



Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

**“ESTUDIO EXPLORATORIO – DESCRIPTIVO SOBRE LAS
CONDICIONES DE APRENDIZAJE FACILITADOS POR EL
ENTORNO FAMILIAR EN NIÑOS Y NIÑAS DEL PROGRAMA
SERVICIO PAÍS EDUCACIÓN”**

INFORME FINAL DE SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL Y EL TÍTULO PROFESIONAL DE ASISTENTE
SOCIAL

ESTUDIANTE: NICOLE OSSANDÓN ASTUDILLO.

PROFESOR GUIA: LEONARDO ONETO PIAZZE.

2 0 1 1

Índice

Presentación.....	1
Capítulo I: Marco Institucional.....	2
Identificación de la Institución.....	3
Estructura organizacional.....	5
Política de la Institución.....	6
Organigrama de la Institución.....	10
Planes y Programas de la Institución.....	11
Servicio País.....	11
Servicios Comunitarios.....	11
Servicio País Educación.....	12
Servicio País Rural.....	12
Viviendas en Zonas Aisladas.....	13
Cobertura y desarrollo del Programa en regiones.....	14
Radio de acción.....	14
Antecedentes generales del Programa.....	15
Propósitos y Objetivos del Programa.....	18
Metodología de la intervención.....	19
Modelo Tutorial.....	20
Modelo Relación Familia – Escuela.....	21
Funciones del Programa.....	23
Estructura administrativa del Programa.....	24
Organigrama del Programa.....	25
Recursos.....	26
Trabajo Social en la Institución.....	27

Capítulo II: Marco Referencial.....	30
Consideraciones Preliminares.....	31
Origen del estudio y diferentes enfoques para analizar la familia.....	31
Enfoque Psicosocial.....	32
Enfoque Solución de Problemas.....	35
Enfoque Sistémico.....	37
Conceptualizaciones sobre la Familia.....	41
La familia como sistema. Teoría de sistemas como marco de referencia ...	44
para el estudio de la familia.	
La estructura del Sistema Familiar.....	47
Subsistema Conyugal.....	48
Subsistema Parental.....	48
Subsistema Fraternal.....	49
Limites.....	50
Tipos de Hogar.....	53
Composición de la Familia.....	54
Los roles de los individuos en la familia.....	55
Ciclos de Vida Familiar.....	58
Etapas del Ciclo de Vida Familiar.....	60
Transformaciones en la Familia.....	63
Cambios en la estructura familiar chilena.....	64
Características y funciones de la familia.....	68
Capital social y cultural en las estrategias familiares de apoyo.....	70
a los aprendizajes	
La familia, los aprendizajes y los roles de género.....	72

Familia como contexto de prácticas educativas.....	73
Rol educativo en la socialización.....	74
Estrategias educativas.....	75
Definición de prácticas educativas.....	76
Aprendizaje en niños y niñas en edad escolar, primer ciclo básico.....	77
Definición de aprendizaje.....	77
Factores que influyen en el aprendizaje.....	78
Mecanismo de aprendizaje.....	78
Relación Familia – Escuela.....	79
Capítulo III: Marco Metodológico.....	84
Introducción.....	85
Fundamentos de la Investigación.....	85
Pregunta de Investigación.....	88
Delimitación de la Investigación.....	88
Sistema de Objetivos de Investigación.....	89
Operacionalización de Variables.....	90
Metodología de la Investigación.....	94
Enfoque Metodológico.....	94
Tipo de Investigación.....	94
Unidad de Análisis.....	96
Técnicas de Recolección de la información.....	97
Protocolo de Investigación.....	98

Capítulo IV: Análisis de Datos	99
Consideraciones Preliminares.....	100
Análisis e interpretación de los datos.....	101
Breve caracterización demográfica de los sujetos de estudio.....	101
Sexo de los adultos significativos	101
Rango etario de los adultos significativos.....	102
Estado civil.....	104
Análisis Objetivo Específico N° 1	105
Composición del grupo familiar.....	105
Tipo de hogar.....	106
Adulto Significativo.....	110
Menores de 13 años en la escuela.....	111
Jefatura de Hogar.....	113
Nivel educacional de los adultos significativos.....	115
Análisis Objetivo Específico N°2.....	116
Asistencia a reunión de padres y apoderados.....	117
Expectativas de rendimiento escolar.....	118
Apoyo escolar del adulto significativo.....	120
Hábitos de estudio.....	121
Reconocimiento de logros.....	123
Apoyo en estudio	125
Análisis Objetivo Específico N°3.....	126
Realización de tareas escolares.....	127
Comprensión lectora.....	128
Retención de los aprendizajes.....	130

Identificación de ideas centrales.....	131
Localización de información.....	132
Comprensión matemática.....	134
Distractores.....	136
Traducción de conocimientos.....	137
Repaso de materias.....	138
Repetición en voz alta de materias.....	140
Estudio por periodos.....	141
Hábito de horarios de estudio.....	143
Análisis Objetivo Específico N°4.....	146
Lugar de estudio.....	146
Lugar de estudio confortable.....	147
Útiles de estudio.....	148
Total es estudiantes en la sala de clases.....	149

Capítulo V: Hallazgos y Conclusiones.....151

Consideraciones preliminares.....	152
Conclusiones.....	152
Conclusiones sobre la Familia y su influencia en el aprendizaje de.....	153
niños y niñas.	
El rol de la mujer y la participación familiar en la educación.....	154
La escolaridad del padre y la madre, base de impotencias.....	155
Relación entre el adulto significativo y su participación en el.....	156
aprendizaje de niños y niñas.	

Las competencias en el aprendizaje de niños y niñas	159
Condiciones materiales y del ambiente de estudio de niños y niñas.....	161
Conclusiones Metodológicas.....	162
Conclusiones Temáticas.....	164
Conclusiones desde Trabajo Social.....	166
Propuestas desde el Trabajo Social.....	169
Reflexiones y Aprendizajes.....	178
Bibliografía.....	180
Anexos.....	184
Entrevista Docente Escuela Pacífico.....	185
Transcripción de Entrevistas.....	186
Cuestionario.....	198
Entrevista Docente Escuela Juan José Latorre.....	204
Nómina Niños/Niñas Programa Servicio País Educación.....	211

Agradecimientos

En estos momentos de agradecimientos no sé si reír a carcajadas por haber terminado una etapa, cerrando un ciclo de mi vida, o llorar por lo difícil que fue terminar este Seminario. Creo finalmente que me siento contenta, pues a pesar de las adversidades que tuve que pasar pude tomar las riendas del asunto, ponerme los pantalones y decir yo me la puedo, venceré dos veces si puedo vencerme a mí misma.

Evidentemente mis más profundos y sinceros agradecimientos llenos de amor son para mis padres, Mónica y Arturo, porque sin su ayuda, su motivación y sin todas sus expectativas puestas en mí, habría sido muy difícil salir adelante. Y es que desde mis tiempos de colegio han sido ellos los más contentos por mis logros, por querer que fuese mejor o más que ellos, pero creo que ellos son mucho mejores que yo, por haberse sacrificado siempre para que yo tuviera una buena educación.

Los puedo haber decepcionado en tantas cosas en estos años de universidad, pero hoy quiero que se sientan orgullosos no de mi logro, sino del de ustedes por haberme entregado la mejor riqueza, la educación. Los amo con la vida y siempre seré una eterna agradecida de ambos.

Pero mi familia no es nada sin mis hermanas, Lorena y Priscilla, por haber sido mi ejemplo durante tantos años, guiándome, enseñándome y alentándome siempre para llegar a ser profesional tal y como ellas lo fueron.

Su amor y cariño incondicional me llenan de alegría.

Y no hay alegría sin mis chanchubis hermositos, Monserratt y Gaspar, porque sin sus risas, sus gritos, sus bailes, cantos, sus paseos, sus fotos con caras locas y sus corazoncitos llenos de luz y de colores, mi vida sería de colores opacos. Gracias mis chanchitos por darme motivos todos los días para salir adelante, y a pesar de la distancia en estos 5 años, de vernos los fines de semana o los feriados largos, los amo con todo mi corazón de melón.

Gracias a mi familia en general por enseñarme el valor del trabajo, del esfuerzo y sacrificio de la gente humilde y trabajadora, porque han formado una gran familia en base a la lucha constante.

Mis más infinitas gracias y creo que se lo voy a agradecer todas las veces que pueda a mi amigo Sergio Antonio, por haberme ayudado en esta última etapa de tesis, por haber pasado de largo solo por ayudarme y por estar ayudándome constantemente. Gracias por tu cariño, por ser parte de mi "familia" porteña y formar parte de mi corazón.

A mi amigo Rodolfo por reiterarme tantas veces cuando quise abortar esta misión "Retroceder NUNCA, rendirse JAMÁS". Esas palabras me alentaron a seguir con este seminario cuando las cosas se vieron complicadas.

A mi mami porteña, a mi mami bonita, a mi amiga incondicional Patricia Rojas, por brindarme un pedacito de su corazón y haber formado esta mini familia que tenemos. Gracias por acompañarme en tantos momentos de mi vida, feos y bonitos, pero siempre estar, siempre alentarme, y recomendarme no bajar los brazos y seguir luchando. Te amo con todo mi corazón.

No podía dejar de agradecerle a mi amigo Robert Quilhot, porque al poco tiempo de habernos conocido, me ofreció su amistad incondicional; por su ayuda, por su compañía, por ser mi partner en tantos momentos, por hacerme reír, por su preocupación y por haber ido a Cabildo en un viaje interminable. Gracias por tu amistad. Mis cariños infinitos.

Finalmente quiero darle infinitas gracias a mi profesor guía Leonardo Onetto por haber hecho frente de este Seminario y apoyarme cuando más lo necesite, por alentarme a no dejarlo tirado y por ayudarme.

Como diría Violeta, gracias a la vida que me ha dado tanto, por mostrarme lo maravilloso que es pertenecer a una inmensa familia, llena de amigos, tíos/as, primos/as, hermanas, sobrinos, abuelos y abuelas, padres, por enseñarme a luchar siempre y no rendirme jamás, por llenar mis días de colores y luz y decirme que no estoy sola, que tengo una gran familia respaldándome.

"Nunca me han interesado ni el poder ni la fortuna, lo que admiro son las flores que crecen en la basura"

I. Presentación

El presente documento dará cuenta del proceso realizado durante el Seminario de Título, dentro del contexto institucional de la Fundación para la Superación de la Pobreza, específicamente inserto en el Programa Servicio País Educación, en las escuelas Juan José Latorre y Pacífico, ambas en la ciudad de Valparaíso respectivamente.

El presente Seminario llevo a cabo una intervención de carácter explicativo-descriptivo, con el propósito de dilucidar la influencia que puede tener la familia en el proceso de aprendizaje de niños y niñas como problema definido por la alumna seminarista, inserto dentro de la temática de la familia y la educación; con el fin último de elaborar una propuesta programática de trabajo que la institución patrocinante pueda llevar a cabo desde su voluntariado.

Para ello, se definieron cinco capítulos, los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

El primer capítulo presenta el Marco Institucional, el cual describe la institución respalda a la alumna seminarista en su inclusión a la comunidad de trabajo; definiéndola desde su estructura a su funcionamiento.

El segundo capítulo desarrolla el *Marco de Referencia*, donde se despliega la información teórica acerca de los ejes temáticos que configuraran la posterior intervención.

El tercer capítulo presenta el Marco Metodológico, compuesto por la fundamentación, pregunta y delimitación de la investigación, definición del objeto de estudio, el planteamiento de los objetivos de investigación, con la respectiva operacionalización de las variables y el diseño de la investigación, los cuales fueron los pilares del presente Seminario de Título.

El cuarto capítulo despliega el *Análisis de datos*, el cual contiene los resultados del proceso investigativo y su respectivo análisis.

Finalmente el quinto capítulo expone las conclusiones inferidas de lo recabado, contemplándose en base al desarrollo del seminario en términos metodológicos, temáticos y profesionales y considerando la experiencia como una instancia de aprendizaje e innovación.

Capítulo I:

Marco Institucional

1.1 CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El presente capítulo tiene por objeto dar a conocer información y antecedentes de la Fundación para la Superación de la Pobreza, institución en la cual se insertó la alumna en Seminario de Título, perteneciente a la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso.

El Seminario de Título se insertará específicamente en el programa denominado "Servicio País Educación". Mediante el siguiente documento, se abarcara el origen y misión de la Fundación para la Superación de la Pobreza, se pretende visualizar la política y los modelos, así como también se darán a conocer los distintos programas dependientes de ésta, poniendo mayor énfasis en el Programa Servicio País.

1.2 IDENTIFICACIÓN DE LA INSITUACIÓN

- Nombre: Fundación para la Superación de la Pobreza.
- Ubicación geográfica: Condell #1376, Valparaíso.
- Fono/ Fax: 2591743
- Sitio Web: www.fundaciónpobreza.cl

1.2.1 ANTECEDENTES HISTORICOS

La Fundación para la Superación de la Pobreza nació en 1994, cuando el Presidente de la República de ese entonces convocó a un grupo de ciudadanos y les pidió que colaboraran desde la sociedad civil en la lucha contra la pobreza. De este modo, en sus inicios, la Fundación fue un Consejo Asesor del Presidente de la República.

En ese entonces había una intensa discusión en el país sobre la "deuda social" del Estado y de la sociedad con los más pobres. Esta deuda se expresaba en retrasos importantes en los ámbitos tradicionales de la política social, entre ellos, la calidad de la educación, una atención inoportuna e insuficiente en salud y déficit de viviendas. Pero también estaba relacionada con la exclusión política, social y económica, y con el complejo

estigma social con el que debían cargar aquellos que todavía estaban sumidos en severas condiciones de precariedad socio-económica.

En este contexto, la creación del Consejo Nacional para la Superación de la pobreza (hoy la Fundación) significó revelar el tema de la pobreza en la agenda social del Gobierno, ya que con él se creó una institucionalidad específica para analizar y proponer soluciones a la pobreza.

Por otra parte, su nacimiento respondió también a un contexto internacional específico. El Consejo se hizo parte activa de los preparativos de la Cumbre Social Mundial de 1996, cumpliendo así un papel fundamental en la articulación de una discusión país entre los años 1994 y 1995 sobre por qué y cómo la superación de la pobreza debe encabezar la agenda social mundial.

Desde un comienzo, el Consejo tuvo presente que, a pesar de las tasas de crecimiento económico, la pobreza si bien se reducía, lo hacía a un ritmo decreciente. Por lo tanto, aun estando de acuerdo en que el crecimiento es un factor para superar la pobreza, planteó que no es el único y a veces ni siquiera el más importante.

Al cabo de dos años, específicamente en agosto de 1996, se hizo entrega de un documento titulado “La Pobreza en Chile: un desafío de equidad e integración social”, que reunía ideas y propuestas para la superación de la pobreza sobre las cuales se había alcanzado consenso al interior del Consejo.

Aun cuando ellas no tuvieron la acogida que se esperaba por parte del Gobierno, la tarea encomendada al Consejo estaba cumplida. Sin embargo, en lugar de que se pusiera término, asumió nuevas funciones ahora como Fundación, es decir, como una institución independiente.

A partir del momento en que se constituyó como tal, la Fundación para la Superación de la Pobreza se define como una institución privada sin fines de lucro y con intereses públicos, abocada tanto a profundizar su comprensión de la pobreza como llevar a la práctica estrategias innovadoras orientadas a superarla. Con esta orientación, desarrolla programas de intervención social en territorios y comunidades pobres.

La Fundación está integrada pluralmente por personas que provienen de distintas áreas, especialidades y sectores de la sociedad civil. Cuenta con un directorio heterogéneo en sus visiones de mundo cuyo compromiso explícito es llegar a consensos sobre las propuestas que esta institución generara en el ámbito de la política social. Esta pluralidad enriquece el acuerdo previo relativo a trabajar bajo un enfoque y una forma de entender la superación de la pobreza más compleja e integral, que no se contenta con el solo crecimiento económico.

Fundación para la Superación de la Pobreza centra sus acciones en el ámbito sociocultural, instalando miradas más comprensivas del fenómeno, acercando y comprometiendo actores y capacitando a las comunidades y a la institucionalidad local para desarrollar estrategias de superación de la pobreza.

1.2.2 **ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL**

➤ **Principios orientadores de la Institución:**

La misión que busca cumplir la Fundación es *“contribuir a la superación de la pobreza promoviendo mayores grados de equidad e integración social en el país, que aseguren el desarrollo humano sustentable de las personas que hoy viven en situación de pobreza y exclusión social”*.

Sus objetivos principales son analizar la realidad de la pobreza y elaborar propuestas públicas que buscan contribuir al desarrollo y mejoramiento de las mismas, de sus instituciones y servicios en diversos niveles y ámbitos tanto a nivel nacional como local, así como también, desarrollar programas que pongan a prueba modelos innovadores y replicables de intervención social para la superación de la pobreza y que a su vez involucren a jóvenes en pleno desarrollo profesional.

A través de sus programas de intervención social, genera y potencia oportunidades en las personas para la superación de la pobreza. Asimismo, aporta a la construcción de una cultura solidaria, convocando a distintos actores de la sociedad a sumarse a la tarea de superar la pobreza en Chile y al mismo tiempo, genera vínculos sociales entre los destinatarios de los

programas, las organizaciones sociales y las instituciones privadas para la búsqueda de soluciones a problemas comunes.

1.2.3 POLÍTICA DE LA INSTITUCIÓN

La Fundación para la Superación de la Pobreza, como organización no gubernamental sin fines de lucro, se crea a partir de la existencia de una problemática social. Esta problemática es la pobreza, y en virtud de la misma es que la institución se ha adscrito a una política integradora y multidimensional de la pobreza.

Para la fundación, la pobreza es en sí misma una situación que vulnera los derechos de las personas y relativiza su ciudadanía, al atentar directamente contra el principio de igualdad y no discriminación, derechos básicos que deben ser garantizados a todos.

Además, la fundación declara, que la pobreza debe ser entendida como una *situación de insatisfacción de ciertas necesidades básicas y de carencia de oportunidades*. El enfoque de la pobreza desde los derechos constituye un eje central del marco técnico-político de la Fundación y una forma específica de entender el desarrollo social y económico y de asumir compromisos concretos en la ampliación de las oportunidades para la integración de las personas que viven en situación de pobreza.

Es por ello que la fundación, desde sus orígenes, ha promovido un debate político y social amplio para acordar a nivel público "umbrales sociales" que aseguren el ejercicio de ciertos derechos económicos, sociales para todas las chilenas y chilenos; es decir, umbrales de ciudadanía garantizados por toda la sociedad a través del Estado en cada uno de los ámbitos básicos de integración: salud, educación, vivienda, participación, protección y seguridad social.

Tampoco se pueden dejar de mencionar los aspectos subjetivos y psicosociales involucrados y que también juegan un papel relevante - y en algunas oportunidades - crucial en la reproducción de la pobreza. Estos se vinculan con situaciones de baja autovaloración, sentimiento de inseguridad e incertidumbre, desesperanza y otras.

En ese sentido, la pobreza es mucho más compleja que la falta de dinero para consumir una o dos canastas básicas de alimentos, es un fenómeno que recubre las diversas dimensiones de la vida de las personas, desde aquellas ligadas a sus condiciones laborales, de ingresos, de relación con la institucionalidad pública, hasta elementos de carácter subjetivo que condicionan también su integración social. Paralelamente a la identificación de las carencias o deficiencias que determinan pobreza, es necesario detectar los recursos, capacidades y potencialidades personales, sociales, patrimoniales, políticas y ambientales que existen en las personas afectadas por dicha situación.

La Fundación trabaja con una concepción amplia de la pobreza. Entiende que es un fenómeno social que tiene diversos factores generadores y cuya superación requiere de un enfoque multidimensional aplicado en las estrategias de solución. En consecuencia, el desafío de poner en práctica un concepto de pobreza que integre aspectos económicos, sociales, y culturales, ha estado presente en las diversas acciones que la institución ha emprendido para aportar a su superación. Una visión unilateral, unidimensional, o asistencial, no es capaz de resolver el problema planteado.

Al contrario, se requiere una mirada que tenga en cuenta el conjunto de factores que intervienen y producen situaciones donde personas, hogares y hasta comunidades enteras no logran satisfacer sus necesidades básicas y menos aún pueden aprovechar las oportunidades de desarrollo que se han abierto durante estos últimos años. Prevenir, mitigar o superar los factores que influyen en la producción y reproducción de la pobreza implica promover cambios en diversos niveles de la estructura socio-económica y política.

Considerando dichos parámetros generales, la Fundación para la Superación de la Pobreza ha definido cuatro ámbitos de acción que constituyen los ejes centrales de su política institucional. A través de estos se da cumplimiento a la misión y se materializan las contribuciones que la institución hace en materia de superación de pobreza en el país.

➤ **Sistematización de prácticas y desarrollo de propuestas político-técnicas en temáticas de pobreza.**

El propósito principal es influir en la agenda social del país y orientar el perfeccionamiento de las políticas y programas sociales. La Fundación mantiene una actitud de permanente observación respecto de las agendas construidas en torno a la pobreza, desde la institucionalidad pública encargada de diseñar y desarrollar políticas en esta área. Por ello, los temas específicos desarrollados en las propuestas comprenden desde sugerencias de diseño de la política social sectorial hasta el análisis detallado en diversos niveles y espacios (público, académico, político, etc.), de buenas prácticas de intervención en pobreza para la solución de problemáticas de carácter local. Esta opción por la generación de propuestas parte del supuesto que no se puede modificar la realidad que se desconoce.

Como consecuencia del desarrollo de este eje se han elaborado documento-propuestas que se encuentran disponibles para su consulta y revisión en la sección documentos y publicaciones.

➤ **Puesta en práctica de programas de intervención centrados en pobreza.**

Estos programas constituyen laboratorios para la intervención social que cumplen el doble propósito de impactar positivamente en los procesos de superación de la pobreza y poner a prueba modelos de intervención innovadores, de alto impacto en pobreza y replicables por agentes tanto públicos como privados. El marco ético-político que orienta el diseño y ejecución de los programas se inscribe en el enfoque de derechos, que representa una forma específica de entender el desarrollo y de asumir compromisos concretos en la ampliación de la estructura de oportunidades para la integración de las personas en situación de pobreza. Para conocer en profundidad la oferta programática de la fundación.

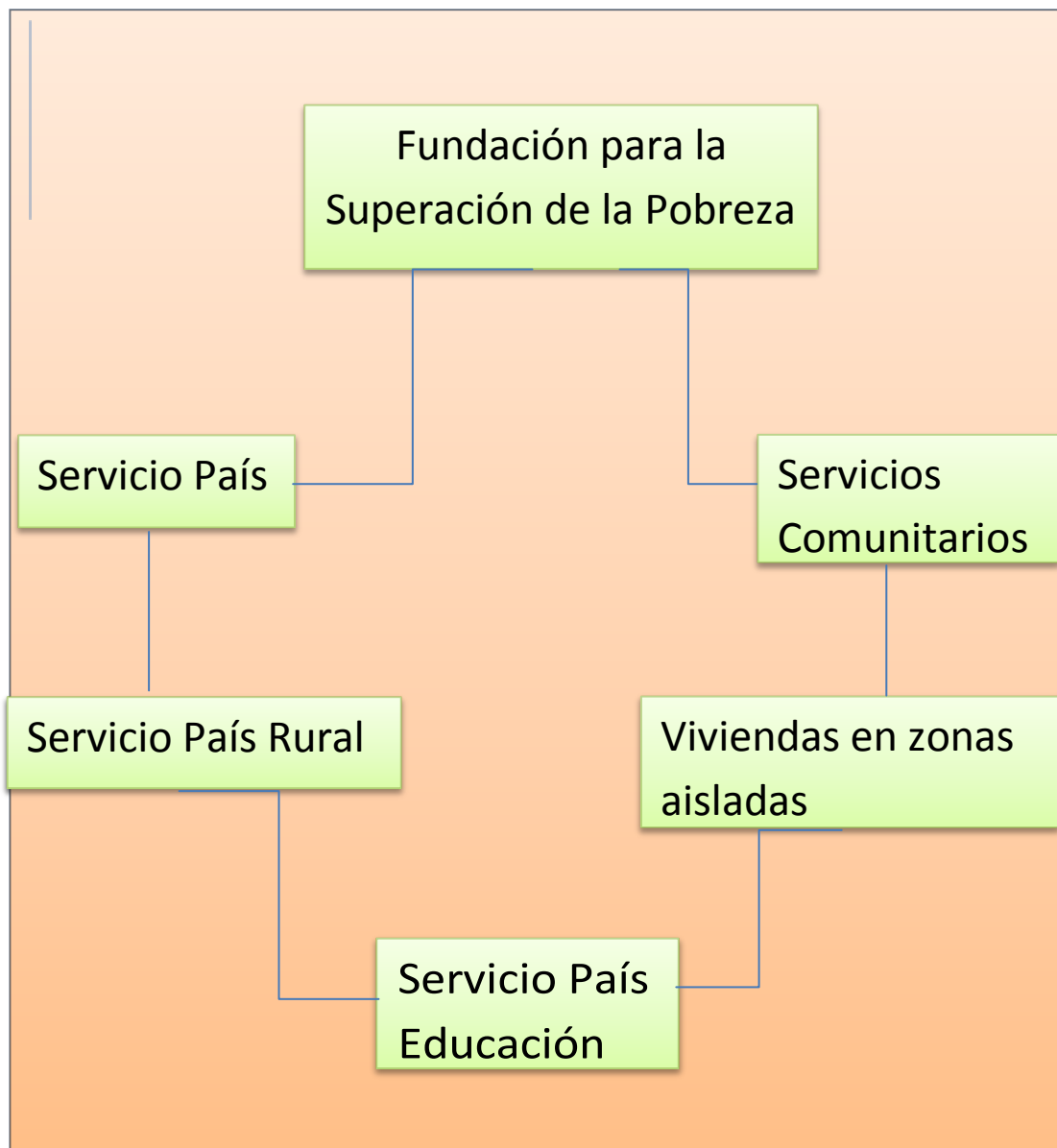
➤ **Fortalecimiento de la Responsabilidad Social.**

La decisión de fortalecer la responsabilidad y el compromiso social de los actores públicos, agentes privados y profesionales de diversas disciplinas, da cuenta de la vocación articuladora de la Fundación con diversos actores en pos del desarrollo de iniciativas a favor de la superación de la pobreza. De hecho, los modelos de intervención de los programas integran voluntarios profesionales, jóvenes universitarios, empresarios, etc. como agentes de la intervención, bajo el entendido que su rol es relevante no sólo porque enriquecen los modelos de intervención de los programas, aportando capacidades y experiencias, sino porque concretan la idea de que el éxito en la superación de la pobreza depende del compromiso y acción de diversos sectores que deben hacer suyo este objetivo.

➤ **Promoción de una Cultura democrática de participación social y el ejercicio ciudadano responsable.**

Se busca esta promoción mediante la incorporación progresiva a la sociedad civil, en general, y las personas en situación de pobreza, en particular, en procesos de toma de decisiones públicas, favoreciendo el acercamiento creciente de la sociedad civil, el Estado y el mundo empresarial a través, por ejemplo, del control ciudadano. Una estrategia acertada contra la pobreza no se limita a elevar los ingresos de las personas sino también a reforzar las capacidades de las personas, fortaleciendo su capital humano y social. Aprovechar las potencialidades y enriquecer las capacidades de las personas y comunidades las sitúa en mejores condiciones para acceder a las oportunidades y ser protagonistas de su propio desarrollo.

1.2.4 ORGANIGRAMA DE LA INSTITUCIÓN



El presente organigrama da cuenta de la estructura organizacional de la Fundación para la Superación de la Pobreza. En primer lugar se posiciona la Fundación como entidad máxima de la estructura; desde ella se desprenden los Programas Servicio País, desglosados en Servicio País Rural y Servicio País Educación.

Por otro lado se vislumbran Servicios Comunitarios y el Programa de Viviendas en zonas aisladas.

Cada uno de los Programas serán descritos en el apartado que viene a continuación.

1.2.5 PLANES Y PROGRAMAS DE LA INSTITUCIÓN

La Fundación para la Superación de la Pobreza contempla una serie de planes y programas destinados para el funcionamiento de la misma, ellos se dividen en programas para zonas rurales y urbanas. Entre los programas en zonas rurales se encuentra el Programa Servicio País y el Programa Vivienda en Zonas Aisladas, por otra parte entre los programas en zonas urbanas se encuentran; el Programas Servicios Comunitarios, el Programa Tutorías Socio laborales y el Programa Futuro País.

En la ciudad de Valparaíso se encuentran en funcionamiento tres programas los cuales son:

➤ ***Servicio País***

La fundación para la Superación de la Pobreza creó en 1995 el programa Servicio País, con el objetivo de comprometer a profesionales jóvenes a vivir y a trabajar durante trece meses en las comunas rurales socialmente más vulnerables. El propósito del programa es fortalecer las capacidades técnicas y sociales de las organizaciones, instituciones y habitantes de comunas rurales, basado en el respeto y reconocimiento del saber popular y local, y en la convicción que el país debe construirse y pensarse a partir de su diversidad.

➤ ***Servicios Comunitarios***

Es un programa creado el año 2005 por la Fundación para la Superación de la Pobreza, que cuenta con el financiamiento de fondos públicos detallados en la Ley N° 20314. El programa busca aportar a la satisfacción de las necesidades en salud, educación y habitabilidad de las personas y comunidades que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad social, las cuales no tiene adecuado acceso a su satisfacción. Esto se posibilita a través de la contratación transitoria de personas desempleadas de las propias comunidades, a quienes se les capacita en un oficio específico y se les habilita laboralmente para que entreguen determinados servicios a sus vecinos con estándares de calidad.

El programa se implementa en el marco de un convenio de colaboración con el Ministerio del Trabajo y en conjunto con 11 instituciones socias, trabajando en comunas de las regiones Metropolitana, de Valparaíso, y del Biobío, y tiene como principales destinatarios a mujeres y jóvenes, preferentemente segundos perceptores de ingresos, pobres no indigentes y con enseñanza media completa.

➤ ***Servicio País Educación:***

Servicio País Educación es un programa de intervención Social que busca dar respuesta a las brechas socio- educativas que afectan a los niños y niñas en situación de pobreza. El objetivo del programa es fortalecer las capacidades de aprendizaje cognoscitivas, sociales y afectivas de los niños y niñas en tanto se visualizan como sujetos de derecho, a través de experiencias educativas de calidad y con la participación y compromiso de diferentes actores sociales. El trabajo se realiza con niños y niñas que se encuentra en el rango de edad de 6 a 12 años, los cuales son acompañados por tutores y monitores Universitarios.

➤ ***Servicio País Rural***

Es un programa que cuenta con el financiamiento de fondos públicos detallados en la Ley N° 20314. Se instala en el mundo rural donde busca obtener resultados en la superación de problemáticas específicas de pobreza, a través del trabajo técnico y humano de profesionales jóvenes, quienes viven y trabajan durante trece meses en las localidades más pobres y aisladas del país.

La intervención que realiza se caracteriza por estimular la planificación del desarrollo, fortalecer las iniciativas locales, coordinar, articular y potenciar las capacidades de las personas y promover la participación de los beneficiarios en las acciones que impulsan.

➤ ***Vivienda en Zonas Aisladas***

Es un Programa creado por la Fundación para la Superación de la Pobreza, que cuenta con el financiamiento de fondos públicos detallados en

la Ley N° 20314 y con el aporte de 12 Municipalidades. El programa busca reducir las brechas de acceso a servicios de asistencia técnica para la resolución de necesidades habitacionales de familias del 1º y 2º quintil de ingresos que habitan en zonas aisladas del país. Constituye una iniciativa orientada a reducir las brechas sociales y territoriales que resultan de la inequidad y la falta de oportunidades existentes en zonas aisladas que, entre otros, afectan las posibilidades de acceso y mejoramiento de las condiciones de vivienda de personas y familias en situación de pobreza.

Para abordar esta situación es que el programa de Vivienda en Zonas Aisladas se propone proveer de un conjunto de servicios de apoyo y asistencia técnica, social y legal orientados a promover y facilitar el acceso a soluciones habitacionales por parte de familias pertenecientes a los sectores socialmente más vulnerables que habitan en sectores aislados del país y que presentan algún tipo de déficit en materia de vivienda y de su entorno inmediato.

Los servicios de apoyo técnico y social serán entregados por profesionales jóvenes que, constituyendo equipos de trabajo conformados por un profesional Servicio País del área social y un profesional del área técnica, llevarán a cabo un conjunto de acciones que van desde la identificación y caracterización de los requerimientos y necesidades habitacionales de las familias, hasta la gestión de apoyo al diseño y postulación de proyectos habitacionales a los diversos programas que constituyen la oferta pública para estos sectores, pasando por los procesos de organización de la demanda, el desarrollo de planes de habilitación social de las familias y, el apoyo en labores de inspección técnica de obras. Dicho proceso se llevará a cabo en coordinación y con el apoyo de los SERVIU Regionales, así como de los Municipios de las comunas priorizadas y de otros actores públicos y privados de los niveles locales y regionales.

1.2.6 COBERTURA Y DESARROLLO DEL PROGRAMA EN REGIONES

El programa Servicio País Educación, ex Adopta un Hermano inicia su labor en la Fundación para la Superación de la Pobreza, al año 1999 con la

intervención en cinco comunas de la Región Metropolitana. Desde ese momento hasta la fecha, el programa ha pasado a tener presencia en 8 regiones del país, una de las cuales, la Región del Maule, se apertura durante el año 2007, participaron alrededor de 2400 niños y niñas de 73 escuelas municipalizadas promoviendo, además, vínculos con numerosas instituciones de Educación Superior.

1.2.7 RADIO DE ACCIÓN

El programa se encuentra presente en la V región, específicamente en las comunas de Viña del Mar, Valparaíso y Quilpué. El radio de acción comprende 12 escuelas, a diferencia del año anterior donde eran 14 las escuelas participantes, sin embargo dos de ellas se encontraban en proceso de cierre del programa.

A continuación se presentan las escuelas por comuna que actualmente se encuentran insertas dentro del Programa Servicio País Educación:

Tabla N°1: Escuelas insertas dentro del Programa Servicio País Educación.

Comuna Valparaíso	Comuna Viña del Mar	Comuna Quilpué
Escuela Ernesto Quiroz Weber, Cerro Placeres.	Escuela Salvador Allende, Glorias Navales.	Escuela Luis Cruz Martínez, Belloto Norte.
Escuela Juan José Latorre, Barrio O'Higgins.	Escuela Enrique Cárdenas, Reñaca Alto.	Escuela Gaspar Cabrales, Belloto Sur.
Escuela Pacifico, Playa Ancha.	Escuela Oscar Marín Socias, Forestal.	Escuela Darío Salas, Pompeya
Escuela David Ben Gurion, Cerro Las Cañas.	Escuela Republica del Líbano, Achupallas. Escuela Villa Independencia,	

	Achupallas.	
--	-------------	--

El cuadro presentado anteriormente, da cuenta de las escuelas a lo largo de la provincia que se encuentran insertas en el Programa Servicio País Educación. Estas escuelas están divididas en 3 comunas, tales son: Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué, cada una representando a sus respectivas cerros o sectores.

1.3 ANTECEDENTES GENERALES DEL PROGRAMA.

“**Servicio País Educación**” es un programa de intervención social que trabaja en las áreas de *pobreza, educación e infancia*. Se define como un programa de educación no formal, articulándose con el sistema de educación formal: escuelas, y por otro lado con contextos socializadores relevantes como son la familia y comunidades.

En el año 1998, se inicia la implementación de una experiencia piloto en la comuna de Quilicura bajo el nombre “*Adopta un Hermano Menor*”. La iniciativa contó con el respaldo de las autoridades alcaldías, y se inspiró en un programa de tutoría creado en Israel en el año 1974 (PERACH, flor).

Dicho proyecto de tutorías del extranjero tiene por sentido principal el apoyo académico a niños (as), independientemente de su condición socioeconómica, basado en la relación entre un niño y un joven, quien ha de constituirse en un modelo para el niño (a), con objeto de favorecer el desarrollo de una mejor autoestima. Desde la comuna de Quilicura este modelo tutorial llegó en 1999 a la Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza, institución que desde sus inicios trabaja en los efectos que tiene

sobre el desarrollo de los sujetos, vivir y crecer en condiciones de pobreza, viendo en los niños, la mejor alternativa de acumulación de capital para el futuro del país. Es posible identificar tres grandes momentos en el desarrollo programático. Estos se articulan en torno a marcos conceptuales que han determinado los énfasis y sentidos de esta intervención en infancia y educación.

En su primera etapa, el programa de tutorías comienza a ser implementado en cinco comunas de la Región Metropolitana, bajo el nombre de *“Adopta un Hermano”* orientado en función de la misión y los objetivos estratégicos de la institución. El Modelo de Intervención consiste entonces en Tutorías Educativas dirigidas a Niños en Situación de Vulnerabilidad Social, a cargo de Estudiantes Universitarios. Destacan de este período, la intencionalidad en el ámbito educativo restringido a lo escolar, un modelo de focalización social que dirige su intervención a niños en situación de “vulnerabilidad social media”, y la apuesta por trabajar con jóvenes sólo universitarios. En este momento, el modelo parece tener más claridades metodológicas que opciones teóricas concluyentes y permanentes. Se implementa entre los años 1999 y 2001 sólo en la Región Metropolitana, comenzando, a partir de este último año, la ampliación de cobertura a regiones (V y XI), que se complementa con el enriquecimiento paulatino del Modelo de Intervención.

Durante su segunda fase, el periodo 1999-2002, se implementa una metodología basada en un modelo preventivo, definiéndose al Adopta un Hermano como un programa de Prevención y Promoción que pone énfasis en la disminución de factores de Riesgo y fortalecimiento de Factores Protectores, enfatizando un aporte específico al individuo-niño. Este Modelo de Intervención tiene por objetivo fortalecer la capacidad de niños en situación de vulnerabilidad psicosocial para sobreponerse a contextos de adversidad. Se suma un enfoque desde la resiliencia, donde se define el vínculo afectivo entre niños y estudiantes de educación superior, como el motor y el promotor de cambios en cada niño, de manera individual.

A partir del año 2002, y ya vislumbrándose su tercera etapa, de manera paulatina y de acuerdo al desarrollo del Programa en un marco institucional que invita a la revisión permanente de la implementación, surge la necesidad de hacer de la intervención un aporte sustantivo a la superación

de la situación de pobreza de los niños y niñas, incorporándose la grupalidad como estrategia interventiva. Se inicia el descentramiento de la relación uno a uno, sumándose al Modelo de Intervención Tutorial una segunda fase grupal como espacios colectivos entre los niños (as) con propósito interventivo y educativo. También se inicia un trabajo con las familias y con la escuela, con el objeto de (por ahora) informar a estos dos actores sobre los objetivos y metodologías del Modelo Tutorial, aspirando a su involucramiento en los procesos tutoriales y educativos de los niños.

Entre los años 1999 y 2003, el Programa acumula gran cantidad de aprendizajes como una intervención innovadora en trabajo con niñas en situación de pobreza. Habiendo transcurrido cinco años se inicia, a fines del año 2003, un proceso de rediseño intencionado por la institución, y que responde a los intereses de sus profesionales. El objetivo sería actualizar y adecuar el Modelo de Intervención, el que debería fortalecerse como un aporte a la superación de pobreza de niños de nuestro país, que se desarrollan en contextos de vulnerabilidad y que están afectados por variables de desigualdad socioeducativa.

Este proceso de rediseño se estructuró sobre la generación de insumos externos e internos de evaluación, análisis crítico sobre definición del problema, metodología, Modelo de Intervención y resultados, y su posterior socialización y síntesis a través de jornadas temáticas con externos y el equipo profesional del Adopta. Hoy se cuenta con un Programa pensado en un marco de perspectiva de derechos, que desarrolla un trabajo con niños, familias, escuelas y jóvenes estudiantes de educación superior, así como con gobiernos locales y actores de los territorios, promoviendo y generando espacios para el ejercicio de una educación de calidad y con el nombre de Servicio País Educación.

1.3.1 Propósitos y Objetivos del Programa.

➤ **Propósito:**

“Que niños y niñas que se encuentran en situación de pobreza y desigualdad socioeducativa, fortalezcan su proyecto educativo a través de la participación en tutorías formativas, junto con el establecimiento de lazos de cooperación y reciprocidad entre familia, escuela y comunidad.”

➤ **Objetivo:**

“Propiciar el desarrollo de las habilidades, capacidades y aprendizajes adquiridos por los niños en situación de pobreza, en contextos sociofamiliares, escolares y culturales tanto formales como informales, de manera de favorecer el desarrollo de su proyecto educativo promocional.”

Del objetivo se desprenden tres elementos claves:

1. La centralidad en los/las niños/as y la necesidad de trabajar de manera directa con ellos en el desarrollo de habilidades, capacidades y aprendizajes;
2. La relevancia que se le otorga a intencionar el trabajo sobre los contextos en los cuales los niños se desarrollan, como forma de favorecer las condiciones para que los procesos iniciados prosperen y se mantengan;
3. El énfasis en la proyección educativa promocional, entendida como la posibilidad de que un niño pueda participar en la definición de su futuro educativo, en base a un juicio fundamentado que se sustenta en el reconocimiento y la integración de sus propios intereses, potencialidades y necesidades y de las condiciones que presenta y distingue en su entorno.

➤ **Objetivos Específicos**

1. Fortalecimiento de capacidades

- Mejorar el desempeño escolar en aprendizajes centrales de las áreas de lenguaje y matemáticas.
- Favorecer el desarrollo de la autoestima y de la capacidad de autocuidado y de la recreación.

- Fomentar las habilidades sociales y la participación del niño en la escuela y la comunidad.
- **Titularidad de derechos**
 - Favorecer el ejercicio de sus derechos en el contexto socioeducativo y comunitario.
- **Alianzas**
 - Promover la participación activa de las familias y de docentes y directivos de las escuelas, de manera que implementen estrategias para apoyar el desarrollo socioeducativo de niños y niñas.
 - Establecer la articulación con redes, de manera de favorecer el compromiso de diferentes actores sociales con el proceso educativo de niños y niñas.
- **Responsabilidad Social**
 - Promover el compromiso de jóvenes estudiantes y profesionales con niños, niñas, familias y escuelas en contextos de pobreza, de manera de fortalecer su responsabilidad social.

1.4 METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

Como se ha declarado, el Programa Servicio País Educación tiene por objeto intencionar procesos orientados a la superación de la pobreza, por lo que los modelos de intervención del programa se articulan en función de la acción complementaria de dos unidades. El primero es el *Modelo Tutorial*, que pone el foco en las personas, en este caso específico, en los niños, y se orienta al desarrollo y la potenciación de sus habilidades y capacidades para lograr aprendizajes significativos. El segundo es el *Modelo de Relación familia-escuela*, que pone el foco en el rol de los principales contextos socializadores en los que los niños se desarrollan y se orienta a potenciar en ellos, dicho rol socializador, como forma de otorgar mayores garantías de sustentabilidad a los aprendizajes realizados por los niños en el transcurso del proceso.

De esta forma, el programa Servicio País Educación se inserta en escuelas Municipales categorizadas por el MINEDUC como A o B, esto es,

de estrato socioeconómico bajo y medio bajo; y que a su vez se ubican en aquellos territorios que muestran mayores condiciones de segregación y desigualdad en los procesos de desarrollo de las regiones y del país.

Los niños y las familias que se incorporan al Programa, son invitados a participar de un proceso bianual organizado de la siguiente manera:

➤ **Modelo tutorial:**

Componente que se desarrolla en el transcurso de dos años. *Durante el primer año*, los niños forman parte de un proceso de Tutoría micro grupal, en el que es posible aproximarse de manera privilegiada a la particularidad de cada niño y descubrir y construir con cada uno de ellos sus habilidades y capacidades para aprender. Durante este proceso dos o tres niños, son acompañados por jóvenes estudiantes de educación superior, que son llamados Tutores, y que ejercen una acción social voluntaria en el programa Servicio País Educación. *Durante el segundo año*, los niños participan de un proceso de Tutoría Grupal, en el cual, a través del encuentro y del trabajo colectivo con pares, ponen en juego las habilidades y capacidades de cada uno en función del logro de un proyecto colectivo. En este caso, el grupo de niños es acompañado por una dupla de monitores, nombre que se les asigna a los jóvenes en esta segunda etapa del trabajo. El objetivo de esta tutoría grupal es *“Promover el reconocimiento y la construcción de habilidades, capacidades y aprendizajes, a través de prácticas participativas, asociativas y cooperativas, desde relación entre pares y de éstos con su comunidad y territorio”*.

La grupalidad, la asociatividad y la participación protagónica efectiva son considerados por el Programa como procesos claves en la superación de pobreza. Al hablar de participación protagónica se hace alusión a aquella en la que los sujetos son considerados parte activa y constructora de las estrategias que en la intervención se generan. Es una participación dentro de un colectivo, que a su vez, desarrolla conciencia de grupo; por ello el “apellido” protagónica hace alusión a la vinculación con autoría, asociatividad y grupalidad. Es una participación que no concibe soluciones individuales exclusivamente, sino colectivas y con otros. Se trata de que en grupo, todos y cada uno de los participantes del proceso educativo no formal produzca sus conocimientos, generen ideas y las cuestionen, reflexionen sobre sus

experiencias y aporten con iniciativas, entre otras situaciones de aprendizaje.

Esto apunta a la generación de procesos educativos pertinentes y significativos, facilitando la posibilidad de identificar sus intereses, necesidades educativas y proyectarlas a corto y mediano plazo. Estas dimensiones son relevantes de trabajar en la infancia en general, pero más aún en contextos de pobreza dado que la asociatividad y la colaboración entre pares es uno de los principales recursos con los que las comunidades en pobreza pueden enfrentar los riesgos que se generan en la cotidianidad, permitiéndoles pisos mínimos de bienestar, pese a la precariedad de recursos materiales con que cuentan.

➤ **Modelo de Relación familia-escuela:**

Se considera a las familias y escuelas actores sociales y contextos relacionales significativos en el desarrollo de los niños. Por lo mismo, trabajar con ellos es fundamental para lograr que los aprendizajes de los niños sean sustentables en el tiempo. Esta *relación familia-escuela* proporciona espacios permanentes y sistemáticos de participación activa, promoviendo que ambos actores se involucren en el proceso de aprendizaje de los niños dentro del Programa y promoviendo un ejercicio de retroalimentación mutua.

En esta línea, el objetivo central con las familias es (volver a) validarlos como agentes educadores y en ese movimiento, favorecer una relación distinta con los niños, que los considere como sujetos de derecho. Mientras que el objetivo central en el trabajo con la escuela es promover la incorporación de la variable pobreza a su mirada y su práctica educativa, desde una perspectiva más promocional.

El cruce de estos dos objetivos centrales debiera repercutir en una nueva y mejor disposición entre los agentes educadores para dialogar en torno a un *objetivo común*: mejorar la calidad de la educación de los niños, objetivo al que se suma el Programa Servicio País Educación desde la perspectiva de la educación no formal.

La apuesta programática es integrar un modelo tutorial, con foco en las personas, y un modelo de trabajo con foco en el rol que ejercen familias y

escuelas, en tanto contextos socializadores y actores sociales significativos, debiera dar como resultado un modelo de acción social colectiva orientado a la generación de condiciones para el desarrollo activo de los niños.

Además, la generación de un Modelo de Acción Social Colectiva, sustentado a través de un intenso proceso de formación y asesoría, permite incorporar más activamente a la totalidad de la Comunidad Educativa en función de un objetivo compartido: un proceso educativo de mayor calidad para Niños y Niñas. De esta manera, Servicio País Educación se propone irradiar su intervención a la totalidad de la escuela y también a las comunidades en las que esta se inserta.

A continuación se presentará un esquema que ilustra las metodologías de intervención aplicada en las escuelas:



El presente organigrama dice relación con el modelo de relación Familia – Escuela, el cual se rige por la autoridad máxima que en este caso sería el profesional asesor o coordinador a cargo del programa en las escuelas. El programa se va a dividir en dos instancias tutoriales, la primera de ellas es la Tutoría Microgrupal Personalizada, la cual debe tener a su

haber aproximadamente 26 niños y niñas, con la ayuda de 12 tutores, quienes serían voluntarios del programa.

Por otro lado tenemos la modalidad de Tutoría Grupal, compuesta por no más de 22 niños y niñas y respaldada por 4 monitores voluntarios, quienes la mayoría de las veces son alumnos en práctica de las carreras de Trabajo Social o Psicología.

Todo esto forma la comunidad educativa que maneja el Programa Servicio País Educación, tratando de estrechar relaciones entre la Escuela y la Familia.

1.5 FUNCIONES DEL PROGRAMA.

La función principal del programa es la implementación de dispositivos de trabajo de educación no formal que acercan a niños en situación de pobreza con jóvenes estudiante de educación superior, asumiendo un rol de mediador sociocultural, a través del ejercicio de una acción social voluntaria intencionada, sistemática y asesorada técnicamente.

Lo anterior, se ve reflejado en los objetivos del programa centrándose esos en el objetivo general que se orienta a fortalecer las capacidades de aprendizaje cognitivas, socioculturales y afectivas de niños y niñas en tanto sujetos de derecho, incidiendo en su desarrollo a través de experiencias educativas de calidad, con la participación y compromiso de diferentes actores sociales.

1.6 ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA DEL PROGRAMA.

La organización específica del programa en que se insertan los alumnos en práctica, presenta una estructura que cuenta con un Equipo Directivo y una Unidad Técnica Nacional, que mantienen una relación directa con los Equipos Directivos y Técnicos Regionales.

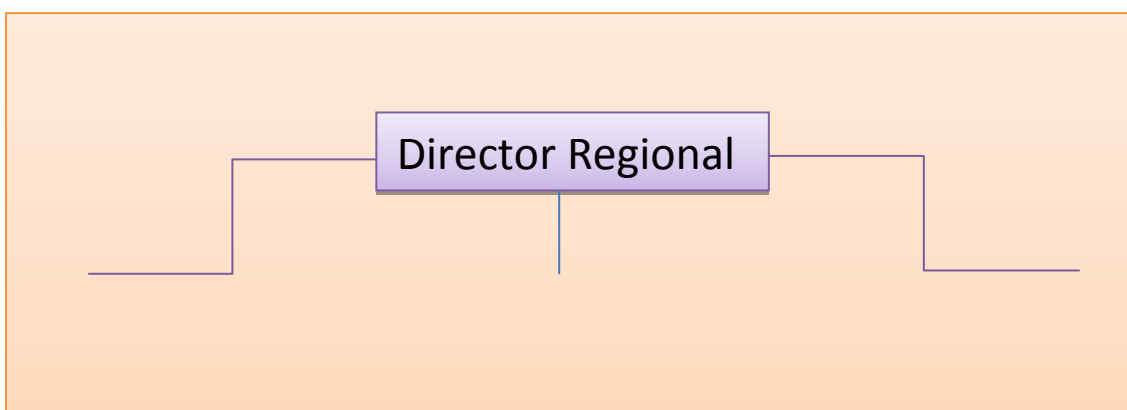
La *Dirección Nacional* está conformada por su Directora y Sub-Directora. La Unidad Técnica, por su parte, está compuesta por cuatro profesionales que constituyen las áreas de "Contenidos y Capacitación" y de "Evaluación, Selección y Estudios". Ambas instancias del Programa cuentan con el apoyo de la Secretaria de la Dirección Nacional y están situadas en las dependencias de la FNSP en Santiago.

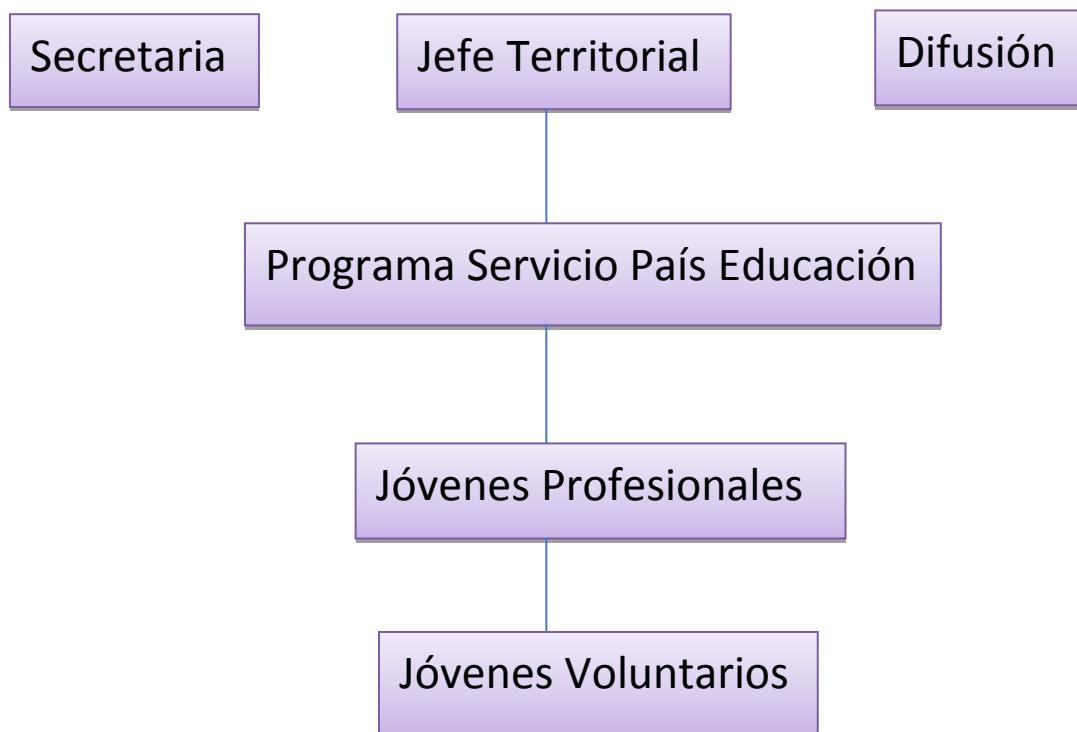
Cada *equipo regional* está compuesto por su Director y por uno o más Jefes Territoriales, dependiendo de la cobertura del Programa en la región.

Cada *Jefe Territorial* centra su atención en diferentes escuelas que tenga a cargo, en las que tiene que acompañar y asesorar a quienes implementan en terreno ambas fases del programa; es decir, tanto a los coordinadores como a los monitores grupales. Por lo tanto, los Coordinadores dependen directamente de estos profesionales asesores o jefes territoriales.

Toda la organización macro expuesta anteriormente se ve graficada en el siguiente organigrama.

➤ **Organigrama del Programa.**





A nivel regional, el Programa Servicio País Educación está compuesto por el Director regional como entidad máxima, a cargo del Asistente Social Carlos Silva Silva. Quien lo precede en su cargo como Jefa Territorial es la Educadora de Párvulos María Paz Rengifo. Dentro de la misma línea desempeña sus labores la Secretaria Corina Saavedra y la Difusión del Programa se estipula al momento en que se tenga que propagar la información al momento de reclutar voluntarios.

Tanto director regional como jefa territorial están a cargo del programa Servicio País Educación, el cual es desempeñado por los Jóvenes profesionales de las distintas áreas de las Ciencias Sociales de preferencia y quienes a su vez están a cargo de los Jóvenes voluntarios de distintas carreras y oficios.

1.7 RECURSOS

El Programa Servicio País Educación para llevar a cabo las acciones antes mencionadas, cuenta con aportes financieros de diferentes organismos e instituciones, públicos y privados. Además de este financiamiento directo al presupuesto, se cuentan con otros colaboradores que apoyan en momentos específicos del desarrollo de nuestro programa.

Dentro de los organismos que presentan el mayor apoyo, se consideran:

- MIDEPLAN
- SENAME
- JUNAEB
- Municipios
- Escuelas Municipales
- Instituciones de Educación Superior

En lo referido a la implementación del programa, esta es llevada a cabo por un gran equipo humano que se insertan dentro del programa y que hacen posible la intervención, entre ellos encontramos a jóvenes profesionales, psicólogos y asistentes sociales; alumnos en práctica profesional y jóvenes de acción voluntaria.

➤ **Recurso Humano**

- ***Director Regional:***

- ✓ Carlos Silva Silva – Trabajador Social

- ***Jefe Territorial:***

Asesora Programa Servicio País Educación:

- ✓ María Paz Rengifo – Educadora de Párvulos

- ***Secretaria:***

- ✓ Corina Saavedra

- ***Jóvenes Profesionales Servicio País:***

- Alejandra Muñoz González
- Alejandra Gálvez Reveco
- Cristian Venegas López
- Fabiola Paredes Ramírez
- Felipe Aguilar Caimanque
- Felipe Farías Gallardo

- Francisca Jeria Saavedra
 - Ítalo Santis Jorquera
 - Marcela Guarda Manquehual
 - Paola Fernández Zúñiga
 - Vanessa Zapata Bucarey
 - Natalia Ibarra Pereira
- **Tutores:**
 - ✓ 140 tutores Voluntarios
 - **Monitores en práctica:**
 - ✓ 12 Monitores en Práctica

1.8 TRABAJO SOCIAL EN LA INSTITUCION

La Fundación para la Superación de la Pobreza está conformada por un grupo de profesionales egresados de diferentes carreras, todas ellas pertenecientes a las Ciencias Sociales, por tanto la modalidad de trabajo es interdisciplinaria, es decir que todos los profesionales desempeñan funciones similares y se desenvuelven en los mismo cánones de acción.

Es por ello que Trabajo Social y las labores que desempeñan los Trabajadores Sociales en sí no difieren del trabajo que realizan el resto de las personas que ahí participan. No obstante cabe destacar la labor que desempeñan los alumnos que se encuentran insertos en la Institución realizando la Práctica Profesional de Trabajo Social con grupos en el Programa Servicio País Educación, que es donde principalmente se refleja el Trabajo Social en la Fundación.

➤ Roles y Funciones de los Profesionales

Los profesionales de la institución que se encuentren insertos en el Programa Servicio País deben ejercer distintos roles, los cuales estarán acordes al cargo que desempeñen independiente de su profesión, de los cuales se pueden destacar a los profesionales egresados del área de las ciencias sociales, quienes pueden trabajar como profesional asesor y coordinadores.

- **Profesional asesor:** el profesional deberá conducir y liderar equipos de trabajo, desde los principios entregados por jefaturas directas, además de planificar ejecutar y evaluar las distintas intervenciones sociales realizadas por el programa, con una capacidad de análisis crítico sobre la intervención, y de las problemáticas sociales surgidas durante la implementación del programa.

- **Coordinador(a):** este profesional tiene la labor de regular y promover la realización del conjunto de actividades asociadas a la implementación operativa y técnica del Ciclo anual del Programa en la escuela a su cargo, y de la coordinación y articulación de cada uno de los actores que participan en la implementación de éste, asegurando la realización de intervenciones de calidad.

- **Funciones**
 - Planificar y calendarizar el desarrollo de las distintas actividades asociadas a las funciones propias de su rol, durante el ciclo anual.
 - Elaborar diagnóstico de las escuelas a su cargo a fin de desarrollar el Plan de Intervención Anual de las escuelas.
 - Constituir equipo de trabajo con equipos de la Escuela a su cargo, para asegurar la adecuada instalación del Programa en éstas y el desarrollo de la intervención de acuerdo a criterios programáticos e institucionales.
 - Articular las acciones y actividades vinculadas a la intervención del Programa con la planificación educativa de la Escuela, promoviendo su fortalecimiento y complementariedad.
 - Planificar, implementar y evaluar, en conjunto con el Profesional Asesor y su Equipo Asesor, el componente Relación Familia-Escuela (REFE) en el ciclo anual de la Escuela, complementando los dispositivos individuales y grupales en el trabajo con Familias y agentes escolares.
 - Aplicar los instrumentos de evaluación de manera sistemática (diagnóstica, procesual y de resultados), de acuerdo a lineamientos entregados.

- Realizar un registro y sistematización permanente de la información relativa planificación y evaluación periódica de la implementación de procesos tutoriales y del Modelo de Intervención integral en la Escuela a su cargo. Elabora y proporciona información de seguimiento y monitoreo sistemático de la intervención programática a nivel de la Escuela.
 - Gestionar y elaborar la información levantada con el propósito de retroalimentar los procesos de seguimiento y monitoreo sistemático de la intervención.
 - Elaborar y entregar informes de avance e Informe final de la intervención u otros solicitados por el programa.
-

Capítulo II: Marco Referencial

2.1 CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El marco conceptual de este estudio presenta el enfoque a partir del cual se definen aspectos metodológicos, tanto del proceso de recolección de datos como del proceso de análisis.

Acorde a los objetivos, que se centran por una parte en la familia y, por otra, en los aprendizajes, requiere abordar en una primera instancia, a la familia, sus definiciones, características y principales funciones, y en

segunda instancia los factores familiares que influyen en el aprendizaje y rendimiento escolar de niños y niñas.

En el contexto de las familias el área de focalización es el aprendizaje, por ello se hace necesario definir conceptos y presentar modelos que permitan comprender la dinámica entre la familia y los aprendizajes.

2.2 ORIGEN DEL ESTUDIO Y DIFERENTES ENFOQUES PARA ANALIZAR LA FAMILIA EN TRABAJO SOCIAL

Se parte por analizar a la familia desde sus cimientos y los distintos enfoques que se nos proponen desde el Trabajo Social.

Desde hace largo tiempo asistimos al desarrollo de una variedad de métodos, algunos de los cuales ponen énfasis en la objetividad del conocimiento como método empírico positivista, otros en el carácter interpretativo, como el interaccionismo simbólico y la fenomenología mientras que otros centran su interés para entender fenómenos complejos en procesos dinámicos de mutua aceptación, en redes de retroalimentación.

No se puede entender a los teóricos de las distintas corrientes epistemológicas en el campo de las ciencias Sociales, sean estas de la vertiente de la Sociología, Psicología, Antropología y otras, si no se tiene una información acerca de la filosofía de donde emerge cada una de ellas y el discurso teórico metodológico que les sigue.

Entender el comportamiento de las personas, comprender las situaciones que les afectan desde la variedad de las explicaciones que ofrecen las distintas posturas teóricas, representa un desafío no olvidado para el Trabajo Social, que intenta una aproximación cada vez más estrecha con estas fuentes de conocimiento.

La familia ha sido estudiada por diversas disciplinas, algunas tan antiguas como la teología, el derecho y la filosofía. A fines del siglo XIX, el interés por la familia se acentuó debido a los cambios sociales de la época, surgiendo su estudio desde la antropología y la sociología. No obstante, el estudio sistemático de la familia se desarrolla en el siglo XX, a partir de la década del cincuenta, en que se inicia la investigación teórica y empírica desde diferentes disciplinas: la historia, la sociología, la psicología, la

demografía, etc., lo que permite una visión multidimensional y multidisciplinaria de la familia.

Algunas de las orientaciones teóricas que han influido en el desarrollo de su estudio, describen sucintamente en este apartado 3 enfoques, incorporados particularmente en nuestro país, enfatizando sus rasgos principales y la importancia que tienen para el Trabajo Social.

- **Enfoque Psicosocial**: “Modelo que otorga importancia a la interacción persona-ambiente. Al referirse a persona dice preferencia especialmente al sistema psíquico, el cual define como una organización dinámica de las funciones mentales que recibe estímulos tanto de fuerzas internas como externas (ambiente).

Consiste en tres sistemas básicos: el EGO, el ID y el SUPEREGO, de las cuales cada una de estas estructuras tiene funciones y roles específicos.

Por tanto, el funcionamiento psicosocial es el resultado de las interrelaciones de cada una de estas partes en sus particulares responsabilidades con respecto al ambiente.

El asumir que la persona y su ambiente es un campo de acción integral, sugiere que factores tanto en el individuo como en el ambiente afectan al sistema psíquico y por lo tanto, su funcionamiento social.

En estrecha relación a lo anterior, la ***Teoría Psicoanalítica, Teoría de Ego de Erick Erikson***, reelabora las fases orgánicas de Freud, de modo que éstas pierden muchas de sus connotaciones psicosexuales. Para Erikson la motivación inconsciente sigue siendo un hecho aceptado y por lo mismo, asigna una mayor importancia al estudio de los procesos de socialización.

A diferencia de Freud, revela la importancia del ego más que del id, refutando el supuesto de Freud en el sentido de que el id en sus variadas transfiguraciones en el curso del desarrollo psicosexual del individuo, altera el contenido del ego y del superego. Erikson modifica este supuesto atribuyendo más importancia al ego como instancia capaz de efectuar la síntesis de la experiencia anterior y presente.

Es el ego el que permite al hombre reunir los dos grandes desarrollos evaluativos, su vida interior y su proyecto social. Así, la dirección de la conducta individual está determinada por la capacidad del individuo de desarrollar y utilizar sus procesos yoicos (saber quiénes somos y cómo encajamos en el resto de la sociedad). Los mecanismos de la defensa freudianos dejan de tener importancia para el manejo de los procesos del id; el eje fundamental es ahora la naturaleza de los procesos de “yo”, el juego, el lenguaje, el pensamiento y los actos.

Estas son las maniobras de adaptación, frente a las influyentes fuerzas internas y externas.

De este modo, las influencias del ambiente físico, social e ideacional corren parejos en los procesos biológicos y psicológicos innatos que plasman el desarrollo de la personalidad.

Erikson acepta el modelo freudiano, la idea de un organismo cargado de energía psicosexual. Esta energía o impulso existe desde el nacimiento y genera todos los procesos psicológicos. Abarca dos inclinaciones humanas que se oponen dinámicamente y crean una polaridad básica. Está en primer lugar, el impulso de vivir, de gratificarse. En segundo lugar está el impulso opuesto de incitación a retornar a una fase previa de menor complejidad. Este deseo de retornar entraña otro: el de autodestrucción, el deseo de deshacer todo vínculo con la vida.

Estos dos impulsos contrarios están siempre presentes y crean una polaridad que estimula la conducta en todas y cada una de las fases de desarrollo de la vida.

Dado que todas las formas de conducta tienen su origen en el interflujo de las polaridades, Erikson sugiere que el conflicto y la recurrencia de las crisis son componentes esenciales de la vida.

Entiende el desarrollo de las personas como un proceso evolutivo que se funda en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales experimentada universalmente e implica un proceso auto terapéutico

destinado a curar las heridas provocadas por las crisis naturales y accidentales inherentes al desarrollo del individuo”¹

El “Principio Epigenético” de su teoría establece que cada etapa del desarrollo humano está orientada por un orden natural interno que actúa como programación biológica que interactúa en el medio ambiente, tanto físico como social. Es decir, la evolución del individuo se da paso a paso en una secuencia predecible.

Las etapas del desarrollo constituyen el calendario del “yo”. Un individuo pasa a la etapa siguiente tan pronto está preparado biológica, psicológica y socialmente.

Las distintas fases de Erikson se organizan en torno a una tarea evolutiva crucial para el individuo en relación con el mundo social. La tarea es descrita a través de dos opuestos ya mencionados entre los cuales existe una tensión creativa que implica para cada individuo una mezcla o conjunción de sentimientos única (Erikson, 1976). Esta crisis vital o tensión entre opuestos si se enfrenta con un desenlace exitoso posibilita el avance, o bien, su fracaso conlleva a un estancamiento del crecimiento individual. Las crisis del desarrollo son universales, pero su desenlace particular se define culturalmente.

La crisis puede ser entendida como el quiebre de los soportes habituales de respuesta de la persona ante los requerimientos en momentos de cambio o de decisión, entre progreso y regresión o bien, entre integración o retardo.

Así la familia a través de sus funciones particularmente de socialización familiar, intenta satisfacer las necesidades de sus miembros y apoyarlos en la superación positiva de la crisis y en la realización de las tareas que debe enfrentar la persona en cada etapa de desarrollo.

- **Enfoque de Solución de Problemas:** En Trabajo Social se considera a Helen Harris Perlman como la iniciadora del modelo de Solución de Problemas.

¹ Rice, F. Philip., Salinas, M. E. “Desarrollo humano: estudio del ciclo vital”. Prentice-Hall Hispanoamericana, 2° edición. México, 1997

Tanto Perlman como sus seguidores, entre los cuales destacan Compton y Galaway, autores del Modelo, han basado sus formulaciones inicialmente en la teoría del Ego y en la filosofía de John Dewey (1859 – 1952), defensor de la lógica de la investigación y uno de los pedagogos más sobresalientes de su época.

La filosofía de Dewey se mueve dentro de los cauces del pragmatismo y se sitúa en el seno de la tradición empirista. Llamó a su filosofía “Instrumentalismo”, diferenciándolo del empirismo clásico en lo que se refiere al concepto fundamental de “experiencia”.

Sostiene que la experiencia no es conciencia, sino historia, pues si se reduce la experiencia a meros estados de conciencia niega la experiencia.

La experiencia también se reduce al conocimiento, aunque el conocimiento también forma parte de la experiencia. La experiencia incluye tanto los sistemas trascendentales como los empíricos.

Existirían dos dimensiones en las cosas experimentales, una es el tenerlas y la otra, el conocerlas con objeto de tenerlas de un modo más significativo y seguro.

Dewey plantea que el mundo es inestable, y la existencia tan difícil exige comportamientos y operaciones humanas inteligentes y responsables. Es en esta idea en que aparece nítidamente el Instrumentalismo de Dewey y su teoría de la investigación. Considera que el pensamiento es un proceso evolutivo y el conocimiento, que denomina indagación, consiste en una forma de adaptarse al ambiente. El conocimiento a su vez es una práctica que tiene éxito en el sentido que soluciona los problemas que plantea el medio ambiente. La función del pensamiento reflexivo es transformar esa situación en la que se tengan experiencias caracterizadas por la oscuridad, la duda, el conflicto, en definitiva, experiencias perturbadas, convirtiéndolas en una situación clara, coherente, ordenada.

En resumen, la investigación parte de problemas, de situaciones que implican incertidumbre, perturbación u otras manifestaciones similares.

Estas situaciones se convierten en problemáticas cuando se transforman en objeto de investigación, en el sentido de que se hace posible formular algún intento de solución.

La solución del problema formulada y anticipada mediante la idea que más tarde será desarrollada por el razonamiento, dirige y articula el experimento. Este dará cuenta si la solución propuesta modificó los hechos problemáticos. Afirma este autor que tanto las ideas como los hechos son de naturaleza operacional.

El supuesto que está a la base del pensamiento de Dewey, es que la persona es una parte del mundo que comparte las vicisitudes y destinos de éste y que sólo puede procurarse seguridad dentro de su precaria dependencia, identificándose intelectualmente en las cosas que están a su alrededor y previendo las consecuencias futuras, de lo que sucede, única forma de poder configurarse de un modo adecuado su plan o actividad.

Sólo si la persona que experimentan, participa íntimamente en las actividades del mundo al que pertenece, el conocimiento se transforma en un mundo de participación, el que posee más valor en la medida que actúa más efectivamente. De este modo, el conocimiento no puede ser la vana opinión de un espectador desinteresado.

Dewey asume que el método experimental es un recurso científico o medio sistemático de crear conocimiento. En su libro "Como pensamos", describe el proceso de pensar de los seres humanos cuando se confrontan a un problema. Señala que la solución efectiva de problemas demanda el uso de una serie de pasos bien definidos con una secuencia ordenada que él llama "Las cinco fases del pensar reflexivo" y que concluye: el conocer la dificultad, definir o especificar ésta, sugerir posibles soluciones, seleccionar una solución óptima y llevar a cabo la solución.

Sobre la base del pensamiento de Dewey, Compton y Galaway desarrollan el modelo. En concordancia con el supuesto enunciado, el modelo parte también de la premisa que el ser humano tiene la capacidad para resolver sus problemas y quiere controlar su propia vida y sentirse competente para dominar las tareas que cree son importantes.

La motivación para el cambio descansa en que haya alguna integración entre las metas de la persona y el equilibrio entre la esperanza y el malestar que causan las dificultades. Los sistemas humanos tienen propósitos y buscan el logro de metas.

El modelo está construido sobre la noción de que el proceso de cambio requiere de la mutualidad entre los agentes que participan en él y se logra a través de fases sucesivas, cada una de las cuales define roles, tareas y destrezas tanto para el Trabajador Social, como para el cliente.

El propósito es incentivar el desarrollo del pensamiento reflexivo en el cliente y de las destrezas necesarias que favorezcan su mejor funcionamiento social.

➤ **Enfoque Sistémico**: En los últimos años el enfoque sistémico ha despertado un gran interés en el campo de las Ciencias Humanas. Trabajo Social no ha permanecido ajeno a esta influencia ya ha desarrollado esfuerzos por investigar desde esta perspectiva, particularmente, en el ámbito de la familia o grupos con problemas de patología social y a pesar de aquello no existe un solo enfoque de sistema.

Esta teoría se caracteriza por una variedad de aportes realizados por distintos sectores del conocimiento y su aplicabilidad a diversos fenómenos derivó su interés en el estudio de la familia y así ha extendido su utilización a distintas disciplinas que pretenden abordar la problemática familiar desde esta visión holística.

En Trabajo Social, siempre se ha concebido a la familia como la unidad básica de referencia para comprender al individuo en su situación, por lo tanto desde sus inicios atribuyó gran importancia a la familia y ha sido un foco permanente de su interés.

Los aportes de la *Teoría de Sistemas* no hacen sino enfatizar la preocupación de la profesión por la familia, proporcionando una perspectiva interesante en su abordaje. La terapia familiar constituye hoy un campo importante que descubre posibilidades de acción con la familia desde una perspectiva global.

Bajo el supuesto de que el comportamiento humano ocurre en un contexto de cual no puede ser aislado, pues debe considerarse como parte de un sistema de interacciones, cambia el énfasis de tratar al individuo y sus

procesos internos a la consideración de la familia como foco prioritario de atención.

Un primer cambio con este enfoque es que ya no se busca modificar los procesos internos del individuo, sino que las interacciones en las que se encuentra comprometido, ya que un cambio en la interrelación del individuo con su contexto provoca un cambio con el sistema total.

Un segundo cambio que implica la aplicación de este nuevo enfoque es no centrarse en el pasado, en el origen del problema, la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1968) plantea que lo decisivo en un proceso de cambio no está en el origen del problema o situación, sino que en la naturaleza de su organización. Esto no implica, sin embargo, desconocer la importancia que tiene la historia en el momento presente de una persona, ya que el presente está determinado por el pasado, pero por su razón de pasado resulta inmodificable.

Un tercer cambio está con el énfasis de provocar cambios conductuales en la persona en vez de que la persona tome conciencia, es decir, tenga un “insight” sobre los procesos internos que le ocurren. Esto bajo el supuesto de que los problemas persisten sólo si son mantenidos por los procesos de interacción, lo cual hacía suponer que cambiando las interacciones era posible el cambio esperado.

No obstante y pese a la vinculación estrecha que ha tenido el tratamiento familiar en la Teoría General de Sistemas, no ha sabido recoger los cambios paradigmáticos que se han sucedido en la evolución interna de la matriz. Esta falta de concordancia en el desarrollo de la teoría ha llevado al Trabajo Social a un estancamiento en el uso de la misma.

En la elaboración posterior de esta teoría y en la amplitud de su perspectiva original han confluído aportes de las más diversas disciplinas.

El tradicional paradigma que concebía el sistema en términos de todo y partes (años cincuenta) fue reemplazado por la distinción entre sistema y ambiente. (Bertalanffy, 1974)

El concepto de sistema auto referente reemplaza el análisis en términos de inputs y outputs de los sistemas abiertos (Luhmann, 1983)

Este último quiebre paradigmático señalado por Niklas Luhmann, plantea para su teoría de sistemas sociales como tema central el de la complejidad. La premisa es que la existencia de una gradiente de complejidad en virtud de la cual los sistemas sociales son menos complejos que el sistema societal.

Así los sistemas sociales se constituyen mediante un proceso de reducción de la complejidad del mundo circundante. El concepto de complejidad, por su característica relacional, se encuentra estrechamente vinculado con los conceptos de contingencia y selectividad.

Esto supone un proceso de diferenciación a través de la selectividad, la que opera mediante el sentido intersubjetivamente compartido. La contingencia se refiere entonces a las múltiples alternativas de acción que ofrece el sistema ambiente, de las cuales el sistema selecciona mediante el "sentido" la que cree más apropiada a la consecución de sus metas.

Sin embargo, a pesar de la selección, de alguna manera permanecen las otras, en cuanto a posibilidades que pueden ser actualizadas en cualquier momento.

El sentido, es por tanto, una estrategia de selección entre posibilidades y define los límites del sistema con el mundo circundante.

Los límites del sistema, más que límites físicos son, entonces, límites de sentido. La opción entre posibilidades y la transmisión de las selecciones hechas por el sistema se lleva a cabo mediante la comunicación. Pero la comunicación puede no ser efectiva y, por tanto, el lenguaje, por sí solo no bastaría para resolver el problema de doble contingencia o de nuevas opciones de elección.

No obstante, la gente se une a otra en un mundo de contenidos comunes, de expectativas complementarias. Los ejemplos más destacables de estos medios son el poder y el dinero y Luhmann agrega, la verdad y el amor. Este último regula las selecciones mutuas de los individuos para la vida familiar común en cuanto personalidades y mundos personales compartibles (Luhmann, 1976). Por lo tanto, la familia es el subsistema de la sociedad que fortalece las relaciones íntimas y que tiene como criterio de constitución, como medio de transmisión de selectividad, el amor. Para ello hace uso del código del amor, como mecanismo complementario del

lenguaje, que permite hacer más probable la comunicación de selectividades entre Ego y el Alter.

La apropiación del concepto de autopoiesis, que hace Luhmann de Maturana que entiende a los sistemas autopoieticos o sistemas que se constituyen a sí mismos, implica modificaciones teórico – metodológicas en la investigación de la familia, pues incorpora elementos de la Fenomenología que requieren ser considerados por el Trabajo Social.

El desarrollo teórico que da base a esta creciente tradición incluye la Teoría de Sistemas Generales, las Teorías de la Comunicación, Teorías Ecológicas, Intergeneracionales, el Construccinismo Social, etc. Este desarrollo teórico ha sido estimulado o ha crecido en paralelo con cambios epistemológicos en la física, biología, la filosofía, la lingüística, la antropología, la psicología y en casi todo el campo del conocimiento.

El cambio central que todo este movimiento introduce en el estudio de la familia es entender el comportamiento humano en términos de relaciones más que en cuanto a características intrínsecas de las personas. Esto implica transitar desde un enfoque individual e intrapsíquico para evaluar e intervenir en los problemas de las personas, a considerar estos dentro del contexto significativo de la familia. La vinculación del movimiento familiar con las teorías sistémicas y ecológicas, permitió ampliar el espectro, ya no solo de la familia, sino incluyendo los entornos en los cuales la familia participa.

Finalmente y antes de definir a la familia, es importante recordar que ningún enfoque ni teoría puede dar cuenta de la profundidad y la hondura del fenómeno humano. La ciencia puede ayudarnos a entender la complejidad de la familia, pero jamás nos dirá la “verdad” acerca de ella. Debemos acercarnos a la teoría sabiendo que son hipótesis, aproximaciones que nos iluminan, pero que, aunque son muy totalizantes, siempre se les escapan los aspectos esenciales de su objeto de estudio, y serán por lo mismo superadas por otras teorías en el proceso de desarrollo del conocimiento.

2.3 CONCEPTUALIZACIONES SOBRE FAMILIA

La necesidad de un marco conceptual para el estudio de la familia se manifiesta claramente al considerar los aspectos que actualmente se enfatizan en el Trabajo Social de casos:

- El cambio de la práctica desde el tratamiento individual al familiar.
- Los modelos de servicios que enfatizan la intervención en los puntos de encuentro entre los esfuerzos personales y las contingencias ambientales.
- El énfasis en los enfoques preventivos.

Estas son algunas de las mayores tendencias que muestran la necesidad de una base teórica para entender e influir a las familias.

De acuerdo a lo anterior y para lograr una aproximación a lo que podría ser una definición concreta de "familia" fue necesario un proceso de siglos para llegar a su esclarecimiento de acuerdo a una visión desde la perspectiva del desarrollo internacional de los países, puesto que el modelo de familia que tiene preeminencia en una época determinada y se relaciona estrechamente con la dinámica de la sociedad en la que está inserta. Por ello, la consideración histórica sobre la realidad familiar pone de relieve la dificultad de una definición respecto a lo que es la familia.

La familia es una estructura social vital en toda comunidad. Las definiciones de familia tienden a referirse a las relaciones de consanguinidad y a un sistema compartido de valores, pero las familias son tan diversas como los individuos que la componen. Algunos utilizan el término "parentesco" para referirse a la familia biológica, es decir, a los parientes por sangre o ancestro, en la cual uno nace y "vínculo" hace referencia a la familia que uno escoge. Uno puede pertenecer simultáneamente a las dos.

Es un sistema social viviente, fuente tanto de gran tensión como de recursos de apoyo; el principal y más poderoso sistema emocional al cual pertenecen los seres humanos y constituye el mayor recurso potencial, así como la mayor fuente de estrés.

Las familias o grupo social unido entre sí por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza, incluyendo las

uniones de hecho cuando son estables. Como convivencia intergeneracional se considera una unión integrada por miembros con identidades propias, que desempeñan roles distintos según el género y la edad.

Posibilita la mantención, transmisión y proyección de la vida, por ello es la estructura fundamental de la sociedad humana.

La familia es una institución fundamental de la realidad social, satisface necesidades de las personas y la sociedad, desempeña funciones que le son propias, las cuales han variado su forma a través del tiempo.

“La familia, según la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”.

Salvador Minuchin (1994) en su libro “Familias y terapia familiar” describe a la familia como una unidad social que enfrenta una serie de tareas de desarrollo, siendo matriz del desarrollo psicosocial que imprime a sus miembros un sentimiento de identidad independiente adecuando sus funciones familiares a medida que se modifica la sociedad. Un sistema que opera a través de pautas transaccionales que cuando se repiten establecen modelos acerca de qué manera, cuando y con quien relacionarse, y estas pautas apuntalan al sistema.

De esta manera la familia constituye un factor sumamente significativo en este proceso. Es un grupo social natural, que determina las respuestas de sus miembros a través de estímulos desde el interior y desde el exterior. Su organización y estructura tamizan y califican la experiencia de los miembros de la familia. De ahí que en muchos casos se le pueda considerar como la parte extracerebral de la mente.

Una familia se encuentra sometida a presión interna originada en la evolución de sus propios miembros y subsistemas y a la presión exterior originada en los requerimientos para acomodarse a las instituciones sociales significativas que influyen sobre los miembros familiares. De ahí que la familia deba responder a cambios tanto internos como externos y, por lo tanto debe ser capaz de transformarse de modo tal que le permita encarar nuevas circunstancias sin perder la continuidad que proporciona un marco de referencia a sus miembros.

La familia es un concepto polisémico que ha tenido diversas formas de ser abordado por las distintas disciplinas y en diferentes épocas. Según la comprensión tradicional de familia, ésta refiere a una pareja unida por el matrimonio, a sus hijos y/o hijas, que cohabitaban con funciones claramente delimitadas. En la actualidad, esta comprensión ha evolucionado y la palabra familia hace referencia a variadas realidades, puesto que además de las familias nucleares clásicas, hay otras con miembros adoptivos, con cohabitación irregular, hogares unipersonales, familias monoparentales y familias reconstituidas. Con respecto a esta heterogeneidad de realidades, quienes se dedican a su estudio señalan que hay una serie de cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que ha transformado no sólo su forma sino que también han afectado la organización y funcionamiento de sus miembros²

A la luz de estas transformaciones se entenderá por familia:

“La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”³. Esta definición brinda la suficiente amplitud para abarcar las diferentes estrategias de convivencia que hoy se constituyen como familias, y no considera como criterios únicos los vínculos legales y/o consanguíneos de otras definiciones.

Finalmente se ha centrado el interés en la definición que aporta El *Informe de la Comisión Nacional de la Familia* (o Comisión Aylwin, 1994) el cual concibe a la familia como "...grupo social unido entre sí por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables. Es por ello que se es miembro de una familia en la medida en que se es padre o madre, esposo o esposa, hijo o hija, abuelo o abuela, tío o tía, etc." (p.35).

En ese mismo informe se señala:

² Valdés, X., y Valdés, T. (Eds). "Familia y Vida Privada ¿Transformaciones, tensiones y nuevos sentidos?" Chile: FLACSO-CEDEM-UNFPA, 2005. pp. 10.

³ Rodrigo M. y Palacios J.(Coord.) "Familia y Desarrollo Humano". Madrid: Alianza, 2003.pp. 33

"...la familia es una unidad integrada por miembros con identidades propias, que desempeñan roles distintos según el sexo y la edad." (p.35)

"...la familia es una institución fundamental de la realidad social y puede considerarse como una estructura social relativamente estable, organizada para satisfacer ciertas necesidades elementales de la persona y de la sociedad. En síntesis, como núcleo primario, la familia desempeña ciertas funciones básicas que le son propias." (p.36).

La familia es una institución fundamental de la realidad social, satisface necesidades de las personas y la sociedad, desempeña funciones que le son propias, las cuales han variado su forma a través del tiempo.

2.4 LA FAMILIA COMO SISTEMA. TEORÍA DE SISTEMAS COMO MARCO DE REFERENCIA PARA EL ESTUDIO DE LA FAMILIA.

La familia es la unidad social, y se la considera como una organización social primaria que se caracteriza por sus vínculos, y por las relaciones afectivas que en su interior se dan, constituyendo un subsistema de la organización social.

Los miembros del grupo familiar cumplen roles y funciones al interior de esta, funciones y roles que son los que permiten relacionarse con otros sistemas externos, tales como el barrio, el trabajo, la escuela, etc.

Es dentro del grupo familiar en donde se aprenden los valores y se transmite la cultura, la cual será filtrada y orientada por cada sistema. La ubicación geográfica de este sistema familiar (rural o urbano) determina también ciertas características de la organización y los roles que en ella se dan.

Cuando tomamos a la familia con un enfoque sistémico, esta perspectiva hace necesario tener en cuenta sus características, como sistema en su totalidad, con una finalidad, formado por seres vivos, complejos en sí mismos, en el que se debe tener en cuenta que este sistema familiar es más que la suma de cada uno como individuo, que en él se genera un proceso de desarrollo, que permite su crecimiento en complejidad y en organización; que debe tomar en cuenta una perspectiva multigeneracional en el que un evento histórico o situacional afectará a los

miembros del sistema familiar, en diferente grado, pero al final todos serán de cierta manera modificados por esta situación.

El aporte de la *Teoría de Sistemas* nos permite visualizar a la familia como una totalidad que en conformidad al concepto va más allá de las características individuales del núcleo familiar pues se compone de partes, sus miembros, los que se interrelacionan y son interdependientes entre sí. Es más que la suma de sus componentes, por lo que es única en forma, dinámica y estructura, haciéndola diferente a todas. Pero como una telaraña cualquier modificación o cambio en una de sus partes afecta a todas las otras partes del sistema, influyendo sobre ellas y modificando el sistema el conjunto, de modo que se transforma en otro diferente en algún aspecto respecto del anterior.

A la luz de este enfoque, la característica principal de la familia es su carácter de todo, de totalidad, y no meramente de la suma de los miembros que la componen.

La familia según el enfoque sistémico señala que está compuesta obviamente por cada miembro, que es parte de ella y que a la vez es un todo en cuanto individuo, pero al mismo tiempo la familia es un todo, en el cual la relación establecida por las partes constituye un nivel superior de organización, que no es lo mismo que la sumatoria de los atributos de cada miembro.

Este pensamiento también hace un llamado a un enfoque interdisciplinario para actuar con la familia. La familia tiene lógicamente componentes biológicos, psicológicos, sociales, culturales, pero eso no supone que deba percibirse desde una sola perspectiva. La familia es un sistema integral, que es todo eso, y que en cada una de ellas se combinan de una manera propia y exclusiva.

“Debemos dejar de actuar como si la naturaleza estuviera organizada en disciplinas en la misma forma que lo están las universidades” (Preister, 1981). De ahí que un sistema se puede entender como una totalidad en la cual sus partes, en nuestro caso los integrantes de la familia, son interdependientes entre sí, se influyen mutuamente, lo que supone que lo que suceda a alguno de sus miembros influye a los demás y a la familia como un todo.

Minuchin (1982) señala que no contamos en nuestro idioma con una palabra que dé cuenta de esta condición de parte y todo. Para superar esta limitación del lenguaje recurre a la palabra griega *holón*, entidad que es simultáneamente parte y todo. En este sentido la familia está compuesta por holones, partiendo por los individuos que son a la vez parte y todo, y la familia, que siendo un todo, es parte de otros sistemas, a los cuales influye y por los cuales es influida.

La familia como sistema será vitalmente afectada por cada componente del sistema. Tan integral es esta reacción entre las partes del sistema y el sistema total, que si un individuo o subsistema familiar flaquea en su funcionamiento, la totalidad del sistema familiar se ve afectada. A la inversa, si el sistema familiar no está funcionando adecuadamente, los síntomas de esa disfunción pueden desplazarse hacia uno de los miembros de la familia, fenómeno descrito como “búsqueda del chivo expiatorio” en la literatura acerca de la familia (Preister, 1981).

El enfoque sistémico hace un llamado a una visión global de los fenómenos, es decir, a la necesidad de no aislar más los fenómenos sino de enfocarlos en su interacción y en su interrelación. Selvini Palazzoli (1986) afirma que el enfoque sistémico niega validez a cualquier intento de explicación de un fenómeno aislado y codificado.

Esta perspectiva sitúa el significado y la comprensión de la familia en la observación de los patrones de organización que la familia se ha dado a lo largo de la historia y que están presentes en el hoy. No se trata simplemente de saber en general que los integrantes de la familia son influidos por la familia como un todo, que cada miembro individual influye a la familia como un todo, y que la familia es influida y a su vez influye en su contexto. De lo que se trata es de entender cómo esto se produce en el caso particular de cada familia. Se trata de descubrir en cada caso cuales son las reglas de funcionamiento que esa familia, se ha dado en todo el ámbito de sus relaciones (Selvini Palazzoli et al. 1982)

Este planteamiento es coherente con el pensamiento de Mary Richmond (1917) cuando afirma que los trabajadores de casos familiares dan la bienvenida a la oportunidad, en el inicio mismo de la relación, de ver a los miembros de la familia reunidos en su propio entorno, actuando y reaccionando unos sobre otros, cada uno tomando parte en el historial del

cliente, cada uno revelando hechos sociales de real significado por otra senda que la de las palabras.

De ahí que la familia “crea” en su devenir una organización de relaciones, una estructura propia, la cual funciona a través de diferentes procesos que le dan cuerpo y movimiento.

2.5 LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA FAMILIAR

Un sistema debe tener una estructura tanto para sobrevivir como para cumplir sus metas y funciones. Como en todos los sistemas sociales, la estructura de la familia es la organización de las relaciones entre sus partes.

Un férreo exponente de la estructura del sistema familiar es Salvador Minuchin (1982) quien define esta concepción como un conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia, afirmando que esta estructura puede conceptualizarse como las relaciones entre los diversos subsistemas familiares, que configuran un conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia.

Ciertamente un individuo es un subsistema de la familia; adicionalmente, otros subsistemas habitualmente identificados son el subsistema de los esposos, el de los hijos con sus padres, el de los hermanos entre sí.

En la familia pueden desarrollarse varios tipos de subsistemas. Dentro de ellos cada miembro “asume un papel que le corresponde, realiza sus funciones, se comunica, acepta normas y reglas y facilita el contacto con su entorno. El sistema familiar desempeña sus funciones a través de sus subsistemas, éstos pueden formarse por intereses, funciones, sexo o generaciones. Si bien son tres los subsistemas que tienen una significación especial: conyugal, parental y fraterno” (Zurro, 1999). Identificaremos aquí los tres subsistemas clásicos:

- **Subsistema conyugal**: está constituido por un hombre y una mujer que han decidido iniciar una relación formal de convivencia y formar

una familia. Este subsistema es de vital importancia en la constitución y mantención de la familia para lo cual los cónyuges necesitan desarrollar la complementariedad y la aceptación mutua entre ambos. Tanto el hombre como la mujer deben ceder parte de su individualidad para lograr un sentido de pertenencia.

La pareja decide cuáles serán las nuevas reglas que regirán este nuevo subsistema.

El subsistema conyugal debe llegar a un límite que lo proteja de la interferencia de las demandas y necesidades de otros sistemas; en particular, cuando la familia tiene hijos. Los adultos deben poseer un territorio psicosocial propio –un refugio que puedan proporcionarse mutuamente-, un sostén emocional.

En términos humanos simples, marido y mujer se necesitan mutuamente como refugio ante los múltiples requerimientos de la vida.

- **Subsistema parental**: se constituye cuando la pareja conyugal tiene hijos, lo que supone que debe diferenciarse para asumir la tarea de crianza de sus hijos.

Debe agregar a sus tareas conyugales la vital tarea de formar personas. Los padres o la persona que cumple el rol de padre o madre deciden cuales son las herramientas básicas que necesita transmitirles a los hijos dentro de un proceso de socialización.

El límite entre estas dos funciones es delicado en la familia. Los mismos cónyuges se constituyen en padres y por lo tanto ambos subsistemas corren el riesgo de invadirse mutuamente, lo que genera dificultades y problemas en el funcionamiento familiar.

La conyugalidad y la parentalidad pueden reafirmarse o debilitarse mutuamente. Desde una mirada centrada en los hijos podemos ver que cuando la tarea parental es ejercida con éxito, los logros con los hijos reafirman el vínculo conyugal. Por el contrario, los fracasos en la tarea de ser padres pueden resentirlo.

Asimismo los problemas y eventualmente la ruptura de la conyugalidad, puede arrastrar al fracaso de la tarea parental. Se pueden confundir ambos planos, en circunstancias que la tarea parental es ineludible e imposible de romper, independientemente del posible fracaso conyugal.

- **Subsistema fraternal**: según Minuchin es aquel compuesto por los hermanos. Él lo describe como el primer laboratorio social en que los niños pueden experimentar relaciones con sus pares. En el mundo de los hermanos, los niños aprenden a compartir, a pelear, a negociar, a ejercer poder, a perderlo.

Cuando los niños se ponen en contacto con el mundo de sus iguales extrafamiliares, intentan actuar de acuerdo a las pautas del mundo fraterno.

La significación del subsistema fraterno se observa con mayor claridad en caso de ausencia. Los niños sin hermanos desarrollan pautas precoces de acomodación al mundo adulto, que pueden manifestarse en un desarrollo precoz. Al mismo tiempo, pueden mostrar dificultades para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de compartir, cooperar y competir con otros.

Minuchin previene contra la invasión de este subsistema por parte de los padres, afirmando que estos deben permitirles desarrollar su experiencia y explorar sus maneras de relacionarse sin interferencias innecesarias de los adultos.

Una familia es un sistema que opera a través de pautas transaccionales mediante las cuales diseña o define su funcionamiento y determina la forma de conductas al interior del sistema, facilitando su interacción recíproca. Estas pautas transaccionales son mantenidas por dos sistemas de coacción:

- ❖ **Genérico**: son aquellas reglas internas que gobiernan el sistema familiar, existiendo una jerarquía de poder y una complementariedad de la familia.

- ❖ **Idiosincrático**: representan las expectativas internas de los miembros que pueden ser implícitas o explícitas. Resultan de procesos largos de negociación entre los miembros de generación en generación y ofrece una funcionalidad al sistema, por ello el sistema familiar tiende a mantenerse resistente al cambio.

Las pautas transaccionales están dadas por las características organizacionales que establece cada sistema familiar a través de los cuales se diferencia y organiza en subsistemas básicos para cumplir sus funciones vitales. Estos subsistemas se desglosan en:

- Subsistema conyugal
- Subsistema parental
- Subsistema fraternal

La organización en subsistemas proporciona a los miembros de la familia un entrenamiento en el proceso de individualización, como también permite a éstos sus habilidades personales. Estos otros subsistemas están representados de la siguiente manera:

- Individuos
- Diadas
- Triadas

2.5.1 **LIMITES**

Todos los sistemas tienen límites que señalan quien está dentro y quien está afuera del sistema. El límite del sistema, desde el individual al familiar, es la discriminación que el sistema realiza entre lo que pertenece al sistema (“yo”, “mío”, “nosotros” o “nuestro”) y lo que no forma de él (“los otros”, “otra gente” y de “ellos”). Estos límites están constituidos por las reglas que definen quienes participan y de qué manera y tienen por función proteger la diferenciación del sistema o de los subsistemas.

Respecto a lo anterior y observando a la familia desde adentro, nos referimos a los límites permeables para el intercambio de energía con otros sistemas. Cada sistema tiene un límite que permite distinguirse de otros sistemas. Los límites de un subsistema están constituidos por las reglas que definen quienes participan y de qué manera.

El límite del sistema permite establecer quienes son las personas que forman parte de ese sistema familiar por tanto cumple un rol de diferenciación.

Este límite permeable puesto que permite ingresar y egresar energía pero hay un proceso selectivo.

El intercambio permite el equilibrio de la familia para cumplir sus funciones y satisfacer sus necesidades en relación con el supra sistema (retroalimentación).

El sistema familiar tiene una estructura formal conformada por distintos subsistemas:

- Conyugal: Padre-Madre.
- Paterno: Padre-Hijo(a).
- Fraternal: Hermano-hermana.
- Parental: Constituido por las relaciones informales entre los padres y los hijos, se expresa en la dinámica familiar. Podemos encontrar:
 - Diadas: Relaciones de dos personas.
 - Triadas: Relaciones de tres o más.

Estas constituyen los subsistemas informales del subsistema familiar en cuanto no forman parte de la estructura de sistema. Estos subsistemas diádicos cumplen importantes funciones dentro de la Familia.

Hartman y Laird (1983) señalan que, en el caso de la familia, los límites incluyen un set invisible de lealtades, de reglas y de conexiones emocionales. Estos límites pueden ser tanto internos como externos, entre la familia, los grupos e instituciones sociales con los cuales interactúan.

Minuchin (1982) ha definido tres tipos de límites:

- Límites abiertos, claros o permeables
- Límites cerrados, rígidos o impermeables
- Límites difíciles o azarosos

Plantea que las familias se mueven en un continuo que va desde familias con límites difusos hacia el interior y muy rígidos con su exterior, a

las que denomina familias aglutinadas. Estas familias tienen pocos intercambios con el medio, tienden a satisfacer las necesidades emocionales y proteger a sus miembros sólo con sus recursos internos. En ella se hace difusa la diferenciación y autonomía de sus miembros, y tienen el riesgo de verse sobrepasadas en sus capacidades de respuesta en momentos de crisis.

En el otro extremo está la familia desligada, con límites rígidos al interior. En ella cada miembro de la familia se comunica poco con los otros y sus necesidades emocionales las satisface principalmente al exterior de la familia. Este tipo de familia puede fallar en proteger a sus integrantes cuando lo necesitan.

En términos humanos, aglutinamiento y desligamiento se refieren a un estilo transaccional o de preferencia por un tipo de interacción, no a una diferencia cualitativa entre lo funcional o lo disfuncional.

Para que el funcionamiento familiar sea adecuado, los límites de los subsistemas deben ser claros, como también las reglas que definen quienes y de qué manera participan.

Para Minuchin, el grado en el cual las funciones de la familia pueden ser cumplidas adecuadamente, puede correlacionarse con la calidad de los límites de los subsistemas.

El poder de cada miembro de la familia es el producto de las propias habilidades, posiciones y habilidades del otro, que determinan en forma crítica la relación poder-dependencia.

Será primordial por tanto, determinar las relaciones de poder que se dan al interior de la familia. Definiendo el poder como la capacidad potencial para influir en otros, se reconoce que en la familia cualquier estructura de poder debe ser congruente con las expectativas y necesidades del grupo familiar. Esto genera una atmósfera facilitadora del desarrollo individual, pero además en la instancia y mecanismo que operan en la toma de decisiones del sistema familiar y en el desempeño de roles, lo que constituye un elemento importante. Los roles están social y estructuralmente determinados.

2.5.2 TIPOS DE HOGAR:

- **Unipersonal:** El hábitat es constituido por una persona, por lo general es un adulto mayor.
- **Familiar:** El hábitat es compartido por uno o más grupos familiares.
- **No familiar:** El hábitat es compartido por dos o más personas, sin vínculos de parentescos entre sí.

Respecto a lo anterior, los diversos estudios sobre familia adoptan variadas tipologías para definirla. Dada esta diversidad, se considerarán dos criterios de clasificación: el tipo de hogar y la composición de la familia en términos de relaciones de parentesco. Sólo considerándolos en conjunto se comprenderá mejor la realidad familiar actual.

A partir de las encuestas CASEN (1990-2003) se caracterizan los hogares con niños, niñas y adolescentes en el país.

Al considerar a la familia en función del hábitat se concibe hogar como: “una persona o un grupo de personas que pueden o no tener vínculos de parentesco y habitualmente se alojan y alimentan juntas, es decir que habitan una misma vivienda y tienen un presupuesto de alimentación común”. (Encuesta CASEN)

También es de importancia recalcar que el hogar para el MIDEPLAN es “aquel grupo constituido por una o varias personas, con o sin vínculos de parentesco, que hacen vida en común, se alojan y alimentan juntas.”

La clasificación de hogares de familia, manifiesta las redes de parentesco y solidaridad, además de la distinción entre núcleos primarios y secundarios en la familia.

La caracterización de la familia se relaciona con las etapas de vida del ciclo familiar. En la que cambia su composición y enfrenta distintas tareas y problemas para distinguir las etapas se usa como criterio la edad del hijo mayor. Se consideran siete etapas del ciclo de vida familiar.

- ✓ Pareja joven sin hijos.
- ✓ Pareja o familia cuyo hijo mayor es pre-escolar (0-5 años).
- ✓ Pareja o familia cuyo hijo mayor es escolar (6-13 años).
- ✓ Pareja o familia cuyo hijo mayor es adolescente (14-18 años).
- ✓ Pareja o familia cuyo hijo mayor tiene 19 años o más.

- ✓ Pareja o familia adulta sin hijos en el hogar.
- ✓ Adulto mayor sin pareja por viudez.

Por otra parte la clasificación desde la perspectiva de la composición de la familia pone en relieve categorías como la parentalidad, la conyugalidad y la consanguinidad.

2.5.3 COMPOSICIÓN DE LA FAMILIA:

- a) **Familia nuclear:** integrada por una pareja adulta, con o sin hijos o por uno de los miembros de la pareja y sus hijos.
- b) **Familia nuclear simple:** integrada por una pareja sin hijos.
- c) **Familia nuclear biparental:** integrada por el padre y la madre, con uno o más hijos.
- d) **Familia nuclear monoparental:** integrada por uno de los padres y uno o más hijos.
- e) **Familia extensa:** integrada por una pareja o uno de sus miembros, con o sin hijos, y por otros miembros que pueden ser parientes o no parientes.
- f) **Familia extensa simple:** integrada por una pareja sin hijos y por otros miembros, parientes o no parientes.
- g) **Familia extensa biparental:** integrada por el padre y la madre, con uno o más hijos, y por otros parientes.
- h) **Familia extensa monoparental:** integrada por uno de los miembros de la pareja, con uno o más hijos, y por otros parientes.
- i) **Familia extensa amplia (o familia compuesta):** integrada por una pareja o uno de los miembros de ésta, con uno o más hijos, y por otros miembros parientes y no parientes.
- j) **Familia reconstituida:** Sucede cuando uno de los padres, vuelve a formar pareja, luego de una separación, de la que existía a lo menos un hijo de una relación anterior (MIDEPLAN, 1998).

Los hogares con niños son aquellos donde reside a lo menos un niño o niña menor de 18 años.

2.5.4 LOS ROLES DE LOS INDIVIDUOS EN LA FAMILIA

Si bien la familia es un grupo social de socialización primaria en donde el ser humano mantiene las primeras relaciones interpersonales, ahora bien el status-rol es la posición que tiene una persona dentro de un grupo o la posición que tiene un grupo en relación a otros dentro de una sociedad.

El status siempre implica deberes y derechos y a su vez un orden jerárquico.

- **Status Adscrito:** es un status no elegido.
- **Status adquirido:** implica elección, esfuerzo por lograr el status.

Todos los status implican aprendizaje. La sociedad moderna se caracteriza porque hay más status adquiridos, cabe mencionar que el status se expresa en comportamientos, en conducta, por lo tanto todo status se expresa en Rol o Roles.

El Rol es el comportamiento esperado de una persona en una situación social determinada

Por lo tanto el aspecto de la realización de los papeles complementarios entre los padres o la persona que desarrolla el cuidado principal de los hijos es fundamental para el desarrollo de los roles tradicionales de los miembros dentro del núcleo familiar.

El concepto de rol lo posesiona en su calidad de actor y alude a como su actoría influencia el sistema familiar. Como actor, lo que interesa son sus acciones como u jugador de papeles en la familia. Sus actos sociales, es decir, como son sus intercambios cara a cara y como estos se combinan con los de los demás miembros de la familia.

- **Roles de los padres:** En muchas culturas, el papel proveedor, protector y educador de los niños ha dejado de estar ligado, exclusivamente al marido, pero todavía se considera deseable que cada uno de los padres cumpla con su respectivo papel. El de la madre-cónyuge debe ser primordialmente expresivo de afectividad, mientras que el padre-esposo desempeñara el papel instrumental.

A medida que transcurre el tiempo es natural que se produzcan modificaciones o intercambios de papeles entre cónyuges; no obstante, existe ciertas evidencias de que esto puede producir efectos nocivos en los niños (excepto cuando ocurren temporalmente, durante emergencias o

crisis), que serán más graves aún si alguno de los padres no desempeña satisfactoriamente su papel (Mendalie, 1987).

Aunque la definición de familia que expone el autor Smilkstein (1980) podría romper un poco con los roles tradicionales impuestos a los miembros de una familia, ya que en la uniparental, el proveedor y cuidador se incluyen dentro de las responsabilidades de una sola persona, la definición que da el autor antes mencionado es más amplia y apropiada al decir que: “la familia es la unidad básica de la sociedad en la cual dos o más adultos con o sin niños o también un adulto con niños tiene el compromiso de nutrirse o apoyarse emocional y físicamente deciden compartir recursos tales como tiempo, espacio y dinero. Los miembros de la familia frecuentemente funcionan en un lugar donde hay sensación de hogar” (Mejía, 1991)

En el esquema tradicional que se presenta en nuestra cultura, el padre es visto como el encargado de proveer de manera casi completa los bienes materiales para el sustento de la familia y sus miembros. Él también debe ser objetivo y encargarse de tomar las decisiones importantes dentro del núcleo familiar. Es fuerte y analítico, una imagen de masculinidad, sexualidad y un modelo de roles dentro de la sociedad. Su trabajo proporciona los ingresos económicos en el hogar (Mc Whinney, 1981). Debe ser asertivo y capaz de juzgar lo que más conviene para los miembros de su núcleo familiar.

Su rol es de procreador, protector, esposo, proveedor, socializador, entre otros.

La madre por su partes vista como la que proporciona afecto, sexualidad, maternidad, cuidado de los hijos (Mc Whinney, 1981). En ella recaen gran parte de la “socialización primaria” y la transmisión de los conocimientos en salud y comportamiento hacia sus hijos. “Esto posiciona a la madre como la responsable y principal proveedora de los cuidados de sus hijos” (Christensen, 2004). Ella también es portador de un rol femenino dentro de la sociedad. Debe de ayudar a los niños a convertirse en personas con conductas socialmente aceptables. Es parte de la actividad sexual de su pareja.

Juega un rol de protectora, esposa, afectividad, socializadora, entre otros.

❖ **Roles de los hijos:** los hijos generalmente son actores pasivos y receptores de los cuidados y decisiones de sus padres. Anteriormente “se valoraba al niño como resultado de las influencias externas, incluyendo la disposición y composición genética, la socialización pasiva y factores estructurales específicos”. Pero esta se ha ido modificando con los cambios sociales en los últimos dos siglos y la modernización de la estructura social occidental.

“Durante la industrialización entre los años 1800 y 1900, la noción de lo que era la socialización de los niños cambio dramáticamente. La infancia se constituyó a través de las nociones de las esferas íntimas y privadas de la familia y las ideas acerca de la importancia de la educación de los hijos”. La educación en el desarrollo intelectual de los niños y jóvenes, son algunos de los factores que le han concedido la oportunidad a los hijos de opinar en el hogar y sus decisiones, y de adquirir derechos activos dentro de la familia y la sociedad (Christensen, 2004)

Los hijos obedecen a los padres, brindándoles afecto y ayuda en su etapa post-parental. Hoy en día se “incentiva la expresión personal, se valora la participación y contribución de los niños”. Se favorece la educación y las oportunidades económicas donde hay poco riesgo de explotación infantil” (Christensen, 2004). Las transformaciones en el rol de las mujeres en su inclusión activa como parte de la fuerza laboral y económica de los países.

Hartman y Laird clasifican los roles en la familia de dos maneras: los roles formales y los roles informales. Los roles formales son todos aquellos que todas las culturas reconocen como típicamente familiares: padre, madre, hijo, abuelo, nieto, etc., los cuales juegan un papel importante en la evaluación e intervención con familias.

En relación con los roles informales Hartman y Laird señalan que por debajo de la estructura de roles señalada, las familias también se caracterizan por una estructura de roles informales, estos corresponden a esos comportamientos que aluden al papel que una persona asume en su familia y que contribuyen al desarrollo y algunas veces a la sobrevivencia de la familia.

2.6 CICLOS DE VIDA FAMILIAR

La influencia recíproca entre los procesos y tareas de desarrollo individual y los modelos y tareas de desarrollo familiar, nos fuerza a la familia como el más potente medio para el desarrollo y el cambio.

El objetivo del artículo es identificar las etapas del ciclo de vida familiar en la tradición del ciclo de desarrollo individual de Erik Erikson. La teoría de Erikson se sabe que postula un conjunto interdependiente de ciclos vitales en el que se encuentran y se relacionan las necesidades de cada fase específica en las diferentes etapas del desarrollo.

Es por ello que es necesario basarnos en la autora Sonya Rhodes, quien hace un énfasis muy específico respecto del desarrollo del ciclo de vida familiar en el cual expresa las tareas de desarrollo interdependientes que son relevantes para los miembros de la familia en tareas de desarrollo familiar.

Según el texto “Un Enfoque de desarrollo del ciclo de vida familiar” de Sonya Rhodes, es de importancia destacar los aspectos y características que presenta el modelo antes mencionado.

Si bien cada etapa del ciclo de vida familiar es caracterizada por un grado expectable de crisis ocasionada por la convergencia de los procesos bio-psico-sociales que generan tareas familiares específicas para cada fase, las que deben ser confrontadas, entendidas y realizadas.

Se estudia a la familia como un Todo, la familia constituye un sistema social debido a:

- Sus miembros ocupan diversas posiciones familiares que están en interdependencia, por lo tanto cualquier cambio que afecte a uno de ellos conlleva cambios en la conducta de los demás.
- La familia es una unidad que mantiene límites con diversos grados de rigidez y permeabilidad en la definición del mundo familiar y extra familiar.
- La familia es una unidad que busca equilibrios en sus distintos subsistemas.
- Cumple tareas para responder a los requerimientos de las instituciones externas y para satisfacer las necesidades de sus miembros.

La aplicación de una concepción sistémica a la familia considerada como una unidad que cambia en el tiempo , proporciona un marco de referencia que permite entenderla como un sistema de transacción tanto con otros sistemas sociales como con el impacto interaccional de individuos de diferentes etapas del ciclo vital y su efecto recíproco en los otros en el tiempo.

El modelo está pensado en familias nucleares, sin embargo puede ser utilizado en otro tipo de familias con algunas modificaciones.

Los ciclos son un marco teórico de referencia que nos permiten entender a la familia, no todos los sociólogos aceptan el concepto de “ciclo de vida familiar”.

❖ **Estadio de la educación de los hijos:** Aquí aparece un concepto que es el de socialización primaria, que es un proceso interactivo por el que la familia transmite a cada miembro contenidos culturales. Es la familia la que socializa un concepto importante que se produce es la “identificación con los adultos significantes”.

❖ **Estadio de tercera edad:** Lo más deseable es envejecer dentro de la propia familia, aunque existen casos en que el bienestar de la persona estaría mejor resguardado en una institución. Pero el estado debería apoyar económicamente a las familias con anciano; por ser la familia el grupo social más natural y espontáneo lo que depende de los buenos lazos comunitarios en familia.

➤ **Etapas del ciclo de vida familiar:**

1. **Intimidad versus Idealización o Desilusión:**

Precede a la llegada de los hijos, la mayor dificultad se encuentra en el logro de la intimidad basándose en una percepción realista del compañero como persona. Esta etapa coincide con la de Erikson donde manifiesta que la tarea esencial del adulto joven es el logro de la intimidad en el amor y de la amistad como una alternativa de aislamiento. La tarea es la construcción de la relación lo que implica asumir responsabilidades, negociar, etc. Suele ser una etapa de trastorno y conflictos.

Una de las ideas mayormente aceptada con respecto a la estabilidad de la relación, es que la atracción entre dos personas se basa en necesidades intra psíquicas no reconocidas. Las fuerzas opuestas de cada uno de los miembros de la pareja se manifiestan en percepciones que fluctúan entre la idealización y la desilusión. Ellos eluden la acción que podría hacerlos encontrarse como seres reales y multidimensionales y no como imágenes distorsionadas por la fantasía.

Mientras más íntegra sea la persona realizara menos proyecciones hacia su pareja que provoquen insatisfacción en la relación. La complementariedad se relaciona con el enlace de las partes adaptativas del carácter de los miembros de la pareja, dicha complementariedad puede ser positiva o negativa.

Las nociones y expectativas propias del inicio de una relación, frecuentemente dan paso a un periodo de desilusión y desacuerdo. Tres formas son las soluciones más comunes a estas crisis: que uno o ambos miembros de la pareja terminen la relación, que la desilusión aporte la motivación para la búsqueda de solución a las dificultades, que la sensación de insatisfacción sea la base de una mayor apertura de otras diferencias, con lo cual se busca la negociación en aquellas áreas de conflicto visualizadas.

2. Reabastecimiento versus Auto absorción:

Comienza con el nacimiento del primer hijo y termina cuando el último hijo sale del colegio. La paternidad puede dar como resultado la auto absorción si no se obtiene el reabastecimiento. La llegada del primer hijo exige una serie de adaptaciones, se producen relaciones tríadicas.

Se considera el reabastecimiento como una condición necesaria para la paternidad eficaz.

3. Individualización de los miembros de la familia versus Organización pseudo mutua:

Se aplica a aquellas familias que han terminado los años de crianza de los hijos pre-escolares. La familia debe cambiar la atención desde los

asuntos familiares a los intereses individuales. El desafío de los padres es apoyar el logro de una identidad.

El peligro en esta etapa es que la organización familiar niegue el apoyo y limite las oportunidades para el desarrollo fuera de la familia. Los hijos deben sentirse lo suficientemente seguros y libres para introducirse en los grupos de pares y en las instituciones de la comunidad.

La individualización que se produce por la expansión de la persona en otras áreas de actividad, no es posible para los miembros de las familias que tratan de defenderse del mundo no familiar. La autora Wynne introduce el concepto de familia pseudomutua, que es aquella que preserva la armonía negando las diferencias, la que confunde la cercanía con la fusión; la acepta solo a los que se acomoden a dogmas familiares.

4. Compañerismo versus Aislamiento:

Se encuentran las familias con hijos adolescentes. Nuevamente las familias se enfrentan a necesidades individuales donde se debe hacer cargo de temáticas como la sexualidad. El desafío será desarrollar el compañerismo tanto dentro como fuera de la familia. En la pareja el compañerismo debe buscarse a través de la revitalización o de la renovación de la relación de pareja. También en el cambio de rol como padres pasando desde la autoridad a la negociación de las diferencias a través de la acomodación mutua.

Las parejas que no han renovado su relación, son personas temerosas de la inminente soledad, aislamiento invaden la vida de sus hijos e impiden de forma inconsciente el proceso natural de independencia.

5. Reagrupación versus Atadura o expulsión:

Hijos que están abandonando el hogar en un proceso de independencia. Así se constituye en la mayor crisis familiar; la independencia de los hijos y los procesos bio-psico-sociales tienden a la separación. Lo esencial es permitir esta partida como una manifestación del proceso natural de madurez.

La habilidad para reagruparse a nivel de las líneas generacionales y de tomar el distanciamiento que acompaña a la separación es signo de haber superado las otras etapas. Si en el sistema familiar la autonomía pone en peligro el sentido de pertenencia, es muy fácil que la familia expulse o amarre al adolescente. La expulsión prematura de un adolescente rebelde se produce en lo general luego de un periodo de antagonismo en el cual las luchas por el poder y el control llegan a un punto en que la autoridad es destruida y la verdad desaparece. Acá la autonomía amenaza la cohesión de sus miembros. La familia puede sobreproteger o invadir la vida del adolescente mayor, con esto lo amarra más a ella.

6. Redescubrimiento versus Desesperación:

Es la primera de las dos fases post parentales. La estabilidad de la pareja depende de las adaptaciones tendientes a restablecer un equilibrio marital de las que depende la integridad del matrimonio son expresados por la noción de redescubrimiento. Sin una renovación del interés mutuo como pareja y transformase en desesperación. Como complemento se debe renovar la interacción padres e hijos, transformándola en una relación adulto-adulto.

7. Ayuda Mutua Versus Inutilidad:

Es la segunda etapa post parental y la última del ciclo vital familiar, la mayor tarea es desarrollar un sistema de ayuda mutua que impida la desconexión generacional y los sentimientos de inutilidad. La ayuda mutua debe ser lograda sin la pérdida de la dignidad.

Lo importante es darse la oportunidad de compartir las tareas vitales entre varias generaciones. Hoy la esperanza de vida es mayor por lo tanto después de la jubilación continua la vida en pareja.

❖ Implicaciones:

La diversas etapas que atraviesan las familias van desde el cortejo, la crianza de los hijos y las etapas post parentales. La terapia familiar como una modalidad de tratamiento, cuyo objetivo es el cambio del sistema total, se funda en conceptos que captan a esencia de las tareas interrelacionadas de todos los miembros de la familia.

La aplicabilidad del modelo en grupos culturalmente diversos, y en familias cuyos ciclos de vida han sido interrumpidos por cambios en su composición: Divorcio o muerte de alguno de sus miembros, merece un cuidadoso examen.

La perspectiva de desarrollo que aquí se presentó, permite observar el panorama del punto de contacto entre el desarrollo del individuo y su medio social y en especial su medio efectivo como la familia.

2.7 TRANSFORMACIONES EN LA FAMILIA

Como se señala, hay una serie de modificaciones en las familias que están conformando un nuevo panorama social. Con el objeto de aumentar la comprensión de estas, a continuación, se mencionan, según la pertinencia para este estudio, algunas de las principales transformaciones son:

❖ Desde una perspectiva demográfica:

- Una disminución del tamaño medio de la familia, observándose una diversidad y heterogeneidad en las estructuras de las familias: Familias monoparentales, unipersonales, reconstituidas, familias de estratos pobres, medios y altos, familias nucleares y jefatura femenina.

❖ Desde una perspectiva cultural:

- La mujer ha aumentado paulatinamente su participación laboral.
- Se registra, además, un aumento de los individuos del grupo familiar que ingrese al mercado laboral aportando ingresos.
- Ambos hechos provocan una pérdida en los hombres, del carácter de proveedor exclusivo.
- Existe una sobre carga para la mujer dado lo anterior, y una lenta redefinición de roles de género al interior de la familia.
- Pareciera que en las parejas más jóvenes se produce un reparto más equitativo o negociación de las responsabilidades, dado que las

expectativas e intereses personales superan a los intereses familiares.

- Lo anterior se traduce en decisiones personales como postergar el matrimonio y la maternidad.

Pareciera que dado lo anterior, las relaciones de pareja y la relación con los hijos e hijas son más democráticas y menos jerarquizadas”⁴

A partir de esto se puede observar que hay un surgimiento incipiente de nuevas formas de relacionarse al interior de las familias. Una de las que destaca es el desarrollo de una mayor autonomía de los individuos que se combinan con anteriores pautas tradicionales, con las consecuentes nuevas configuraciones en su interior.

2.6.1 CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA FAMILIAR CHILENA

En el transcurso del período 1990-2003 los hogares y familias chilenas muestran una creciente heterogeneidad, expresada en una diversidad de estructuras y modelos vigentes.

Este proceso se enmarca en la tendencia general de evolución de los hogares y familias insertos en procesos de transición demográfica y modernización de fuerte incorporación a un modelo global de desarrollo económico (Arraigada y Aranda, 2004).

Las nuevas tendencias demográficas que presenta el país está caracterizada por una disminución en las tasas de fecundidad, aumento de edad al casarse, disminución de los matrimonios, retraso en la edad que se tiene el primer hijo, aumento de la esperanza de vida y envejecimiento de la población, entre otros aspectos. (Aguirre, 2004)

Una de las consecuencias de estas transformaciones demográficas es la disminución de los hogares donde residen niños, niñas y adolescentes, es decir la población menor de 18 años de edad.

La diversidad implica la coexistencia de diferentes tipos de hogares en el país, entre los cuales destacan familias extensas y nucleares, hogares mono o biparentales, hogares con jefaturas femeninas, hogares unipersonales, entre otras modalidades presentes en la sociedad actual.

⁴ Ambrosio, V., 2004. En Valdés, X., y Valdés, T.

Las transformaciones detectadas en los hogares dan cuenta de un aumento de los hogares unipersonales principalmente constituidos por jóvenes y adultos mayores, de un aumento de los hogares biparentales con hijos y con doble ingreso, así como de los hogares mono parentales con jefatura de hogar femenina, entre los cambios más destacables.

En las últimas décadas se ha instalado una creciente des-institucionalización de la familia e informalización de la pareja, especialmente a partir de la década de los 80.

Durante los últimos años también se observa que una proporción creciente de mujeres se ha incorporado al trabajo remunerado, situación que les otorga mayor independencia económica y una nueva relación al interior de la familia.

Asimismo los años de estudios de las madres inciden significativamente en el desplazamiento de las mujeres desde las funciones familiares al mundo laboral.

Las transformaciones experimentadas por los hogares y las familias en el país han tenido un efecto directo en la población de niños, niñas y adolescentes, ya que han impactado en el tipo de estructura en las cuales estos se desarrollarán, así como las funciones que los adultos deben cumplir en la crianza, apoyo y protección de los niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, la situación de los hogares con niños también presenta cambios con respecto a los tipos de hogares, la etapa del ciclo de vida en que se encuentran, su situación de pobreza y las condiciones de empleo y educación de los jefes de hogar. Se observan importantes diferencias entre los hogares con niños pertenecientes a pueblos indígenas y los hogares con niños que no pertenecen a estos pueblos.

Uno de los motivos más importantes que ha influido categóricamente en el cambio de la estructura familiar y, en pocas palabras en la familia en sus variados aspectos ha sido la modernización.

El capítulo IV de ¿Cuánto y cómo cambiamos los chilenos?, es asertivo en lo que respecta a los cambios en la familia, debido que tiene como principal objetivo describir las formas que adopta la vida familiar en Chile e identificar algunos de sus principales cambios sobre la base de los

datos previstos por los censos de población y vivienda de los años 1992 y 2002. Se utiliza como unidad de análisis el concepto de hogar empleado por el INE (Instituto Nacional de Estadística), el cual alude al "conjunto de una o más personas que unidad o no por relación de parentesco, comparten la alimentación y el presupuesto y habitan la misma vivienda o parte de ella", lo que significa que al momento de hablar de familia, esta debiese ser comprendida como el grupo de personas que cohabitan en una misma vivienda.

Es preciso hablar respecto:

1) **Cambio de la estructura de las familias de nuestro país, lo que nos convoca a todos los sujetos pertenecientes a este Estado Chileno.**

Los hogares nucleares con hijos(as) se mantienen como la estructura predominante en el país al año 2002 (47,8%), presentando una leve disminución respecto al año 1992. Además se observa el aumento de los hogares mono parentales y los nucleares, biparentales sin hijos o hijas ya sea por postergación de la paternidad, incapacitado de tener hijos(as) u opción de vida. Otro cambio relevante es el aumento de hogares unipersonales de la última década.

En cuanto a la urbanización se señala que las ciudades siguen concentrando la mayor proporción de hogares del país (86,6% al 2002), las zonas rurales han disminuido la proporción de hogares que al año 2002 asciende al 13,3%.

Se observa la reducción del tamaño de las familias chilena, para el año 2002 la cifra fue de 13,6 personas. Por lo tanto se reduce la proporción de familias numerosas en todas las estructuras familiares. La disminución del tamaño de las familias se puede vincular a; Al aumento de la esperanza de vida, el descenso de la fecundidad, el aumento de los hogares nucleares sin hijos o hijas, entre otros.

Además dentro de los cambios de la familia chilena se observa que las uniones de parejas se legalizan menos, aumentando los convivientes, los solteros y solteras y los separados/anulados(as).

2) **Emerge el individuo en los hogares chilenos:**

a. *Los hogares Unipersonales.*

Han aumentado en las zonas urbanas y disminuido en las zonas rurales, dentro de los hogares unipersonales se destacan:

- Los adultos solteros(as) y separado(a, anulado(a).
- Mujeres solteras y profesionales.

b. *Los hogares nucleares monoparentales.*

No representan una de las estructuras familiares predominantes del país, sin embargo, se destaca el aumento que han tenido en los últimos años, el cual se ha producido, principalmente en las zonas urbanas del país.

Las mujeres jefas de hogares, constituyen parte de los hogares nucleares monoparentales. Se consideran como jefas de hogar aquellas mujeres que se declaran como tales, que no viven con pareja pero que trabajan y viven con sus hijos(as). La mayor proporción de ellas vive en zonas urbanas del país.

3) **La convivencia como nueva forma de unión de pareja.**

Las uniones de pareja basadas en el matrimonio siguen predominando en nuestro país, sin embargo se observa una disminución de ellos en la última década y un incremento en las convivencias.

❖ Caracterización de los hogares cuyos jefes de hogar están casados.

En este apartado se observa ciertos elementos tales como:

- Se retrasa la paternidad de parejas casadas adultas.
- Disminuyen los matrimonios en los jefes de hogar de religión católica.
- Caracterización de los hogares cuyos jefes de hogar son convivientes.
- Aumentan las convivencias en parejas adultas con un hijo(a); se observa un 26,4% de parejas convivientes sin hijos(as), pero se produce un aumento en las parejas con un hijo o hija, la mayoría de estas parejas se concentran entre los 25 y 44 años.

2.6.2 CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LA FAMILIA

La familia se puede caracterizar como una suerte de “aula primordial”⁵, en el sentido de un espacio en que se tejen, lazos afectivos primarios, vivencias particulares del tiempo y del espacio, se definen modos de distancias corporales (próxemia), lenguaje e historia de la familia, todos los cuales caracterizan el entorno de los niños y niñas. Por otra parte, según la misma autora, cada familia pasa a ser un modelo cultural en pequeño, a partir del cual se elabora su propia variante, a través de mitos (ideología de grupo, valoraciones, representaciones y creencias, que proveen: patrones conductuales, tradiciones y valores), así como los modos de hacer y de aprender.

La familia tiene ciertas funciones atribuidas socialmente, que en términos generales, se refieren a la reproducción de nuevas generaciones, la socialización de base de los niños, y la transmisión de valores, ideales, pensamientos y conceptos de la comunidad a la que pertenece. Con respecto a la función socializadora, cada familia despliega una serie de usos y prácticas de la cultura mayor en la que está inserta, como a continuación se describe:

Desde el momento del nacimiento, cuando los padres reaccionan ante el sexo de su progenitura, el bebé entra en un mundo rico en interpretaciones y significados, en el que todo se introduce por cortesía de los supuestos de una cultura en la que casualmente ha nacido. Los demás seres humanos en ese mundo le ofrecen satisfacciones físicas —afecto, alimento— y alimentos psicológicos —amor, conversación, humor, sorpresa—. Lo exponen al lenguaje, y demuestran sus usos. Le obsequian artefactos que se valoran dentro de esa cultura, ya sean tecnología como bolígrafos u ordenadores, juguetes, como sonajeros o muñecos, obras de arte, como cuentos o canciones, o saber en forma de rituales, dichos o preceptos morales.

También, la familia es el espacio social en el que se definen, por primera vez los tipos de conductas y actitudes consideradas socialmente

⁵ Baeza, S. “El Rol de la Familia en la Educación de los Hijos”, *Psicología y Psicopedagogía* (Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL). Año I, Nº 3, 2000, p. 2

aceptables y apropiadas según género. A partir de la cual, se desarrolla la identidad sexual y de género.

Las diferencias en las pautas de socialización, hacia las niñas y los niños, aparecen “incluso antes de nacer”, y este proceso se desarrolla, “al asignar una serie de roles o papeles en función del sexo. Los roles de género son expectativas creadas sobre el comportamiento masculino y femenino que van a configurar a lo largo del desarrollo evolutivo lo que socialmente se considera como deseable para una mujer y para un hombre. Estos rasgos distintos «se supone» que emanan de manera natural y espontánea del sexo biológico y se van a ir interiorizando poco a poco hasta definir la personalidad adulta. Las marcas de género serán elementos decisivos para la formación de la madurez psicológica”⁶ Otras funciones de la familia que favorecen el desarrollo de los niños y niñas son:

- Brindar afecto y apoyo, lo cual genera las relaciones de apego necesaria para la constitución de la familia como referencia psicológica para el niño o niña;
- Aportar estimulación para relacionarse competentemente con su entorno físico y social, lo cual se desarrolla por una parte, a través del ambiente y de la organización de su vida cotidiana y por otra, mediante las interacciones directas que la familia promueve.
 - Facilitar la transición hacia otros espacios educativos que complementen la tarea de educación del niño o niña

Con respecto, a esta última función, en ella se juegan las creencias, percepciones, valoraciones, expectativas de la familia, por ejemplo, en las decisiones, que van desde la elección de la escuela, hasta los modos de relacionarse con ese proceso de compartir la educación de los niños y niñas.

2.8 CAPITAL SOCIAL Y CULTURAL EN LAS ESTRATEGIAS FAMILIARES DE APOYO A LOS APRENDIZAJES

El acceso a la educación formal y la adquisición de habilidades y capacidades está en directa relación con los recursos que poseen las personas y su grupo de pertenencia de manera previa a la experiencia

⁶ García, C. “Educación no Sexista en la Reforma Educativa”, Cuaderno de Educación no Sexista nº1. Madrid: CEAPA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1993.
pp3<http://www.ceapa.es/textos/publipadres/nosex.htm>

educativa escolar. Pero cuando hablamos de recursos no sólo hablamos de recursos tangibles o que poseen valor de cambio sino también de un acumulado de recursos sociales y culturales que por lo general no son contables o son de difícil medición. La capacidad de actuar en conjunto, por ejemplo, los intercambios y la cooperación pueden hacer una gran diferencia con un grupo que no tiene estos “recursos”. Lo mismo ocurre con los acumulados individuales o familiares de orden cultural, valórico o ideacional, al parecer estos tienen una repercusión directa en la educación y el trabajo.

En la actualidad el análisis de los acumulados sociales y culturales, están englobados dentro de dos categorías cercanas como son las de capital social y capital cultural. Ambas categorías sirven en este estudio para mostrar en qué medida recursos extraescolares, que se encuentran fuera de la escuela pero dentro de la familia y la comunidad, pueden ser fundamentales para el desarrollo de estrategias de apoyo a los aprendizajes.

El capital social, hace referencia a las normas, instituciones y organizaciones que promueven: la confianza, la ayuda recíproca y la cooperación⁷

El concepto hace referencia además a un acumulado que tiene directa relación con factores de orden social, económico y cultural. La noción de capital entonces plantea la posibilidad de reconocer la capacidad que tienen los actores sociales de aprovechar las interacciones, las redes y el intercambio como hechos que contribuyen de manera positiva a mejorar la calidad de vida de las personas o simplemente a enfrentar situaciones específicas recurriendo a la trama social más que a las iniciativas individuales. De este modo, el capital social son los activos que tienen las personas como consecuencia de las relaciones con uno o con otros y (de forma correlacionada) de la participación en organizaciones que facilitan el acceso a recursos⁸

En tanto que el capital cultural son los recursos y símbolos que las personas o grupos tienen como resultado de la cultura a la que adscriben o sienten pertenecientes. Entendiendo como cultura un conjunto de

⁷ John B. Thompson, “Ideología y Cultura Moderna: Teoría Crítica Social de la Comunicación de Masas”, México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 2002

⁸ Arriagada I., “Aprender de la Experiencia, el Capital Social en la Superación de la Pobreza, CEPAL, CEPAL, Santiago, (2005).

estructuras, acciones, objetos y expresiones significativas (formas simbólicas), construidas y comprendidas por los sujetos dentro de un determinado contexto socio histórico través del cual los sujetos producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas. El capital cultural se ha vinculado con la escolaridad de los padres y cómo esta se relaciona con la disposición de estrategias, medios y herramientas para ayudar a sus hijos. En cuanto al capital social se enfoca desde la inserción en redes, la participación en instituciones (iglesia, clubes deportivos, juntas de vecinos, etc.) o la interacción en las redes familiares y comunitarias en general.

2.9 LA FAMILIA, LOS APRENDIZAJES Y LOS ROLES DE GÉNERO

El análisis de las dinámicas familiares requiere de una mirada que va más allá de los análisis que ven a la familia como una “institución” estática donde coexiste un supuesto consenso cultural sobre el orden genérico, es decir, sobre el lugar que ocupa el hombre y la mujer al interior de la familia y que se manifiesta a través de representaciones y prácticas sociales. Esto significa que se debe intentar entender de qué manera los aprendizajes al interior de la familia están influenciados por las formas que adquieren las relaciones de género. Esto es importante porque de ello deriva el análisis de quién toma las decisiones en la familia, quién tiene el poder para tomar esas decisiones y qué intereses están primando.

También puede ayudar a responder la pregunta de a quién se asignan las tareas de apoyo a los aprendizajes y qué repercusiones tiene esta asignación en los aprendizajes mismos.

La perspectiva de género por tanto tiene la virtud de develar el modo en que los roles de género son asumidos al interior de las familias y las repercusiones que esto tiene en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Con género, se entiende a una categoría social que trasciende las diferencias biológicas referidas al sexo y se concentra en las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres, esto por razones de contexto socioeconómico y de condiciones históricas y políticas, así como de los patrones culturales y religiosos de la sociedad en que ambos interactúan⁹

⁹ Bello A. “Incorporación del Enfoque de Género en Proyectos Forestales, Manual, Proyecto CONAF-GTZ, Manejo Sustentable del Bosque Nativo Chileno”, Santiago (1999)

Mientras las diferencias por sexo son biológicas e inmutables, las de género son socio-culturales y por ende transformables de acuerdo al desarrollo específico de cada sociedad. Las diferencias de género se expresan en roles, que construyen mandatos sociales distintos para mujeres y para hombres que les indican las funciones y responsabilidades, deberes y derechos que se espera que cada uno cumpla en la sociedad. Los roles son asignados –y “naturalizados” por las diferencias biológicas– legitimando determinadas funciones para hombres y mujeres.

2.8.1 Familia como contexto de prácticas educativas.

La familia se constituye en un poderoso espacio social que rodea al niño o la niña en sus primeros años, que va acompañando su desarrollo y que en ciertas condiciones va potenciando sus habilidades. En este apartado, se pretende abordar como este espacio se constituye en un contexto educativo, a través de diferentes acciones cotidianas orientadas por sus significaciones, creencias y valoraciones, percepciones en la interacción con sus hijos y/o hijas.

En la familia ocurren implícita y sutilmente aprendizajes a través de actividades y relaciones que si bien, no tienen una evidente intención de enseñar, producen aprendizaje¹⁰

Desde una perspectiva cognitiva, hay un aprendizaje intuitivo que ocurren durante los primeros años: “Durante los primeros años de vida, los niños de todo el mundo dominan una asombrosa serie de competencias con poca tutela formal. Llegan a ser competentes para cantar canciones, montar en bicicleta, bailar, estar al tanto de docenas de objetos en casa, en la carretera, o por el campo. Además, aunque de un modo menos visible, desarrollan sólidas teorías acerca de cómo funciona el mundo y sus propias mentes. Son capaces de anticipar qué manipulaciones harán que una máquina no funcione adecuadamente; pueden propulsar y coger pelotas en condiciones diversas; son capaces de engañar a alguien en un juego, del

¹⁰ Gubbins, V. “¿Incorporación o Participación de las familias?: Un desafío más de la Reforma Educativa”. Santiago: CIDE, Documento de Trabajo N° 15,(1997).

mismo modo que pueden reconocer si alguien intenta hacerles una mala pasada jugando.

Desarrollan un sentido penetrante acerca de lo que es verdad y falsedad, bueno y malo, bello y feo —sentidos que no siempre concuerdan con los criterios comunes, pero en los que demuestran ser notablemente prácticos y vigorosos”¹¹

Estos primeros aprendizajes que ocurren en el seno familiar, alrededor de los 5 y 6 años, se adquieren a través de “la combinación de modalidades sensoriomotrices de conocer, con las capacidades de utilización de símbolos de primer orden. De forma metafórica, son denominados “tejido hecho en casa” y tienen una fuerte influencia en el modo de enfrentar nuevas materias a aprender.

2.9.2 Rol educativo en la socialización

Desde otra perspectiva, en las actitudes de los niños y niñas la familia tiene un rol educativo para la adquisición de patrones positivos de socialización¹² Así entonces, cada familia, desde sus propios significados culturales, asumirá el compromiso de desarrollar tal labor. No obstante, las particularidades, hay tres criterios como referentes para los adultos, que favorecen el desarrollo de actitudes de los niños y niñas al interior de la familia: Afectividad–Autoridad, es decir, que cada adulto brinde afecto y a la vez autoridad de un modo equilibrado y no polarizar estas actitudes en cada adulto; las normas, que “son acuerdos consensuados básicos entre los adultos y los niños, que posibilitan el funcionamiento, la convivencia y la relación en un grupo” (44) (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1988, en op. cit. pp. 3)

La autonomía que se desarrolla en tres ámbitos:

- **Hábitos personales**, relacionados con la solución de las necesidades de auto cuidado.
- **Hábitos sociales**, que implica integración, colaboración y ciudadanía
- **Hábitos de estudio/laboral**, para una adecuada conducción del proceso educativo en la escuela y el estudio.

¹¹ Idem

¹² Comellas, M^a Jesús, “Criterios Educativos Básicos en la Infancia como Prevención de Trastornos”. Barcelona: (s/i), 2003. <http://www.avpap.org/documentos/criterioseducativos.htm>

Ahora, por parte de los niños la recepción de los dichos, actitudes y acciones, no será automática y está mediatizada por tres factores¹³ La percepción que el niño entiende de las intenciones parentales. Lo que depende de: la claridad o “legibilidad” de los mensajes por parte del niño, capacidad para interpretar según su etapa evolutiva, y su estado emocional.

- La aceptación de dichos mensajes, condicionada por las relaciones padres–hijos y la percepción de justicia que tenga el niño o la niña.
- El haber participado o no en la elaboración de esos mensajes.

Es así como, existiría una reciprocidad en la relación padres–hijo, en las que los padres tienen ciertos roles y los hijos y/o hijas son sujetos activos frente a ese rol educativo dentro de la socialización.

2.9.3 Estrategias educativas

Desde los modelos de socialización familiar, se señala que hay expectativas y metas educativas que guían a los padres y que estas acciones son llevadas a cabo a través de estrategias de socialización. Con respecto a estas estrategias de socialización, las cuales explican el cómo se desarrollan los aprendizajes, el modelo de Socialización Conjunta propone la noción de influencias múltiples señalando que el proceso de socialización familiar no responde a una secuencia lineal de prácticas educativas primero ejecutadas por los padres y luego interiorizadas por los hijos, sino más bien, a un proceso multidireccional por lo tanto, con in-fluencias recíprocas.

En este modelo, es de particular interés las actividades y relaciones que se promueven en la cotidianidad de la vida familiar. Es decir, las rutinas y experiencias que son apoyadas y promovidas por los padres. Se señala que cada familia desarrolla un “currículum educativo” que corresponde al “conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y normas de conducta que se van adquiriendo mediante la participación en procesos de enseñanza–aprendizaje con los miembros de la comunidad familiar”

¹³ Grusec y Goodnow, 1994. En García O., M^ºD., “Construcción de la Actividad Conjunta y Traspaso de Control en una Situación de Juego Interactivo padres–hijos”. Tesis de para optar al título de Psicología U. Rovira y Virgili, no publicada, 2002. http://www.tdx.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1029103-171122

Este modelo, además, menciona que los motivos de los padres, en la interacción con los niños y niñas condicionan su actitud en las actividades que comparten. En el caso de las madres, se observaron cuatro tipos de motivos, a partir de un estudio realizado con niños y niñas entre 7 y 10 años de edad¹⁴. A continuación se presenta la tipología:

- a. Instruccionales (aprender, promover el desarrollo),
- b. Lúdicos (juego, diversión),
- c. Pragmáticos (acabar rápido, hacerlo bien) y
- d. Controladores (que me atienda, que siga mis instrucciones).

Según el mismo estudio, en los dos primeros, la motivación estaría centrada en los niños y/o niñas y en los dos últimos, la motivación estaría centrada en los intereses del adulto. Se concluye que las madres centradas en los niños y/o niñas usaban estrategias más mediadoras o de guía, adecuándose a las competencias de sus hijos. En cambio, las madres con motivación más centrada en el adulto (pragmática y de control) tendían a utilizar estrategias más asistenciales incluso reemplazar en la tarea a sus hijos y/o hijas.

En este modelo, otro aspecto del llamado “currículum familiar” está relacionado con la distribución del tiempo. En este sentido, hay familias que proporcionan a sus hijos ambientes más estructurados y predecibles, y otras más inadecuados e impredecibles; también unas familias aparecen como más capaces que otras para proporcionar las actividades más adecuadas a sus hijos según la edad, es decir, para reconocer que cada edad requiere de un espacio educativo propio¹⁵

Según esta perspectiva, la familia, puede ser representada como una comunidad de prácticas, en términos de entornos de actividades cotidianas con actores, motivos y tareas dirigidas a metas culturales.

¹⁴ Idem

¹⁵ Idem

2.9.4 Definición de prácticas educativas

A partir de todo lo anterior, se puede desprender que existen una serie de prácticas que tienen fuertes determinaciones en el desarrollo cognitivo y social del niño o la niña, que se constituyen en las instrumentarias iniciales y el andamiaje previo para los posteriores aprendizajes. Esta base de aprendizajes, corresponde a las disposiciones, a las herramientas que la familia entrega a sus hijos e hijas. A partir de estos aprendizajes adquiridos en los primeros años de infancia, los padres y madres, tendrán la función de proveer las condiciones para enriquecer y complementar dichos aprendizajes facilitando el ingresar a un contexto de socialización mayor el cual es, la escuela.

De este modo, los padres realizan una serie de acciones cotidianamente basadas en expectativas y significaciones, a través de los cuales orientan su labor educativa. Los adultos responsables, que cumplen los roles de padre y madre, son a su vez sujetos sociales y como tales tiene pertenencias y están insertos en sistemas sociales a partir de lo cual construyen representaciones sociales que guían su labor educativa. De esta forma, se entenderá por prácticas educativas, basadas en representaciones sociales, aquellas acciones y estrategias de uso cotidiano que los padres utilizan para desarrollar aprendizajes en sus hijos y/o hijas, explícita o implícitamente.

2.9.5 Aprendizaje en niños y niñas en edad escolar, primer ciclo básico

❖ Definición de aprendizaje

El aprendizaje se constituye como una variable fundamental dentro de lo que comprende el estudio en cuestión. El fenómeno de aprender, implica la adquisición y transformación de conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas y por otra parte, exige capacidades lingüísticas, motoras y sociales¹⁶

¹⁶ Shunk, D. "Teoría del Aprendizaje". Ciudad de México: Editorial Pearson, (1997). pp. 2

Adscribiendo al énfasis en los aspectos cognoscitivos presentes en el fenómeno, en particular respecto a las estrategias y creencias de los sujetos, entenderemos que Aprender “es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia

De este modo, el aprendizaje es un proceso interno del niño o la niña, que le permite construir y modificar conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas; que se traducen en conductas observables, acciones o verbalizaciones. Estas construcciones deben ser duraderas y transferibles hacia otros ámbitos diferentes desde en el que se aprende.

2.9.6 Factores que influyen en el aprendizaje

Desde la teoría sociocultural, se enfatiza la relación activa del niño o niña con su ambiente, de modo que el entorno social y cultural juega el rol fundamental en el proceso de aprendizaje. De hecho, se llega a afirmar que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, tales como el lenguaje, la capacidad de planificar y otras competencias metacognitivas, es el resultado del proceso de aprendizaje y de la instrucción. Si bien se deben respetar ciertos límites orgánicos para poder generar cierto tipo de aprendizajes, se insiste en que el desarrollo es finalmente “arrastrado” por el proceso instruccional, por el aprendizaje logrado con otros¹⁷

Por tanto, desde esta perspectiva del aprendizaje, las situaciones de aprendizaje se generan en espacios de mediación, es decir, ambientes relacionales en los cuales el o los sujetos establecen un tipo de interacción particular de enseñanza–aprendizaje con otro u otros. La mediación, implica que el acento estaría puesto en el proceso de guía, por parte del que domina ciertas competencias, frente a aquel que no lo hace o lo hace a un nivel más precario. Dichos espacios y relaciones parecen ser un componente natural en la interacción humana, tanto a nivel íntimo familiar, como a nivel general, como por ejemplo, en el sistema educacional.

¹⁷ (53) (Vygotsky, 1934. En: Zúñiga, R. (Ed.). “El Aprendizaje Social”. Valparaíso: Ed. Universitarias de Valparaíso, 1971).

❖ **Mecanismo de aprendizaje**

Desde la **perspectiva Constructivista**, para lograr aprendizajes que favorezcan el desarrollo integral del niño o la niña, se plantea, la necesidad de generar un proceso de enseñanza–aprendizaje significativo¹⁸. Es decir, que responda a su contexto, sus intereses, que promueva la activación de sus conocimientos previos y la posibilidad de transferencia hacia otros ámbitos desde el cual se enseña.

Cabe destacar que el proporcionar aprendizajes significativos, requiere del desarrollo de estrategias de Enseñanzas y de Aprendizajes. Estas corresponden a procedimientos flexibles y adaptables a diferentes situaciones¹⁹.

Dicho en otras palabras, las estrategias se contextualizan, en función de captar el interés del educando y permitir la transferencia de la nueva información. Desde esta perspectiva, las estrategias de enseñanza, se entienden como procedimientos o recursos que el agente de enseñanza maneja para desarrollar aprendizajes significativos²⁰. De lo que se desprende que la responsabilidad del diseño de la estrategia recae, en el docente o agente educador. Por otro lado, una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un niño o niña adquiere y utiliza de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas

Los objetivos particulares de cualquier estrategia de aprendizaje pueden influir en qué se selecciona, adquiere, organiza y por otro lado en la modificación del estado motivacional.

Estas estrategias corresponden a una serie de “ayudas” internalizadas en el aprendiz, que éste decide cuándo y por qué aplicarlas, de modo que se adquieren como mecanismos de autorregulación. La relevancia de las estrategias de aprendizaje, se relaciona con que permiten una mayor eficacia para aprender, es decir, para desarrollar un cambio perdurable de conductas.

¹⁸ Óp Cit

¹⁹ Díaz, F. y Hernández, G. “Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Una interpretación Constructivista”. México: McGraw–Hill, (1999)

²⁰ Óp Cit

2.10 RELACION FAMILIA-ESCUELA

Aunque la familia es el primer referente social del niño y la niña en sus primeros años, en la actualidad no es el único agente socializador. A diferencia de años atrás, hoy en día el niño(a) se abre a otros grupos sociales a muy temprana edad, lo que muchas veces ejerce una mayor influencia, uno de estos grupos es la escuela. Este cambio puede estar motivado en parte por “los cambios en la configuración de la familia, los nuevos roles femenino– materno y masculino– paterno, las exigencias laborales, económicas, la incertidumbre existencial, la complejidad de la vida actual”²¹

Transformaciones que al parecer generan el hecho que la familia “no cubre su papel socializador de antaño y cada vez delega más y más funciones sobre otras instituciones” (67) (Op. cit. pp.10)

La escuela, como institución formal social encargada de llevar a cabo la educación en forma estructurada, organizada, apoyada por planes y programas de estudios impartidos en diferentes niveles, tiene distintas funciones, entre las cuales se pueden señalar²²

- a) “Transmitir a las nuevas generaciones conocimientos que han sido adquiridos paulatinamente de generaciones anteriores;
- b) Buscar en la educación las aptitudes naturales para desarrollarlas y contribuir de ese modo a la formación de su personalidad;
- c) Desarrollar en el educando habilidades y destrezas, pero principalmente inculcarle valores humanos, que de alguna manera orientarán su vida;
- d) Despertar, mantener y acrecentar en los integrantes de la comunidad el interés por elevar su nivel cultural.
- e) Sumado a lo anterior, desarrollar en el educando interés por construir junto a otros y con otros su aprendizaje”

De este modo, la escuela pretende ayudar a formar a los niños y niñas para que realice diferentes papeles en la vida social ya que desarrollará sus aptitudes físicas, morales y mentales. Por lo tanto, ayuda a

²¹ Baeza, S. “El Rol de la Familia en la Educación de los Hijos”, Psicología y Psicopedagogía (Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL). Año I, Nº 3, 2000, p. 2.

²² Villarreal, G. y Sánchez, X. “Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad”, Estudios Pedagógicos. (online), Nº28, 2002, pp. 123–14

formar una personalidad bien definida, lo cual contribuirá a que logre una mejor convivencia social.

Finalmente se necesario densificar en la relación existente entre el enfoque sistémico que se utiliza para explicar a la familia y lo que este puede significar en el desarrollo cognitivo, vale decir de los aprendizajes, en niños y niñas insertos en el Programa Servicio País Educación.

La educación es un organismo que siendo creado por el hombre, este le ha sido asignado un objetivo muy preciso, el cual se encuentra enmarcado en las finalidades de su entorno o suprasistema que es la sociedad. Recibe insumos de la sociedad: materiales, recursos humanos, limitaciones, valoraciones, etc.

Estos insumos son sometidos a un proceso que se orienta hacia un producto que es el individuo educado de acuerdo a la finalidad propuesta.

El enfoque sistémico, aplicado al campo educativo y su relación con la familia, contempla la conexión entre los individuos y el contexto: tanto el inmediato, familiar, educativo, entre iguales, como el más amplio y genérico, social, político, religioso, cultural, etc., teniendo en cuenta sus interacciones recíprocas en un constante feedback de comunicación.

Esta metodología, en contraposición a la reduccionista, favorece una visión integradora de los fenómenos, capaz de relacionar circularmente las partes y de sustituir los conceptos que hablan de "sumatividad" por aquellos que hablan de "totalidad". Esta visión, también llamada ecológica, permite ver cómo el grupo (familia, escuela, alumnos) no se adapta a un ambiente dado sino que coevoluciona con el ambiente.

En base a este modelo, se define la escuela como un sistema abierto, compuesto de elementos humanos que se relacionan entre sí y que tienen características propias. Se subdivide en subsistemas que, como el sistema, son identificables a través de la definición de sus Límites, Funciones, Comunicación y Estructura.

Hasta aquí se nos presenta el enfoque sistemático como un tipo de proceso lógico que se aplica para identificar y resolver problemas y que

permite lograr de manera más efectiva y eficiente los resultados educativos que se deseen.

El enfoque sistemático de por sí, no se centra en el alumno ni asegura que se atiendan y mantengan los intereses, habilidades, esperanzas y aspiraciones de la sociedad y del individuo. Son los docentes quienes lo ponen o no a su servicio.

Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que quien quiera humanizar la educación y sus respectivos aprendizajes tiene en el enfoque de sistemas, un modelo de planificación que le asegura su logro. El enfoque de sistemas puede asegurar por sí mismo y con mucha más certeza que otro modelo de planificación: el logro del objetivo o resultado que se propone.

Es así como la familia como primer agente socializador y generador de aprendizajes, entra a formar parte del entramado escolar como un segundo agente socializador y generador de aprendizajes. Estamos trabajando con dos sistemas que son abiertos, es decir, dos sistemas en constante intercambio con el entorno. Al niño habrá que entenderlo como “el niño en contexto”, como foco de una red de relaciones e interacciones en constante cambio y desarrollo, que influye y es influida por todos ellos.

Un enfoque sistémico conjunto que se dirija al problema en el doble contexto de la familia y la escuela se centra en la relación entre los dos sistemas con los siguientes objetivos:

- Facilitar la comunicación entre la escuela, su personal y los miembros de la familia.
- Clarificar diferencias en la percepción de problemas, centrándose en cómo ocurren y no en por qué.
- Negociar conjuntamente los fines acordados.
- Empezar a explorar pasos específicos que conduzcan al cambio.

Podemos vislumbrar entonces tanto a la familia como a la escuela, como dos sistemas que se distribuyen y comparten las tareas en el desarrollo cognitivo que trae consigo el proceso de aprendizaje de niños y niñas.

El hecho de que los padres se involucren en la educación de sus hijos da a conocer las metas propuestas por la familia con respecto al tipo de educación que desean recibir para sus hijos (Bandura et al., 1996; en Papalia 2004, 9ª ed). La forma de crianza de niños y niñas, su proceso de socialización primaria y la influencia que pueda tener la familia en el proceso y desarrollo cognitivo de los mismos puede determinar la eficiencia en cuanto al aprendizaje. (Papalia 2004, 9º ed).

Sabemos que a partir de una base biológica el infante desarrollara sus capacidades en un entorno sociocultural determinado. Este proceso estará atravesado por las redes vinculares que los sostienen y de sus acertadas o no intervenciones, dependerá su futuro desenvolvimiento y el factor emocional puede constituirse en un factor decisivo en el desempeño escolar de niños y niñas, afirmando que el desarrollo de las capacidades de los menores posee incidencias sumamente importantes del entorno primario.

Es importante considerar además del enfoque sistémico que estudia a la familia y en este estudio en particular su influencia en el aprendizaje de niños y niñas, la Teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo como una de las teorías relevantes en el estudio sobre el aprendizaje.

El desarrollo intelectual fue presentado por el biólogo y psicólogo Suizo Jean Piaget (1896 - 1980; en Papalia 2004,9ª ed), quien formula una teoría para explicar los diversos niveles del desarrollo cognitivo o proceso de adquisición del conocimiento. Piaget supone la existencia de una capacidad continuamente en crecimiento, para la adquisición de conocimientos, capacidad que se desarrolla en una secuencia ordenada. Piaget es un interaccionista; considera al niño un constructor activo de su propio mundo cognitivo más que un receptor pasivo de las influencias del ambiente. La nueva formación biológica de Piaget le condujo a considerar la maduración como una importante de su esquema, pero fue más allá, haciendo hincapié en la interacción entre maduración y experiencia. En otras palabras, el niño ha de estar maduro para que ocurra un nuevo desarrollo, pero si no ha tenido ciertos tipos de experiencias en los momentos decisivos, no alcanzara el nivel del que podría ser capaz. Estas experiencias requieren tanto el contacto directo con objetos físicos como la educación. La teoría de Piaget ha sido criticada porque se centra en el niño medio e ignora las diferencias individuales, por su fracaso en dar suficiente importancia a la forma en que

la educación y la cultura afectan a la personalidad del niño y porque está basada en un punto de vista muy personal e idiosincrásico. No obstante, su análisis del desarrollo intelectual ha abierto una prueba a nuevas formas de evaluar el desarrollo del pensamiento lógico ha inspirado más investigaciones que ninguna otra teoría en las última década y ha estimulado múltiples cambios en la práctica educativa de los niños y niñas tanto a nivel familiar como escolar.

Capítulo III:

Marco Metodológico

3.1 Introducción

El presente capítulo hace referencia a la estructura operacional que guía este proceso investigativo, presentándose en este los principales lineamientos que justifican la exploración de esta problemática.

Se presentan los objetivos que seguirá este proceso exploratorio para la obtención de información pertinente, que ayude a establecer y dilucidar el conocimiento sobre la manifestación del objeto en estudio.

3.2 Fundamentos de la Investigación

La familia es una estructura social vital en toda comunidad. Las definiciones de familia tienden a referirse a las relaciones de consanguinidad y a un sistema compartido de valores, pero las familias son tan diversas como los individuos que la componen.

Algunos utilizan el término “parentesco” para referirse a la familia biológica, es decir, a los parientes por sangre o ancestro, familia en la cual uno nace y “vinculo” para hacer referencia a la familia que uno escoge.

Es un sistema social viviente, fuente tanto de gran tensión como de recursos de apoyo; el principal y más poderoso sistema emocional al cual pertenecen los seres humanos y constituye el mayor recurso potencial, así como la mayor fuente de estrés.

Las familias son aquel grupo social unido entre sí por vínculos de consanguineidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables.

Como convivencia intergeneracional se considera una unión integrada por miembros con identidades propias, que desempeñan roles distintos según el género y la edad, posibilitando la mantención, transmisión y proyección de la vida, por ello es la estructura fundamental de la sociedad humana.

La familia es una institución fundamental de la realidad social, satisface necesidades de las personas y la sociedad, desempeña funciones que le son propias, las cuales han variado su forma a través del tiempo.

Salvador Minuchin en su libro "Familias y terapia familiar" describe a la familia como una unidad social que enfrenta una serie de tareas de desarrollo, siendo matriz del desarrollo psicosocial que imprime a sus miembros un sentimiento de identidad independiente adecuando sus funciones familiares a medida que se modifica la sociedad.

Un sistema que opera a través de pautas transaccionales que cuando se repiten establecen pautas acerca de qué manera, cuando y con quien relacionarse, y estas pautas apuntalan al sistema.

*"La familia, según la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado".*

Finalmente se ha centrado el interés en la definición que aporta **El Informe la Comisión Nacional de la Familia** (o Comisión Aylwin, 1993) el cual concibe a la familia como *"...grupo social unido entre sí por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables. Es por ello que se es miembro de una familia en la medida en que se es padre o madre, esposo o esposa, hijo o hija, abuelo o abuela, tío o tía, etc."* .

Tras las definiciones anteriores de la familia, las funciones que esta desarrolla en el núcleo familiar y la importancia que posee en cada uno de los miembros pertenecientes a ella, se hace necesario conocer la participación de la familia en la educación de sus niños y niñas, sobre las condiciones de aprendizaje facilitados por el entorno familiar en niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, tema que convoca este estudio.

El desarrollo intelectual, afectivo y social de los niños y niñas, depende, en un primer momento de la familia, pero pronto será competencia de la interacción entre padres y docentes.

La educación no se genera en partes, se necesitan canales de comunicación y una acción coordinada para que los niños y niñas se desarrollen en las mejores condiciones y en todas sus dimensiones. Por ello,

la suma del esfuerzo de estas dos instituciones, la familia y la escuela, es el camino más adecuado para conseguir con éxito la formación integral del individuo.

La familia es la encargada en la tarea de la adquisición de los hábitos de estudio, en el interés por el aprendizaje, la organización eficiente de las tareas y la facilitación de un ambiente adecuado para la realización del trabajo escolar. Hábitos de estudio que permitan autonomía, desarrollar un sistema de trabajo individual, adecuado a los estilos de aprendizaje.

Es además quien entrega los aprendizajes básicos para el desenvolvimiento autónomo de los niños y niñas en la sociedad.

Durante los últimos años se ha relevado el tema de la familia como primer espacio de aprendizaje en la infancia. Es interesante notar que en el área de la Sociología Educacional, ya en el año 1940, se planteaba, en el contexto de las transformaciones que había surgido la familia moderna, como el desplazamiento de la instrucción a la escuela, que: “la familia basada en la comprensión, la confianza y el afecto mutuos continua siendo, la institución más adecuada para la educación del niño”. Y con respecto a la escuela se agrega, “La familia y la escuela, lejos de oponerse, tienden, pues a computarse y a auxiliarse mutuamente, en una íntima colaboración tanto más fácil de obtenerse en el dominio educativo, cuanto más viva y profunda se concierne la necesidad de estrechar las relaciones entre la familia y la escuela y de hacer converger para un fin común esas dos grandes instituciones sociales”²³

Estos planteamientos se actualizan, y hoy, diversos autores, reconocen a las madres y los padres como primeros educadores, validándose el impacto positivo que puede tener el desarrollo de aprendizajes de niños y niñas en los primeros años de escolaridad en una educación de calidad. Como se puede observar en el escenario presente y pasado, al parecer es indiscutible, que la familia se configura como un importante agente de los aprendizajes de los niños y niñas. Existe un fundamento central que justifica esta perspectiva, el cual se puede resumir de la siguiente forma “la familia constituye el ambiente más significativo para la vida y desarrollo de niños y niñas. Es el primer grupo de pertenencia

²³ Azevedo F., “Sociología de la Educación”. México: Fondo de la Cultura Económica, 9ª edición, 1987

donde se desarrolla la persona. Es allí donde los niños y niñas aprenden a internalizar sentimientos, conocimientos, valores y creencias que les sirven de pauta para orientar y direccionar su propio comportamiento, elecciones y decisiones con respecto a los otros y su propio desarrollo como personal”²⁴

Ahora bien, cada familia tiene sus propios modos de ver y de hacer en relación a los aprendizajes, como se señala a continuación: “el aprendizaje es un proceso que sintetiza fenómenos que ocurren en el ámbito cognitivo y emocional en un individuo, pero pertenecen también al simbolismo cultural entre las personas, el cual es social”²⁵ De ahí la importancia de comprender el modo cómo las familias simbolizan los aprendizajes de los niños y niñas, qué valoran, cuáles son sus percepciones y significaciones. En síntesis, identificar sus representaciones y prácticas sociales, considerando las diferentes condicionantes como tipo de familias, ubicación rural–urbana y particularidades culturales.

3.2.1 Pregunta de Investigación

¿De qué manera el entorno familiar es un facilitador de las condiciones de aprendizaje en niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico?

3.3 Delimitación de la Investigación

Este estudio se desarrolla bajo el alero institucional de la Fundación para la Superación de la Pobreza, de la provincia de Valparaíso, en la misma región, específicamente en el Programa Servicio País Educación.

Los sujetos de estudio estarán conformados por padres y madres, que en su defecto son apoderados y apoderadas tanto de la Escuela Juan José Latorre en el Barrio O’Higgins como en la Escuela Pacífico en Playa Ancha, los cuales cuenten con niños insertos y sean beneficiarios del Programa Servicio País Educación, en niveles que van desde 2° a 6° básico.

²⁴ Gubbins, V. “Incorporación o participación de las familias. Un desafío más de la reforma educativa”. Santiago: CIDE, Documento de Trabajo N° 15,1997, pp.7

²⁵ Casassus J., “La escuela y la Desigualdad”, Chile: Ed. LOM,(2003)

Esto dado la importancia de abordar la temática de las condiciones de aprendizaje facilitados por el entorno familiar en niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, desde una mirada social y apreciando el objeto de estudio desde la perspectiva interna del grupo familiar.

3.4 Sistema de Objetivos de investigación

A continuación se presentan el objetivo general y los específicos que se consideran en la etapa de investigación diagnóstica.

3.4.1 Objetivo General

Describir y analizar las condiciones de aprendizaje facilitados por el entorno familiar en niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso.

3.4.2 Objetivos Específicos

- Definir los factores familiares que influyen en el rendimiento escolar de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso.
- Señalar la relación entre el adulto significativo y su participación en el aprendizaje de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso.
- Constatar las competencias en el aprendizaje escolar de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso
- Conocer las condiciones materiales y del ambiente de estudio de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso.

3.5 OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

Variable	Dimensión	Indicador	Subindicador	Categoría
	Antecedentes Generales	Sexo		Femenino Masculino
		Rango Etario		20 a 29 años 30 a 39 años 40 a 49 años 50 a 59 años 60 a 69 años 70 años y mas
		Estado civil o relación de pareja		Soltero Casado Separado Divorciado Viudo Conviviente
Definir los factores familiares que influyen en el rendimiento escolar de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso.	Estructura familiar y actividad adultos significativos	Composición del grupo familiar	Número de integrantes	2 a 3 4 a 6 7 o mas
		Tipo de Hogar		Unipersonal Nuclear Simple Nuclear Monoparental Nuclear Biparental Extensa Simple Extensa Monoparental Extensa Biparental Extensa Amplia Reconstituida
		Adulto significativo	Al menos hay un adulto significativo en casa que no estudia ni trabaja	Si No
		Menores de 13 años en la escuela	Número de niños/as menores de 13 que asisten a la	1 2 3 4 5

			escuela	
		Jefe de hogar		Si No
		Educación	Escolaridad del o los adultos significativos que apoyan al niño/a	Básica Incompleta Básica Completa Media/ Técnica Incompleta Media/ Técnica Completa Superior Incompleta Superior Completa Educación Especial Nunca Asistió

Variable	Dimensión	Indicador	Subindicador	Categoría
Señalar la relación entre el adulto significativo y su participación en el aprendizaje de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso	Compromiso y apoyo del adulto significativo en labores escolares	Asistencia	El apoderado asiste a reuniones de padres y apoderados de la escuela.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Expectativas	El adulto significativo del niño/a expresa altas expectativas respecto de su rendimiento escolar	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Colaboración	El adulto significativo acompaña al niño/a cuando realiza sus tareas.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Hábito de estudio	Niño/a son inducidos a estudiar en un horario establecido.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca

		Reconocimiento por logros	Niño/a reciben reconocimiento de sus figuras significativas por sus logros escolares.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Apoyo	Niño/a reciben apoyo al momento de estudiar.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca

Variable	Dimensión	Indicador	Subindicador	Categoría
Constatar las competencias en el aprendizaje escolar de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso	Organización eficiente de las tareas y hábitos de estudio	Tareas escolares	Niño/a realizan ejercicios propuestos en clases	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Comprensión lectora	Niño/a entiende cuando lee las lecciones de los libros	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Retención de los aprendizajes.	Niño/a es capaz de recordar lo que aprende.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Identificación de ideas centrales	Niño/a puede identificar las ideas centrales en lo que lee	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Localización de información	Niño/a sabe buscar y localizar la información que necesita	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Comprensión matemática.	Niño/a realiza sin dificultad ejercicios matemáticos.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Distractores	Niño/a se distrae cuando estudia o hace tareas.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Traducción	Niño/a	Siempre

		de textos.	traduce en sus propias palabras lo que escribe, lee o ejercita.	A menudo De vez en cuando Nunca
		Repaso de materia	Niño/a cuando estudia repasa más de una vez las materias	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Repaso de materias	Niño/a repite en voz alta lo estudiado.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Horario de estudio	Niño/a estudia en distintos momentos.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Hábito de estudio	Niño/a tiene hábito de estudiar a la misma hora todos los días	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca

Variable	Dimensión	Indicador	Subindicador	Categoría
Conocer las condiciones materiales y del ambiente de estudio de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso	Facilitación de un ambiente de estudio y condiciones materiales adecuadas.	Lugar de estudio	Niño/a tiene un lugar fijo donde estudiar.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Lugar de estudio	Lugar de estudio cómodo y sin distracciones.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Útiles de estudio	Niño/a posee útiles de estudio para realizar tareas escolares.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca
		Aula	En la sala de clases del niño/a hay menos de 25 estudiantes.	Siempre A menudo De vez en cuando Nunca

3.6 Metodología de la Investigación

a. Enfoque Metodológico

La presente investigación se encuentra cobijada bajo un Enfoque Sistémico, el cual se caracteriza por una variedad de aportes realizados por distintos sectores del conocimiento y su aplicabilidad a diversos fenómenos, el cual derivó su interés en el estudio de la familia y así ha extendido su utilización a distintas disciplinas que pretenden abordar la problemática familiar desde esta visión holística.

En Trabajo Social, siempre se ha concebido a la familia como la unidad básica de referencia para comprender al individuo en su situación, por lo tanto desde sus inicios atribuyó gran importancia a la familia y ha sido un foco permanente de su interés.

De esta manera el Enfoque Sistémico se hace presente en este estudio, por cuanto se busca describir y analizar las condiciones de aprendizaje facilitados por el entorno familiar en niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso.

b. Tipo de Investigación

La presente investigación es de carácter cualitativo y se centra en la perspectiva que tienen padres, madres y adultos responsables, acerca de los aprendizajes de los niños y niñas, considerando sus percepciones, valoraciones, representaciones y acciones, a partir de la “voz” directa de ellas.

Otra perspectiva que se considera para completar la visión de los sujetos de estudio, son las construcciones discursivas de las profesoras y profesores de las escuelas a las que pertenecen niños y niñas.

De acuerdo a Taylor y Bogdan, “la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos, desde el lenguaje de las personas, hablado o escrito, y las conductas observables”²⁶.

Los investigadores y las investigadoras ven al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, como un todo, estudiándolas en el contexto de su historia y en las situaciones en las que se encuentran, son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, interactuando de un modo natural con los informantes.

Junto con esto investigadores e investigadoras acogidos a la metodología cualitativa deben suspender o apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, sin dar nada por sobre entendido, aunque tengan conocimientos y experiencias en situaciones similares. Necesariamente el método con el cual se estudia a las personas, influye en lo que se piensa acerca de éstas, todas las perspectivas son valiosas, busca una comprensión detallada de las visiones de otras personas.

La presente investigación es de nivel **Exploratoria-Descriptiva**²⁷; es un estudio **exploratorio**, y en este sentido, pretende indagar en forma preliminar en las representaciones de la familia, puesto que analiza áreas poco estudiadas cómo son las representaciones relacionadas a los aprendizajes en diversas condiciones familiares en el Programa Servicio País Educación.

Además es **descriptivo**, porque más que buscar explicaciones, busca identificar componentes favorables y nudos críticos, a nivel de las prácticas sociales de las familias que inciden en los aprendizajes de los niños y niñas que oscilan entre los niveles escolares de 2° a 5° básico.

El diseño de investigación se constituye como un estudio no experimental, ya que no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En este estudio las variables independientes ya han ocurrido y no es posible manipularlas²⁸ (Hernández, 2003).

²⁶ (Taylor S. y Bogdan R. “Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación”)

²⁷ Hernández, R. (2003) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill

²⁸ Idem

Considerando el enfoque Cualitativo de este estudio, la pregunta de investigación está enfocada a vislumbrar ¿De qué manera el entorno familiar es un facilitador de las condiciones de aprendizaje en niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico? A través de la respuesta a esta interrogante, y con los datos que se desean recopilar, una vez analizados e interpretados se pretenderá modificar o añadir nuevos conocimientos a los ya existentes.

Es por el anterior motivo que se hace indispensable el rol del investigador, en este caso el de las alumnas seminaristas, puesto que el trato intensivo con las personas involucradas en el proceso de investigación, es fundamental en la descripción de la realidad.

c. Unidad de Análisis

❖ **Colectivo y Muestra:** El universo de esta investigación está constituido por padres y madres pertenecientes a 30 familias, con niños y niñas beneficiarios de los servicios entregados por el Programa Servicio País Educación; sin distinción de edad ni situación económica, pertenecientes y dos establecimientos educacionales, sean estos: Escuela Juan José Latorre, ubicada en el Barrio O'Higgins y Escuela Pacífico ubicada en Playa Ancha, ambas de la comuna de Valparaíso.

El colectivo de la investigación, corresponde a 30 personas de las cuales para la elección de sus participantes se utilizará el tipo de muestra intencionada, vale decir, será la alumna seminarista quien establecerá los criterios pertinentes para seleccionar a los sujetos que conformaran la muestra. Esta tiene como finalidad que las características de los sujetos elegidos, sean relevantes para la consecución de los objetivos de la presente investigación.

De esta manera, se establecen el siguiente **criterio de selección** para la selección de la muestra:

1. Que sean familias con hijos o hijas beneficiarias del Programa Servicio País Educación y que participen activamente de éste.

El trabajo con metodología cualitativa no se basa en la representatividad estadística, sino en lo que se llama representatividad estructural, por esta, se entiende el que la muestra incluya un número suficiente de personas representativas de la estructura social y del problema que se está investigando. Es por ello que la importancia de la muestra cualitativa nos radica en su tamaño sino en su composición, de ahí que el factor que marca el número de entrevistas a realizar es la saturación del discurso, por lo cual se entrevistarán a todas las personas representativas y que han sido determinadas previamente, puesto que cuando más enfocada está la selección, más definida será la información que se obtendrá.

En este sentido, será una muestra en la cual su contenido estará conformado por discursos y opiniones, por consiguiente se debe localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar.

d. Técnicas de Recolección de Información

La recolección de información se refiere al uso de técnicas y herramientas que pueden ser utilizadas por los investigadores e investigadoras, a fin de desarrollar los sistemas informativos, entre los cuales encontramos la observación, entrevistas y cuestionarios, utilizados en este caso por ser consideradas adecuadas para responder a los objetivos propuestos por esta investigación.

- 1) **Pauta de Observación Simple:** Esta técnica permite obtener información acerca de un fenómeno tal y como este se produce, permitiendo descubrir aspectos que las personas no toman en cuenta y por lo tanto no pueden traducirlos en palabras. Junto con esto, la observación se muestra como un método esencial en una investigación cualitativa, por cuanto no necesita de una participación activa por parte de los sujetos de estudio. Guiado por lo que percibimos, se puede establecer que la observación proporciona una representación de la realidad de quienes están siendo estudiados.

- 2) **Entrevista:** esta técnica permite solicitar información a otra persona, en este caso los sujetos de estudio, utilizando una entrevista en profundidad.
- 3) **Cuestionario:** esta técnica consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir.²⁹

e. Protocolo de Investigación

El Protocolo de Investigación es una herramienta que permite dar un margen a la información recabada, con el fin de enfocar el interés de lo que desea, para lograr el análisis e interpretación de esta misma. Este permite dar un perfil a los datos establecidos por el investigador.

La investigación se realizara por medio de las técnicas antes mencionadas, enfocada en 3 ejes y centrados en el área de interés, estos son: Factores familiares en el rendimiento escolar, Condiciones materiales y del ambiente de estudio de niños y niñas y Competencias del aprendizaje escolar en niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso.

²⁹ Ídem

Capítulo IV:

ANÁLISIS DE DATOS

4.1 CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En el capítulo que se presenta a continuación, se desarrolla la etapa de Análisis de la información, mediante el cual bajo una metodología cualitativa se pretende dar a conocer los resultados que se han obtenido por medio de la aplicación de un cuestionario creado por la alumna seminarista y bajo la revisión del profesor guía, el cual está dirigido a las familias de niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación.

El análisis de la información se desarrolla por medio de la categorización de los ejes centrales, guías de este proceso investigativo, los cuales encuentran sustento en los objetivos planteados en la investigación.

Se hace necesario mencionar que los datos obtenidos en este estudio han sido procesados bajo el alero del programa estadístico SPSS, encargado de mantener un orden para el posterior análisis de datos y de esta forma obtener una mayor claridad a la hora de los resultados.

Junto con lo anterior, este capítulo pretende dar respuesta a la pregunta planteada en torno a la temática, y además proporciona un orden y sentido a las reflexiones y hallazgos reconocidos por la alumna seminarista durante el abordaje de esta problemática.

A continuación se presentan en torno a los objetivos planteados los análisis e interpretaciones de los datos recogidos de los sujetos investigados.

4.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

4.2.1 Breve caracterización demográfica de los sujetos de estudio.

A continuación se presentan los resultados de una breve caracterización demográfica, traducida en los antecedentes generales de los sujetos de estudio, a través de los datos obtenidos mediante la investigación realizada por quien suscribe.

- **Sexo de los adultos significativos de niños y niñas**

La siguiente tabla presenta la distribución de la población de adultos significativos de niños y niñas en cuanto a su sexo.

Tabla 4.1.: Sexo del adulto significativo.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Femenino	29	96,7
	Masculino	1	3,3
	Total	30	100,0

De un total de 30 personas encuestadas, 29 de ellas son mujeres, correspondiente a un 96,7%, dejando entrever que solo 1 hombre encuestado, representando el 3.3%, se configura como un adulto significativo para su hijo/a.

El resultado deja en evidencia que son las mujeres las que desempeñan casi siempre el rol de adulto significativo en el proceso de desarrollo y en el aprendizaje de niños y niñas en etapa escolar, sin embargo desde una perspectiva cultural, no debemos dejar de lado el aumento paulatino de la participación de la mujer en el ámbito laboral. Asimismo los años de estudios de las madres inciden significativamente en

el desplazamiento de las mujeres desde las funciones familiares al mundo laboral. (Valdés, 2004).

Los hechos anteriormente mencionados, provocan una pérdida en los hombres del carácter de proveedor exclusivo, generándose una sobrecarga para la mujer y una lenta redefinición de los roles de género al interior de la familia.

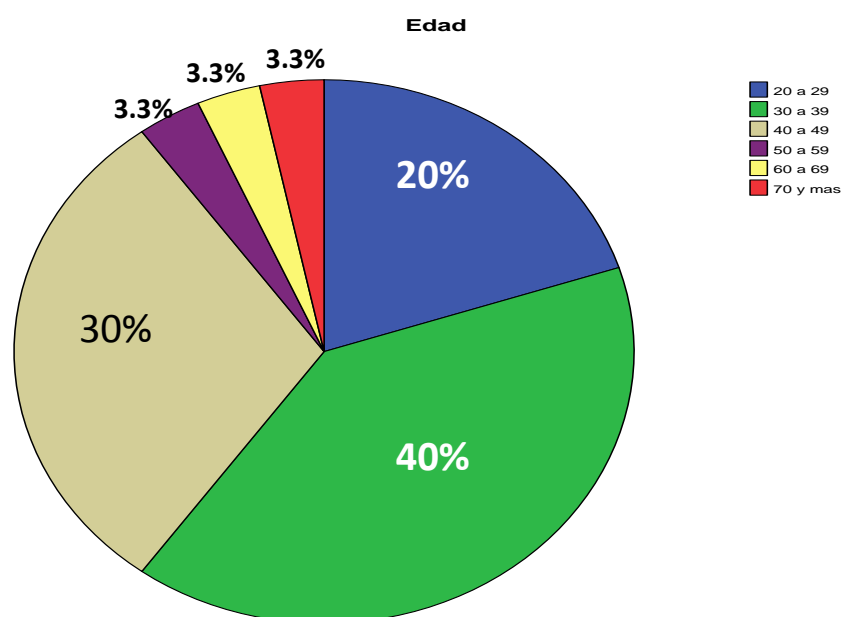
De esta forma nos encontramos en la actualidad con la clasificación de “matrimonios de doble carrera”, que son aquellos matrimonios en los cuales la mujer ejerce una profesión fuera del hogar, con jornada laboral completa, sobre todo aquellos en los cuales la mujer enfoca su dedicación a un trabajo extra doméstico como la mayor fuente de su propia realización personal de “auto cumplimiento”; es decir se complementa con un logro de bienes materiales.

No obstante, y a pesar de la doble labor que las mujeres deben realizar tanto en el hogar como en el trabajo, siguen siendo ellas las encargadas primordialmente de cumplir el rol de apoyo en las labores escolares de niños y niñas.

- **Rango Etario de los adultos significativos**

El gráfico que se presenta a continuación, manifiesta la muestra probabilística, distribuida en los distintos rangos etarios:

Gráfico 4.1: Edades de los adultos significativos.



Como se observa en el gráfico 4.1, la mayor concentración de personas se sitúa en el rango etario que comprende de los 30 a 39 años de edad, conformado por 12 adultos responsables de niños y niñas.

Este 40% y el resto de los porcentajes, representan a madres y/o padres que han conformado una familia, con hijos ya mayores que además sirven como personas significativas a los hermanos más pequeños cuando los padres no pueden cumplir con la labor de apoyo en el aprendizaje de sus hijos(as).

El 30% que representa a las madres y/o padres con edades que fluctúan entre los 40 y 49 años, son aquellos que en su mayoría tienen hijos e hijas mayores de edad, muchos de estos hijos(as) trabajando, en la educación superior, encargados del hogar cuando ambos padres se encuentran trabajando o incluso formando su propia familia. Son padres y madres que tienen a los menores de sus hijos(as) en la escuela y que han sido beneficiados del Programa Servicio País Educación.

El 20% representado por 6 apoderadas, demuestra por medio de las entrevistas previas que son mujeres que fueron madres a temprana edad, y que además del niño o niña beneficiaria del Programa, poseen más hijos, independiente del tipo de familia que posean. Al ser familias jóvenes con niños(as), este suele ser el momento clave para la definición de una familia. Las responsabilidades educadoras cambian las autopercepciones de los noveles padres, dando lugar a la crisis de la “edad media de la vida”, a

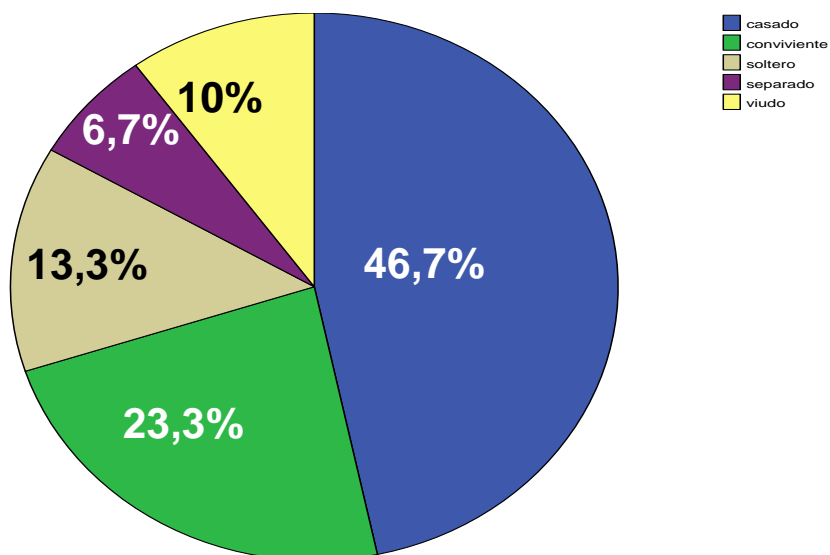
insatisfacciones hogareñas y profesionales, a divorcios cada vez más tempranos. Esta es la prueba de fuego para la consolidación de la familia.

Finalmente el 9,9% restante, dividido en distintos rangos etarios, representa a las abuelas que se han tenido que hacer cargo de sus nietos por distintas circunstancias, sean estas: abandono de ambos padres, de uno de los padres, padres que deben trabajar para mantener a los hijos, dejándolos bajo el cuidado de la abuela, entre otras.

Este rango además es parte de una familia extensa, donde conviven en el hogar, tíos(as) de niños y niñas, abuelos, uno de los padres, sobrinos, entre otros. De ahí que el Programa Servicio País Educación esté comprometido con todas aquellas escuelas y aquellos niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

- **Estado civil y/o relación de pareja de los adultos significativos de niños y niñas.**

Gráfico 4.2: Estado civil y/o relación de pareja de los adultos significativos.



En relación al estado civil de los adultos significativos de niños y niñas, se observa que se mantiene una importante proporción (14 de 30 personas entrevistadas, equivalentes al 46,7%) de hogares cuyos padres

son casados, aun cuando estos han disminuido de manera importante a nivel país (58,1% el año 2002, 66,6% en 1992)³⁰

En contraposición, se aprecia un importante aumento de las parejas que conviven (23,3%), solteros (13,3%) y separados (6,7%).

Es posible suponer aquí, que los matrimonios o uniones legales estén disminuyendo o se realicen tardíamente, para el caso de la disminución de parejas casadas y el aumento de solteros.

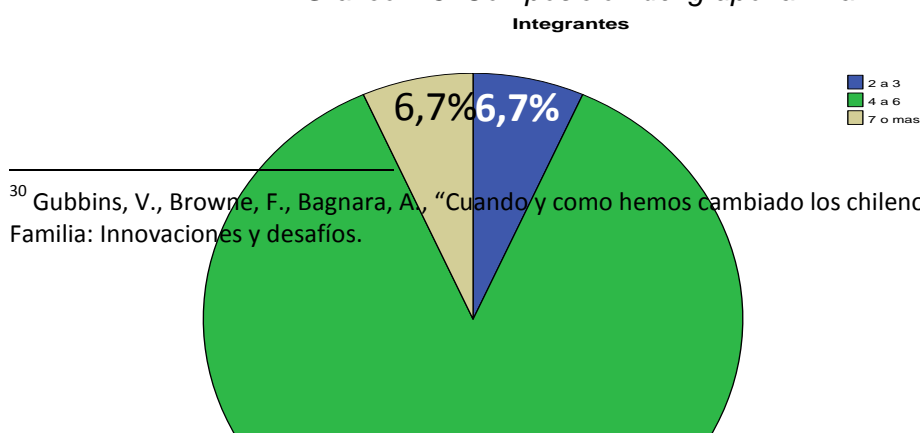
Para el caso de la viudez, este caso se da en aquellas abuelas que han tenido que hacerse cargo de sus nietos por diversas circunstancias, siendo 3 personas quienes representan un 10% de la muestra, una de ellas pertenece al rango etario de mujeres de entre 20 a 29 años, quien ha debido asumir la jefatura de hogar producto de la situación.

Sin embargo, se concluye de este gráfico que la creciente visibilidad de las convivencias junto al aumento de los separados y la disminución de los matrimonios constituyen una realidad que ubica a estas familias y a las familias del país en un contexto de cambio y de probable aumento de la inestabilidad de los vínculos de pareja que en décadas anteriores.

4.2.2 Definir los factores familiares que influyen en el rendimiento escolar de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso.

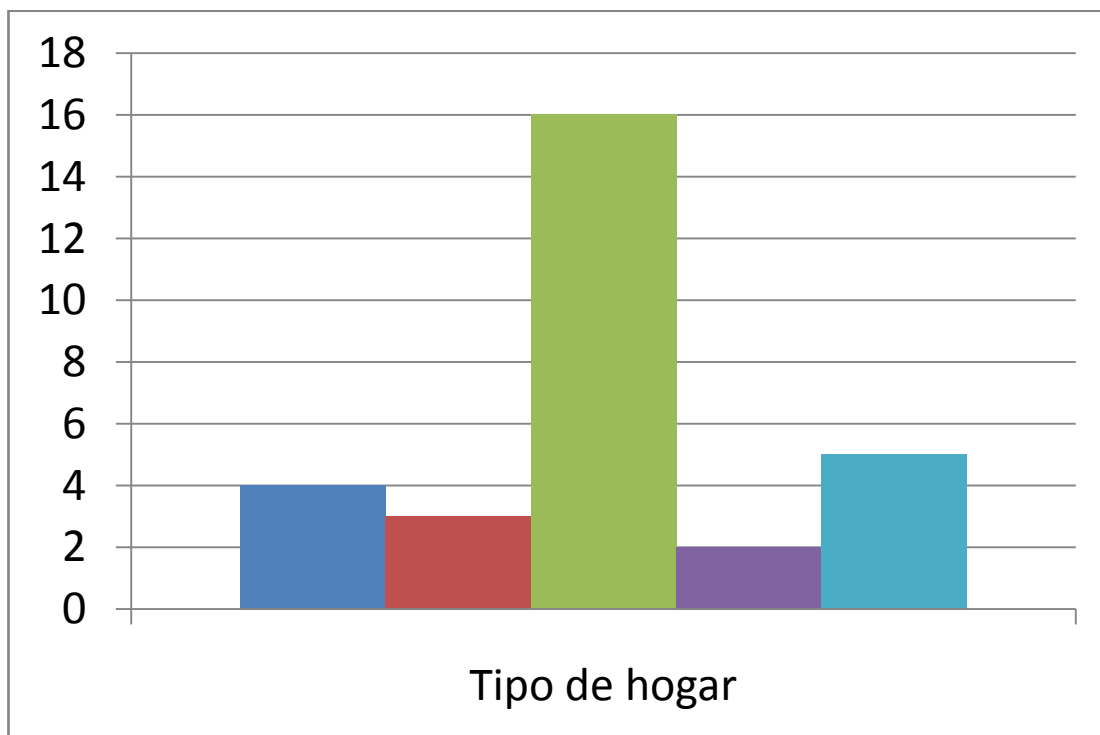
- **Composición del grupo familiar (N° de integrantes) y Tipo de Hogar.**

Gráfico 4.3: Composición del grupo familiar.



³⁰ Gubbins, V., Browne, F., Bagnara, A., "Cuando y como hemos cambiado los chilenos". Capítulo VI, Familia: Innovaciones y desafíos.

Gráfico 4.4: Tipo de Hogar



La perspectiva del hogar que vislumbran los *gráficos 4.3 y 4.4*, implica considerar a la familia en función del hábitat. Para el Ministerio de Planificación y Cooperación, el hogar corresponde a aquel grupo constituido

por una sola persona o un grupo de personas, con o sin vínculos de parentesco, que hacen vida en común, es decir, se alojan y se alimentan juntas (habitan en la misma vivienda y tienen presupuesto de alimentación en común).

Si bien la mayor parte de los/as chilenos/as viven en hogares, el 83.5% lo hace en familia³¹.

El *gráfico 4.3* nos muestra que un 86,7% de las familias se componen por miembros que oscilan entre las 4 a 6 personas, mientras que un 6,7% está formado por 2 a 3 personas y el otro 6,7% corresponde a familias conformadas por 7 integrantes o más. Las cifras demuestran que todas las familias se estructuran como “hogares familiares”, vale decir, aquellos donde el hábitat es compartido por uno o más núcleos familiares y donde la jefatura e hogar es un fenómeno a considerar cuando se analizan este tipo de organizaciones.

La clasificación desde el punto de vista de la composición de la familia, pone de relieve categorías como la parentalidad, la conyugalidad y la consanguinidad, categorías que define y clasifica el *gráfico 4.4* de acuerdo al *tipo de hogar*.

De acuerdo a la **Teoría del ciclo de vida familiar**, las familias se encuentran en la etapa de “*Reabastecimiento versus Autoabsorción*”, cuando los hijos van a la escuela, la cual abarca el periodo que transcurre desde que el hijo mayor ingresa al sistema escolar hasta que se convierte en adolescente y termina cuando el último hijo ingresa a la escuela. “El mayor desafío reside en el desarrollo de patrones de apoyo para todos los miembros de la familia, de modo que puedan obtener alimento, en sentido emocional, tanto los adultos como los niños y niñas”³².

Esta etapa supone un gran cambio para la vida familiar, caracterizada porque ésta entrega a un sistema externo a ella la responsabilidad de colaborar con la educación de sus hijos. Los niños dejan parcialmente el ámbito familiar para desarrollar sus capacidades intelectuales y sociales en el ámbito escolar.

³¹ Idem

³² Rhodes, S., “Un enfoque de desarrollo del ciclo de vida familiar”. Revista de Trabajo Social N°39, E.T.S PUC, Santiago, Chile. 1983

Un 53,3% de las familias entrevistadas pertenecen a 16 familias de tipo **nuclear biparental**, integradas por el padre y la madre, con uno o más hijos, manteniéndose como la estructura familiar predominante en nuestro país – 47,8% del total de hogares del país³³.

Este tipo de familias generalmente está basado en el matrimonio, sin embargo fluctúan entre parejas que han contraído matrimonio, parejas que conviven y familias reconstituidas.

Por otro lado, 5 familias representadas por el 16,7% se clasifican como “**familias nucleares monoparentales**”, integradas por uno de los padres y uno o más hijos. En este sentido, generalmente son las mujeres quienes deben asumir la jefatura de hogar y para este caso particular no ha sido la excepción. Sin embargo emerge lentamente una nueva realidad sociocultural, los varones comienzan a asumir la tuición de sus hijos/as.

A nivel nacional los hogares monoparentales representan el 16,4% de los hogares del país de acuerdo al Censo de población del año 2002. Aunque no representa una de las estructuras familiares predominantes del país, destaca el aumento que ha ido teniendo en los últimos años.

Como lo indica el *grafico 4.4*, son 4 las familias representadas con un 13,3% quienes componen la “**familia extensa amplia**” (o familias compuestas), integrada por una pareja o uno de los miembros de ésta, con uno o más hijos, y por otros miembros parientes o no parientes.

En este caso son familias donde generalmente es la abuela o abuelo quien está a cargo de los niños y/o niñas, producto de que el padre o madre trabaja para mantener la familia.

Se da el caso de que una familia en particular era mantenida por la abuela materna del niño, pues la madre había abandonado a los hijos dejándolos a cargo de su abuela y donde el padre se configuraba como un padre ausente. La señora Ángela Román Acosta es viuda y además de hacerse cargo de sus nietos, criaba a otros nietos comentando que por su

³³ Idem.

avanzada edad (70 años) le era difícil apoyarlos a todos de acuerdo a las necesidades que demandaban, siendo su mayor preocupación el momento en que ella falleciera.

Siguiendo en la misma línea encontramos a la “**familia extensa biparental**”, constituida por 3 familias entrevistadas y representada por un 10% de la muestra, integrada por el padre y la madre, con uno o más hijos, y por otros parientes.

Estas familias por razones de índole económica han debido dejar su hogar para ir a vivir a casa de los abuelos de los niños y niñas, comentando tras realizárseles el cuestionario, que es difícil vivir en este tipo de familias, pues muchas veces los abuelos o quienes comparten el hogar pasan a llevar los límites que como familia nuclear se han logrado inculcar en los hijos/as.

Andrea Baeza, madre de Ignacio Arredondo quien participa del Programa Servicio País Educación en la escuela Juan José Latorre, comentaba de que sus hijos eran mal criados por su padre que convivía en el mismo hogar luego de enviudar, pues mientras ella le enseñaba a los hijos sobre los roles de cada cual y los límites que debían respetar, el abuelo era muy permisivo y no establecía los límites que correspondían en ciertas situaciones, habiendo una existencia nula del reparto y ejercicio del poder.

Finalmente nos encontramos con la “**familia nuclear simple**”, compuesta por 2 familias que representan el 6,7% de la muestra, integrada por una pareja sin hijos.

Resulta inconcebible incluir este tipo de familia donde no existen los hijos siendo que el estudio trata de las familias de los niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación, sin embargo para este caso en particular son familias que han tenido que hacerse cargo de hijos “ajenos”, vale decir, tíos o tías, abuelos o abuelas, incluso amigos de los padres biológicos quienes han tenido que asumir la responsabilidad del cuidado, el apoyo y satisfacción de necesidades de sus “hijos” putativos.

Ahora bien, la importancia de esta tipificación radica en el reconocimiento de la complejidad de la realidad familiar en cada escuela y a

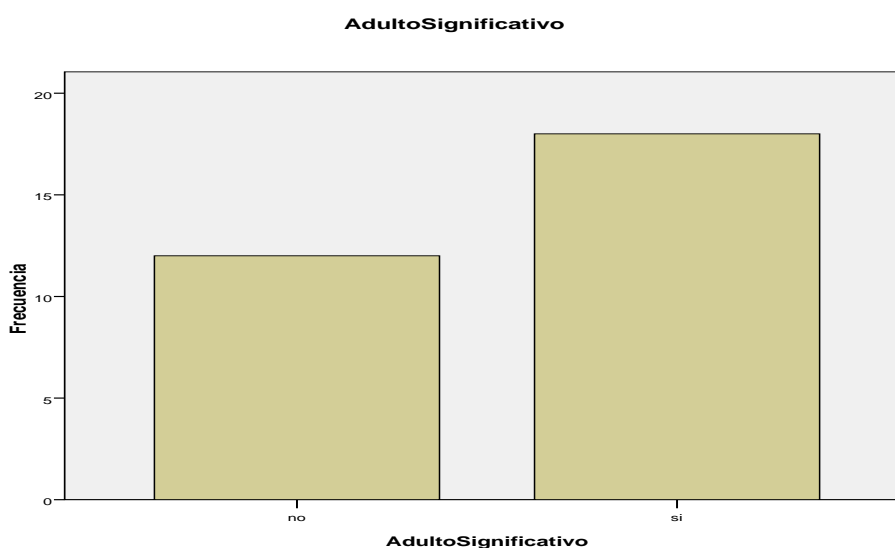
nivel nacional, a la vez que sirve para poner de manifiesto algunas características peculiares a la dinámica familiar.

La clasificación de hogares y familias pone de relieve la existencia de redes de parentesco, redes de apoyo y solidaridad, así como la distinción de núcleos primarios y secundarios en la familia.

- **Adulto significativo**

El siguiente gráfico pretende demostrar si al menos existe un adulto significativo en casa que no estudia ni trabaja, encargado del apoyo en el aprendizaje del niño/a.

Gráfico 4.5: Adulto significativo



Dentro de las tantas funciones que comprometen a la familia, se dispone de la figura de algún(os) miembro(s) del núcleo familiar que favorecen el desarrollo de los niños y niñas, funciones entre las cuales destacan:

- Brindar afecto y apoyo, lo cual genera las relaciones de apego necesaria para la constitución de la familia como referencia psicológica para el niño o niña;
- Aportar estimulación para relacionarse competentemente con su entorno físico y social, lo cual se desarrolla por una parte, a través del ambiente y de la organización de su vida cotidiana y por otra, mediante las interacciones directas que la familia promueve.
- Facilitar la transición hacia otros espacios educativos que complementen la tarea de educación del niño o niña.

Con respecto, a esta última función, en ella se juegan las creencias, percepciones, valoraciones, expectativas de la familia, por ejemplo, en las decisiones, que van desde la elección de la escuela, hasta los modos de relacionarse con ese proceso de compartir la educación de los niños y niñas

En relación al *grafico 4.5*, se considera que en 12 familias representadas porcentualmente con un 40% **NO** existe un adulto significativo que no estudie ni trabaje y que esté en el hogar brindando apoyo en el proceso de aprendizaje de niños y niñas.

Ahora bien, el panorama se presenta un tanto pesimista, pero de acuerdo a los padres y madres entrevistados, esto no significa que no exista alguien que colabore en el proceso de desarrollo del aprendizaje de niños y niñas, más bien se traduce en que quienes están a cargo de los infantes trabajan, estudian, sin embargo al regreso al hogar algunos, no todos, se preocupan de ayudar a niños y niñas en sus tareas, estudios, trabajos a realizar, en virtud del tiempo disponible para hacerlo.

Incluso aquellos niños y niñas que están bajo la tutela de algún familiar cercano, son motivo de preocupación y de apoyo, siempre considerando el tiempo que se disponga y el conocimiento o aptitudes que se posean para colaborar en la tarea del aprendizaje.

Por otra parte, aquellas 18 familias que **SI** tienen la disponibilidad de tiempo, producto de que no se desempeñan en ningún trabajo y tienen la

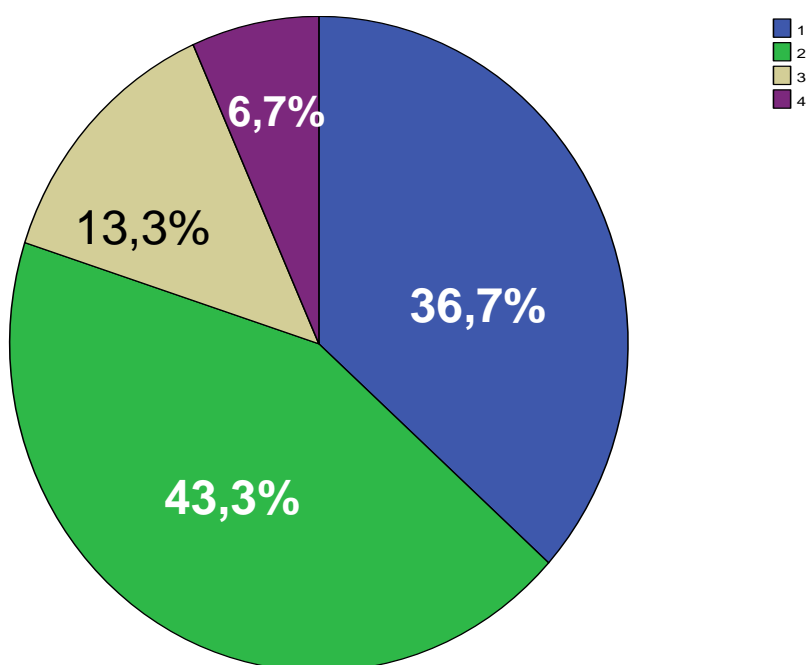
posibilidad de ser dueñas de casa o jefas de hogar, configurándose como un 60% de la muestra, pueden desempeñarse como adultos significativos de niños y niñas, conformándose como una figura de apoyo y colaboración en el proceso de aprendizaje.

Este porcentaje considera tanto a los padres, tutores, apoderados, como también a hermanos mayores, primos y familiares que contribuyen en este proceso.

- **Menores de 13 años en la escuela**

El *grafico 4.6* que se presenta a continuación, nos muestra el número de niños y niñas que componen el grupo familiar, los cuales asisten a la escuela y son menores de 13 años. Se fija esta edad como límite, pues los niños y niñas que pertenecen al Programa Servicio País Educación fluctúan en edades que van desde los 8 a los 12 años.

Grafico 4.6: Menores de 13 años que asisten a la escuela.



De acuerdo al gráfico 4.6, se entenderá que de acuerdo a la tipología de cada familia y composición de la misma, será el número de menores de 13 años que asisten a algún establecimiento educacional.

De acuerdo a las 30 familias entrevistadas, 13 de ellas se articulan con un 43,3% de menores de 13 años (2 niños/as) que asisten a algún establecimiento educacional. Se origina que de estos niños y niñas, hermanos y hermanas mayores o menores, muchos de ellos han participado anteriormente del Programa Servicio País Educación, siendo además de un apoyo o figura significativa en sus hermanos una especie de guía en el proceso llevado a cabo por el programa.

Por otra parte, 11 familias de distintas tipologías familiares poseen un 36,7% de sus hijos o miembros de núcleo familiar (1 niño/a) estudiando.

Son 4 las familias que disponen de un 13,3% de menores de 13 años insertos en un establecimiento educacional (3 niños/as) y finalmente 2 familias con un 6,7%, equivalente a 4 niños/as.

En relación a la mirada de la relación familia-escuela desde la reforma, en Chile, desde 1989, la escuela ha estado en un proceso de mejoramiento orientado a ampliar los rangos de participación en las Políticas Educativas, para lo cual se ha impulsado la descentralización pedagógica del sistema. Entre otros intereses, esta política pretende hacerse cargo de la realidad sociocultural y etaria de los niños y niñas con el fin de desarrollar procesos de aprendizaje de mejor calidad. Para llevar a cabo estas tareas se ha optado por incorporar a la familia en el proceso educativo. “La idea es acompañar el proceso de descentralización pedagógica con el reconocimiento de que en los hogares y en las relaciones familiares los niños y niñas aprenden y se desarrollan, ampliando y democratizando los espacios educativos tradicionalmente reservados sólo a la educación formal”³⁴

Se concluye entonces, de acuerdo a los testimonios de las familias entrevistadas, que de la mayoría de los miembros del grupo familiar menores de 13 años, todos asisten a distintos establecimientos educacionales, ya sea en el mismo barrio o sector donde residen, o bien en algún establecimiento dentro de la comuna de Valparaíso.

- **Jefatura de hogar**

³⁴ Gubbins, V., 1997, *Ibíd.* pp. 3

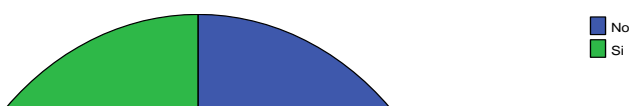


Grafico 4.7: Jefatura de hogar

En consideración con la jefatura de hogar ejercido en el grupo familiar y de acuerdo a las personas entrevistadas, un 30% de las mujeres han proyectado su desarrollo personal y familiar al margen de los deberes hogareños y en función de otros logros, sean estos profesionales ajenos a la familia, como aquellos que dicen mantener el grupo familiar, aportando económicamente para su sustento. Esta emancipación femenina no solo se da producto del desarrollo personal, sino más bien, y como se da en la mayoría de los casos, son mujeres que deben salir a trabajar para solventar los gastos que traen consigo la familia y la crianza de los hijos/as. La atención y cuidado de la familia implica adoptar decisiones y realizar tareas, administrar recursos, mantener un hogar, tareas domésticas habituales como preparar alimentos, nutrición, recreación, cuidado, traslado y apoyo permanente a los niños y niñas; relación con la escuela, prevenir accidentes y enfermedades, entre otras.

Las mujeres pertenecientes a ambas escuelas que debieron asumir la jefatura del hogar, reconocen haberlo hecho al verse en un momento sin la figura de un hombre proveedor, eran mujeres solteras y con hijos que criar y mantener. Las abuelas que se vieron en la obligación de criar a sus nietos y llevar la jefatura de su hogar, sienten que necesitan de un apoyo adicional en este proceso.

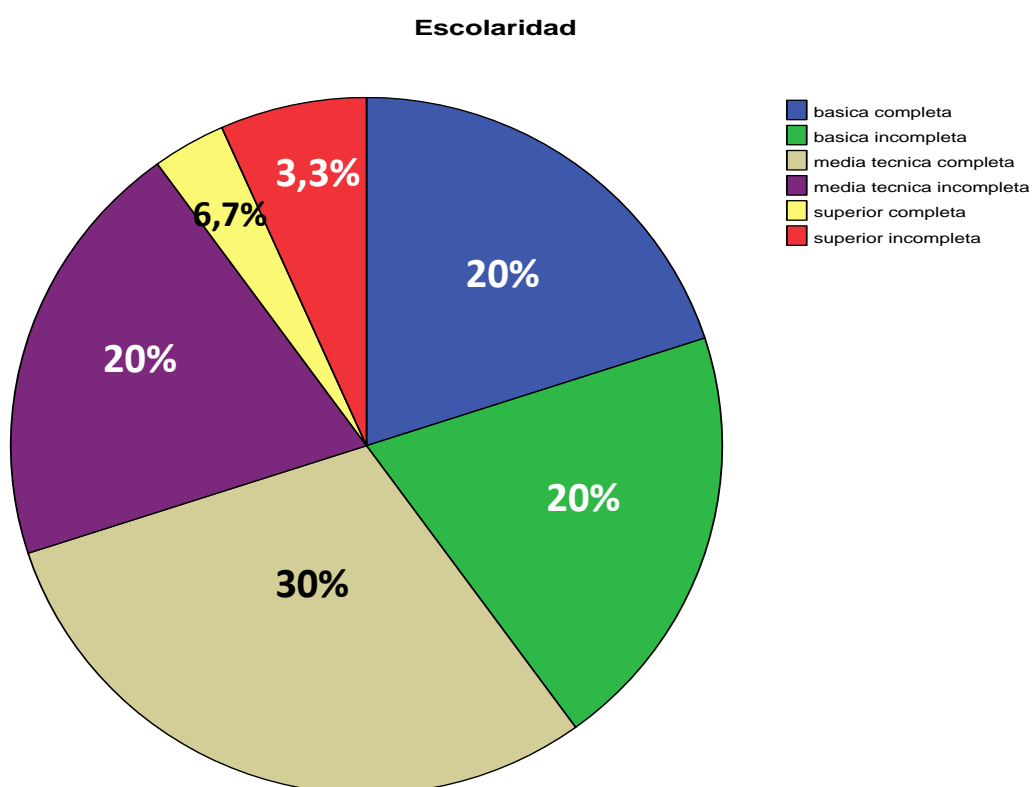
El 70% restante de mujeres que no ejercen la jefatura de hogar, se dividen en mujeres que al igual que el hombre proveedor trabaja y aporta en la administración de los recursos del hogar, pero sienten que los hombres, sus cónyuges o parejas, son quienes realizan el mayor aporte a la economía del hogar. El otro extremo son aquellas mujeres que no trabajan y se configuran como dueñas de casa, donde quizás no aporten monetariamente en el hogar, pero que de igual manera realizan labores domésticas que consideran un trabajo pero no remunerado.

No son jefas de hogar propiamente tal por no ejercer labor remunerada, pero se sienten jefas de hogar por administrar y organizar las tareas del hogar.

- **Nivel educacional de los adultos significativos**

El siguiente grafico pretende distinguir el nivel educacional de aquellos padres o madres, apoderados o adultos significativos de niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación.

Grafico 4.8: Nivel educacional de adultos significativos



Como se aprecia en el gráfico 4.8 sobre el nivel educacional de los adultos significativos, un 20% (equivalente a 6 personas) de la población encuestada logró culminar su enseñanza básica, quedando estancados allí por diversas razones que no permitieron su ingreso a la enseñanza media, al contrario del 20% que no logró culminar su enseñanza básica, dejándola incompleta.

Por otra parte 9 personas han culminado su enseñanza media/técnica, esto corresponde al 30% de la población total encuestada. Sin embargo, 6 personas, equivalentes al 20% de la muestra aún no han finalizado su enseñanza media/técnica completa, lo que les dificulta la tarea de conseguir un trabajo remunerado en nuestro país sin antes haber cumplido con el requisito primordial que dicta tener enseñanza media completa.

Se destaca a solo 1 persona, un 3,3% de la población total encuestada, que logró realizar sus estudios superiores y completarlos, a diferencia de 2 personas que se configuran como un 6,7% de la muestra que tras comenzar con sus estudios superiores debieron desertar del sistema por diversos motivos.

Se puede suponer que aquellas mujeres y hombres que no lograron culminar con sus estudios, al menos la enseñanza básica o media/técnica completa, es producto de su temprana maternidad/paternidad, viéndose en la obligación de desertar de los estudios para criar a los hijos/as.

Para el caso de las abuelas que debieron hacerse cargo de sus nietos, antiguamente las oportunidades de estudiar antes que trabajar eran remotas, dándole siempre prioridad al trabajo, pues no había una entidad que regulara con mano dura el trabajo infantil, provocando la deserción de muchos niños y niñas que debían abandonar sus estudios para contribuir monetariamente a su hogar. De ahí que muchas de estas mujeres no hayan tenido la oportunidad si quiera de finalizar sus estudios básicos.

4.2.3 Señalar la relación entre el adulto significativo y su participación en el aprendizaje de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso.

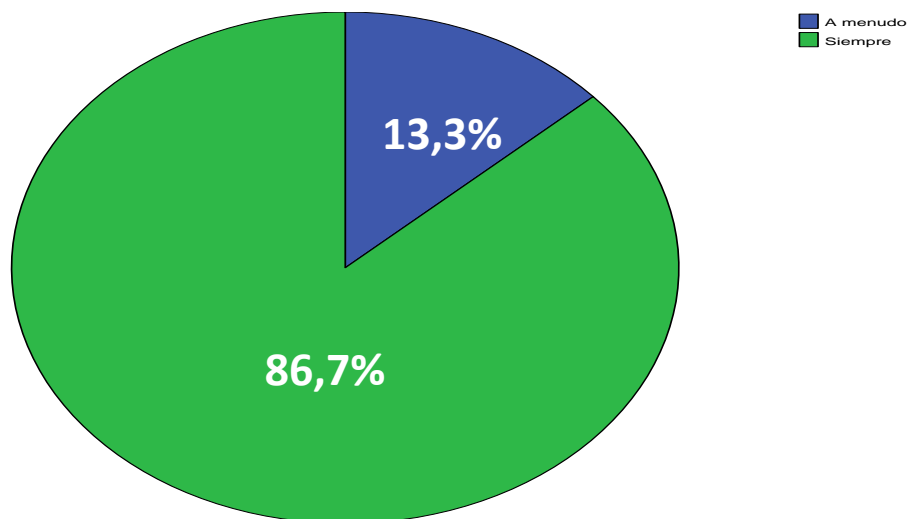
El objetivo específico que se presenta, busca descubrir la relación e importancia que tiene la familia en el desarrollo de los aprendizajes de niños y niñas en la etapa de Infancia Intermedia.

Es trascendental entonces hablar de la familia como núcleo básico del proceso de **socialización primaria**. La familia nombra y le otorga su primera identidad a la persona, es el lugar donde se desarrollan los afectos, el lugar de las significaciones primarias y es, también, considerada una comunidad primaria. Desde esta característica se reconoce a la familia la capacidad de socializar valores y pautas de comportamiento en lo que se refiere a lo cognitivo, lo ético y lo estético.

Desde la familia se aprende lo que las cosas son, su bondad o maldad, su belleza o fealdad. Con ello, la familia realiza la función de socializar, de introducir a la persona en la sociedad.

- **Asistencia a reunión de padres y apoderados.**

Grafico 4.9: Asistencia a reunión de padres y apoderados.



El gráfico 4.9 que se muestra con anterioridad, permite vislumbrar la participación de los adultos significativos, que se configuran como apoderados en el ámbito escolar de niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación.

La reunión de padres y apoderados es la instancia en que los mismos representan su involucramiento con el establecimiento educativo, configurándose como un agente activo pertenecientes a un grupo social en el contexto educacional.

Respecto a la participación del apoderado, que en este caso es el mismo adulto significativo, y como se ha dejado entrever en el análisis de datos se ve representada en la figura materna, 26 personas correspondientes a un 86,7% de la población total encuestada “*siempre*” asiste a reuniones de apoderados a diferencia de 4 de los apoderados representados en un 13,7% que “a menudo” asiste justificándose en el poco tiempo que poseen aquellos que trabajan.

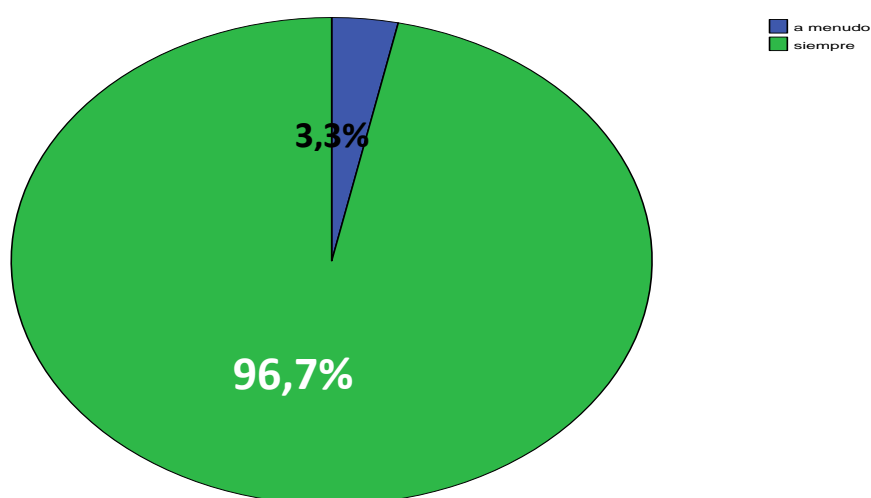
Las docentes Magali González Martín (Escuela Pacífico) y Elizabeth Arancibia Hidalgo (Escuela Juan José Latorre) discrepan con los datos obtenidos tras los cuestionarios realizados a los apoderados, pues ambas divergen en la participación efectiva que dicen realizar los padres. Una de ellas profesora jefe de 3° básico y la otra de 2° básico, comentan en la entrevista que los padres no son comprometidos con su participación tanto en la escuela como en el aprendizaje y el rendimiento que puedan tener sus hijos, no generalizan, pero mantienen la postura de que la gran mayoría de los apoderados no se interesan por cómo les pueda estar yendo a sus hijos, que materias se les hacen difíciles, como podrían ayudarlos a estudiar, etc.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede apreciar una concurrida asistencia de padres y madres a reuniones, sin embargo las docentes dejan entrever otra realidad respecto a la participación de los apoderados para con sus hijos y la escuela propiamente tal.

- **Expectativas del adulto significativo respecto del rendimiento escolar de niños y niñas.**

El siguiente apartado busca conocer las expectativas que tienen los padres, apoderados o adultos significativos en el rendimiento escolar que presentan sus hijos/as.

Grafico 4.10: Expectativas del adulto significativo en el rendimiento escolar de niños y niñas.



El grafico 4.10 demuestra que 29 apoderados “*siempre*” poseen altas expectativas respecto del rendimiento escolar de sus hijos/as, representados en un 96,7% de la población total encuestada. Sorprende el hecho de que solo una persona, equivalente al 3,3% de la muestra “*a menudo*” deposita altas expectativas en el rendimiento de su hijo/a.

De acuerdo a lo que anteriormente se citaba de las docentes, Magali González Martín, profesora de la Escuela Pacifico, insiste en que los apoderados son bastante despreocupados, no les interesa conseguir que sus hijos aspiren a algo mejor, no se preocupan de revisar sus cuadernos o de preguntarles cómo les va en la escuela, como van sus notas, si tienen tareas o algún trabajo.

Desde los modelos de socialización familiar, se señala que hay expectativas y metas educativas que guían a los padres y que estas acciones son llevadas a cabo a través de estrategias de socialización. Con respecto a estas estrategias de socialización, las cuales explican el cómo se desarrollan los aprendizajes, el modelo de Socialización Conjunta propone la noción de influencias múltiples señalando que “el proceso de socialización familiar no responde a una secuencia lineal de prácticas educativas primero

ejecutadas por los padres y luego interiorizadas por los hijos³⁵, sino más bien, a un proceso multidireccional por lo tanto, con influencias recíprocas.

A partir de todo lo anterior, se puede desprender que existen una serie de prácticas que tienen fuertes determinaciones en el desarrollo cognitivo y social del niño o la niña, que se constituyen en las instrumentarias iniciales y el andamiaje previo para los posteriores aprendizajes. Esta base de aprendizajes, corresponde a las disposiciones, a las herramientas que la familia entrega a sus hijos e hijas. A partir de estos aprendizajes adquiridos en los primeros años de infancia, los padres y madres, tendrán la función de proveer las condiciones para enriquecer y complementar dichos aprendizajes facilitando el ingresar a un contexto de socialización mayor el cual es, la escuela.

De este modo, los padres realizan una serie de acciones cotidianamente basadas en expectativas y significaciones, a través de los cuales orientan su labor educativa. Los adultos responsables, que cumplen los roles de padre y madre, son a su vez sujetos sociales y como tales tiene pertenencias y están insertos en sistemas sociales a partir de lo cual construyen representaciones sociales que guían su labor educativa. De esta forma, se entenderá por prácticas educativas, basadas en representaciones sociales, aquellas acciones y estrategias de uso cotidiano que los padres utilizan para desarrollar aprendizajes en sus hijos y/o hijas, explícita o implícitamente.

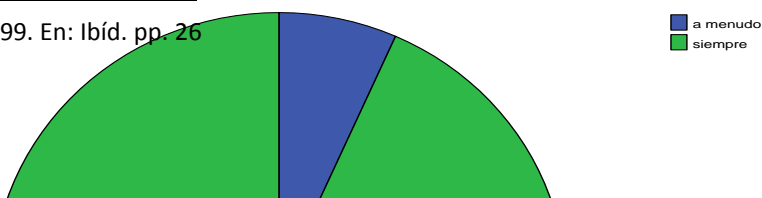
Pero a pesar de aquello, los resultados muestran lo contrario.

- **Apoyo del adulto significativo en las tareas de niños y niñas.**

En este apartado se pretende mostrar el nivel de apoyo que el adulto significativo entrega a niños y niñas al momento de realizar tareas escolares, ya sean trabajos, disertaciones, las propias tareas, etc.

Grafico 4.11: Apoyo del adulto significativo en tareas escolares.

³⁵ Palacios J.M 1999. En: *Ibíd.* pp. 26



El gráfico 4.11 indica que 28 personas equivalentes al 93,3% de la población total encuestada dice apoyar “*siempre*” a sus hijos en las tareas escolares, no obstante 2 personas equivalentes al 6,7% manifiesta que “*a menudo*” tiene la posibilidad de apoyar a sus hijos en el desarrollo de sus labores escolares.

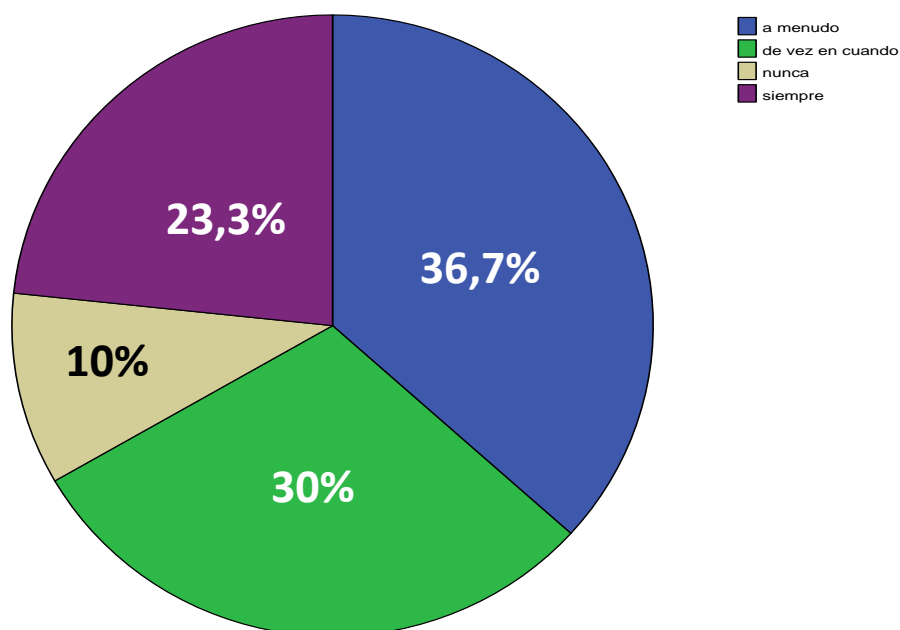
A pesar del trabajo o las labores que deban realizar durante el día y de lo que demuestran las cifras, el 100% de los adultos responsables de niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación generan una instancia para apoyar a sus hijos/as en las tareas escolares.

El objetivo de las tareas no es otro que la educación integral del niño: ayudarlo a aceptar libremente sus responsabilidades, a concebir la cultura como un objeto del que puede apropiarse para su propio provecho. Los padres deben ser por tanto, elementos activos en esa tarea, ayudando a sus hijos a cumplir con ellas. El sentido de responsabilidad, disciplina y el deseo de apropiarse del saber se forman así.

No obstante, se insiste en la posición de ambas docentes de las escuelas Pacífico y Juan José Latorre, quienes discrepan de este escenario tan positivo respecto de la participación que tienen los adultos significativos responsables de niños y niñas.

- **Hábitos de estudio en niños y niñas.**

Grafico 4.12: Hábitos de estudio



El grafico 4.12 expone acerca de los hábitos de estudio que poseen niños y niñas insertos en el Programa Servicio País Educación, como un modo de mejorar el rendimiento escolar.

Con hábitos de estudio se describen todas las tareas que se hacen en casa referidas al trabajo escolar: los deberes, consultas, repaso y estudio de los distintos temas.

Estudiar no suele ser una actividad atrayente para muchos niños y niñas, pero es necesaria para el normal desarrollo del aprendizaje. Creando un hábito, facilitamos las cosas en el presente y preparamos para afrontar los estudios a realizar en el futuro que requieren más tiempo y dedicación.

Los padres son los responsables de las actitudes, valores y hábitos de nuestros hijos. En el caso de los hábitos de estudio, la escuela juega un papel indiscutible, pero de ningún modo suficiente. Para que los niños aprendan buenas destrezas de estudio, los maestros y los padres deben trabajar juntos.

Son 11 las familias que se ven representadas como el 36,7% de la población total encuestada, quienes manifiestan que “a menudo” sus hijos/as generan una instancia para estudiar, repasar las materias abordadas en clases y prepararse para las pruebas venideras, no obstante no se le puede

llamar “hábito” pues esa instancia no se crea todos los días y en los mismos horarios.

Por otro lado, 9 familias equivalentes a un 30%, declaran que sus hijos/as “de vez en cuando” dan una instancia para el estudio y la realización de tareas escolares, sin embargo no poseen un hábito de estudio y la motivación para hacerlo. Son los padres los responsables de crear estos hábitos en el hogar como una manera de mejorar la comunicación entre la casa y la escuela.

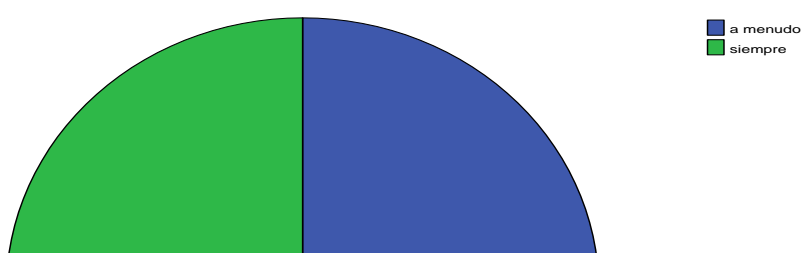
Menos alentador se ve el panorama para aquellas 3 familias (10%) donde sus hijos/as “*nunca*” han generado la instancia para fomentar estos hábitos, justificándose en virtud del escaso tiempo tras el trabajo. Las profesoras de ambas escuelas agregan el poco interés por parte de los apoderados en crear hábitos de estudios en niños y niñas que les permitan mejorar su rendimiento escolar.

Finalmente, 7 familias representadas en un 23,3% agregan que sus hijos/as “*siempre*” son inducidos a estudiar en un horario establecido, el cual muchas veces fluctúa a lo largo del día, pero que se genera de igual manera, fomentando así el interés por el aprendizaje y la facilitación de un ambiente adecuado para la realización del trabajo escolar.

- **Reconocimiento de logros**

El presente grafico 4.13 demuestra si hay niños y niñas que reciban algún tipo de reconocimiento por parte de sus figuras significativas en virtud de sus logros escolares, dejando en claro que este reconocimiento no sea traducido en cosas materiales, sino también en muestras de afecto por parte de los adultos significativos para niños y niñas.

Grafico 4.13: Reconocimiento de logros.



Lo que nos presenta el gráfico 4.13 es el reconocimiento que hacen los padres por los logros a nivel escolar y el esfuerzo de sus hijos/as.

Un 73,3% de las personas encuestadas (22 familias) considera estar “*siempre*” reconociendo los logros que van teniendo niños y niñas en su rendimiento escolar y el esfuerzo que colocan en aquello. Agregan además que permanentemente son reconocimientos de índole afectiva y en la medida de lo posible satisfaciendo los deseos de sus hijos/as con obsequios de tipo material.

El otro 26,7% restante (8 familias) afirma que “*a menudo*” realiza este tipo de reconocimiento por los logros obtenidos por parte de sus hijos/as, tanto afectiva como materialmente, pues así como los hábitos de estudio no eran un tema recurrente en el hogar, el reconocimiento cada vez que los niños y niñas rendían de manera ejemplar en la escuela tampoco lo era.

Ahora bien, padres y apoderados debiesen premiar el buen rendimiento escolar siempre que el premio sea un reconocimiento del esfuerzo y en la medida en que los premios formen parte de una estrategia de acción constante para fortalecer la confianza del alumno y mejorar su proceso de aprendizaje y adaptación escolar.

En este sentido, no sólo debe premiarse la calificación máxima (el siete como símbolo de lo mejor posible) sino también el desarrollo de estrategias tendientes a superar las dificultades, es decir: todo esfuerzo superador debe ser alentado.

En los casos de buen desempeño y de mejoramiento, hay que felicitar a los niños por sus logros. Pero también es un reconocimiento al esfuerzo

dejar que los niños tengan más responsabilidades: que decidan más libremente sobre el uso del tiempo, por ejemplo.

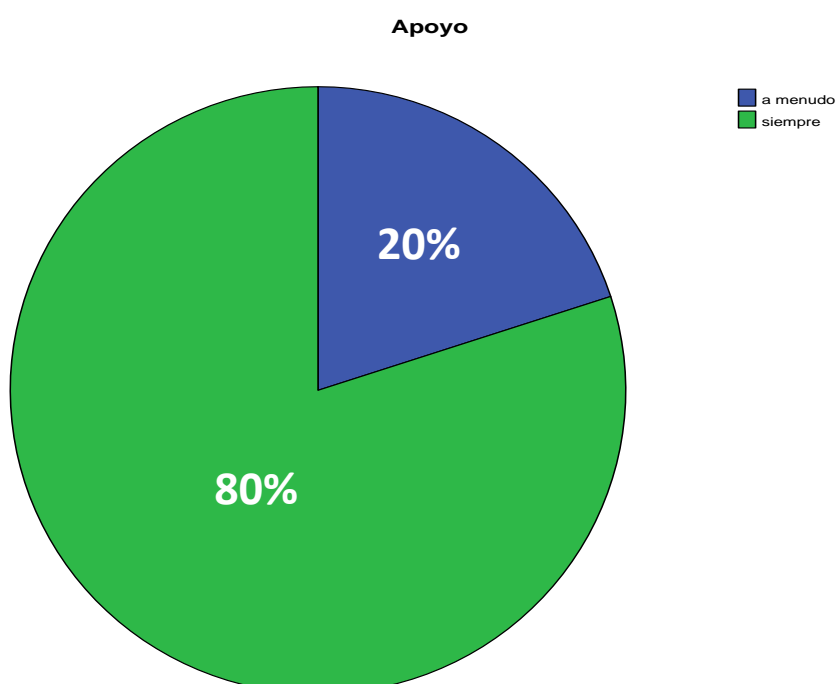
La motivación es entonces una de las claves del éxito escolar y premiar es una manera más de incentivar y generar interés en los niños. Ahora bien, las recompensas necesitan ir acompañadas de la reafirmación del sentido de responsabilidad: los niños deben recordar que su paso y desarrollo por la escuela es una etapa que deben vivir (como lo han hecho sus padres, sus hermanos mayores; como lo harán los más pequeños), y que es esencial para su vida como adultos.

Por otro lado, así como el nivel de exigencia debe estar en relación con las características individuales del alumno, se debe también premiar de acuerdo con su esfuerzo, sus logros intelectuales y emocionales.

En definitiva, el objetivo de la compensación y el incentivo es que el niño desarrolle su autoestima, independencia y seguridad emocional; sentimientos que redundarán en un buen rendimiento escolar.

- **Apoyo del adulto significativo en el estudio para pruebas de niños y niñas.**

Grafico 4.14: Apoyo de adulto significativo en el estudio de pruebas



El siguiente grafico se encuentra estrechamente relacionado con el grafico 4.11 que se presentó con anterioridad, el cual abarca la temática de como los padres, apoderados o adultos significativos se configuran como un apoyo a la hora de que niños y niñas realizaran sus labores escolares.

Ahora bien, el presente grafico pretende demostrar como estos mismos padres, madres o adultos significativos se configuran como entes de apoyo para con sus hijos/as al momento de prepararlos para rendir una prueba en el establecimiento educacional.

De esta manera, 24 familias que se configuran representan al 80% de quienes “*siempre*” apoyan con anticipación a sus hijos/as para rendir una prueba. Padres y madres quienes expresan que a pesar del escaso tiempo que poseen producto del trabajo o de otras labores que realizan durante el día, de igual manera generan una instancia de colaboración y apoyo para niños y niñas.

Muy por el contrario, 6 familias correspondientes al 20% de la muestra seleccionada, expresan apoyar “*a menudo*” a sus hijos/as en el proceso de estudiar para una prueba.

Los resultados expresan un compromiso por parte de la familia en el apoyo que se les debe brindar a niños y niñas para el momento de estudio, realización de tareas escolares, trabajos y todo aquello que trae consigo asistir a un establecimiento educacional.

4.2.4 Constatar las competencias en el aprendizaje escolar de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico, Valparaíso.

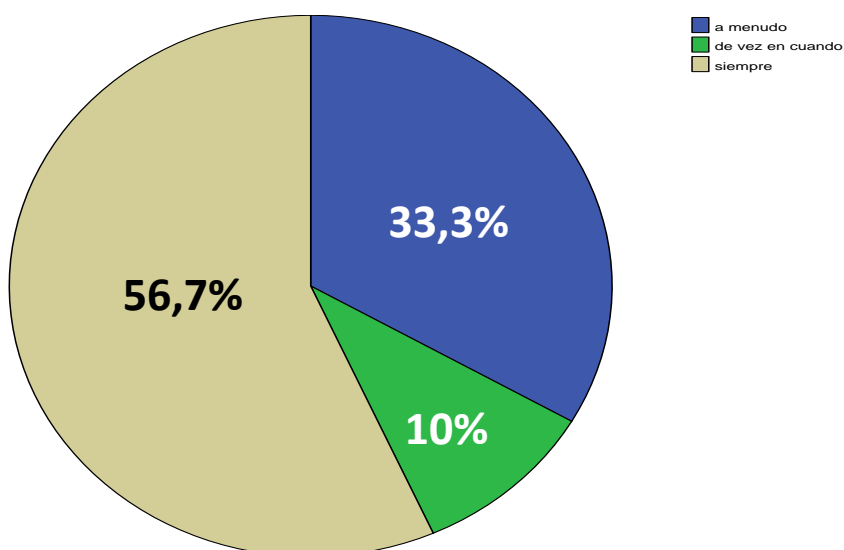
El objetivo que se presenta a continuación busca constatar las competencias de niños y niñas en el aprendizaje escolar, de acuerdo a sus destrezas, potencialidades y aptitudes para el aprendizaje.

Las competencias son acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos. En otras palabras, educar para el desarrollo de competencias es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de deberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla como tal a través del encuentro con el otro y con la cultura.

También, es necesario atender el ambiente de aprendizaje para la formación por competencias en los niños en etapa escolar, pues éste deberá responder a los requerimientos del saber conocer, saber sentir, saber hacer; por lo tanto, estará constituido por vivencias lúdicas, medios activadores de la motricidad y expresiones simbólicas dentro de un ámbito flexible y adecuado a los ritmos de descanso y actividades de los niños.

- **Realización de tareas escolares por parte de niños y niñas.**

Grafico 4.15 Niños/as realizan las tareas escolares que se le proponen



Los datos que de aquí en adelante se presentan, corresponden a las percepciones que tienen los adultos responsables de los niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación, de acuerdo a las competencias que poseen en el aprendizaje escolar y que influyen directamente en su rendimiento escolar.

De las 30 familias encuestadas, 17 de ellas (equivalentes a un 56,7%) manifiestan que sus hijos/as realizan “*siempre*” las tareas escolares que se les proponen en clases, quizás no con el hábito de estudio ideal al que podrían aspirar las docentes entrevistadas a cargo de los mismos, quienes al contrario de los apoderados manifiestan el poco interés que se deposita tanto en los niños y niñas como en su rendimiento escolar y las tareas que se les encomienda.

En contraste al porcentaje anterior, son 10 las familias (33,3%) quienes manifiestan constatar en niños y niñas que “*a menudo*” realizan las tareas que les son encomendadas desde el aula educativa. Este “*a menudo*” no representa necesariamente a aquellos niños y niñas que no realizan las tareas escolares propuestas en clases, sino que además se reitera lo anteriormente expuesto, y se viene a representar el interés que depositan los padres, apoderados o adultos responsables en los aprendizajes que puedan tener sus hijos/as en la escuela.

Se encarece la importancia que posee la familia en el proceso de aprendizaje de niños y niñas, tanto en la escuela (configurándose como un apoyo en sus estudios), como en el hogar como entes socializadores. De ahí que la tarea escolar representa una oportunidad para que los niños aprendan y para que las familias participen en la educación de sus hijos.

En los primeros años, la tarea puede ayudar en el desarrollo de los buenos hábitos de estudio y de una buena actitud.

Finalmente son 3 las familias equivalentes a un 10%, las que manifiestan que “*de vez en cuando*” sus hijos/as realizan las tareas escolares que les son planteadas en la sala de clases.

En este último dato porcentual se destacan niños y niñas que presentan algún tipo de problemas del aprendizaje, haciendo más difícil la labor de los adultos significativos en cuanto a apoyo y colaboración en el aprendizaje de sus hijos/as en el hogar. Son niños y niñas que necesitan de una enseñanza especial, de paciencia, de pedagogía, aspectos que muchas veces los adultos responsables no poseen para contribuir a mejorar el rendimiento escolar.

- **Niño/a entiende cuando lee las lecciones de los libros**

Entiendecuandolee



Grafico 4.16: Comprensión lectora

50%

Lo que se desprende del grafico 4.16, es que una cifra significativa de las familias encuestadas, 15 familias equivalentes al 50%, “*siempre*” entiende las lecciones de los libros cuando lee. Esto vislumbra que este gran porcentaje de niños y niñas poseen buena comprensión lectora, paisaje positivo tanto para el rendimiento que puedan tener como para las docentes a cargo, a quienes les permite mejorar la calidad de la educación impartida al resto del estudiantado.

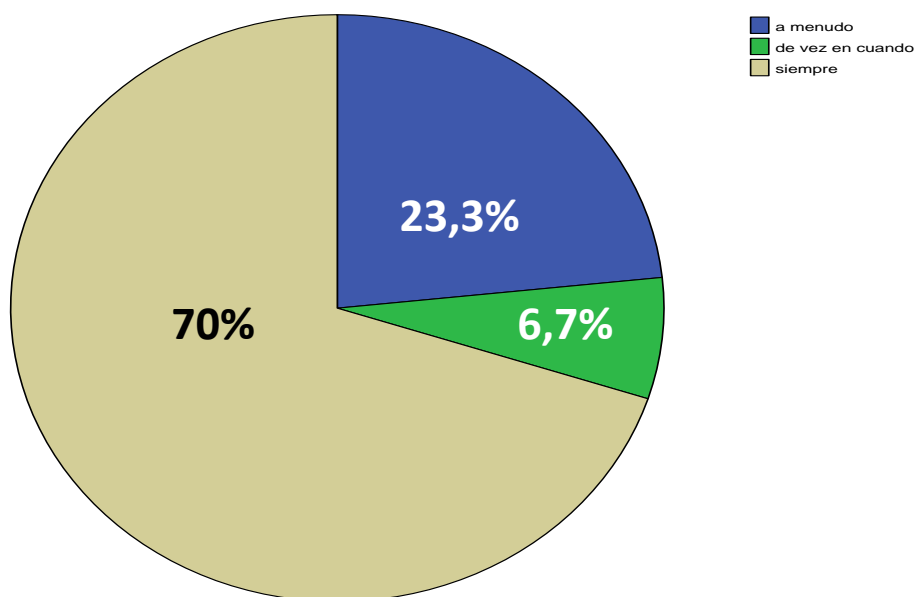
Un 40% de la población total encuestada (12 familias), manifiesta que sus hijos/as “*a menudo*” comprenden cuando leen las lecciones de los libros, esto se manifiesta en la escasa instancia que se le da a lectura en el hogar como una manera de reforzar la comprensión lectora, vale decir, los hábitos de estudio no son considerados a la hora de mejorar la calidad de la lectura y comprensión de la misma en niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación.

Finalmente, 3 familias (10%) declara que sus hijos/as “*de vez en cuando*” entiende cuando lee las lecciones de los libros. Se insiste en la poca importancia que la familia le brinda a los hábitos de estudio, los cuales se configuran como un aspecto fundamental a la hora de mejorar la comprensión lectora de niños y niñas.

A medida que la función educativa familiar se despliega y se hace más compleja, las actividades educativas también van a mediatizar toda una esfera de relaciones entre los miembros de la familia. En cierta etapa de lo que se ha dado en llamar ciclo vital, los miembros adultos tienen una actitud más o menos consciente y dirigida ante el contenido, los objetivos, etc.; de las actividades que realizan en el hogar encaminadas a la educación y formación de la descendencia.

- **Niño/a es capaz de recordar lo que aprende.**

Grafico 4.17: Retención de los aprendizajes



El presente gráfico da cuenta de los aprendizajes que niños y niñas son capaces de retener, vale decir, el ser capaces de recordar lo que aprenden en las aulas.

En primera instancia, 21 familias (equivalentes al 70% de la población total encuestada) considera que sus hijos/as “*siempre*” son capaces de retener los aprendizajes que les son impartidos en las aulas. Esto no dice relación con que niños y niñas presten atención siempre en las clases, como se vera en los graficos siguientes, sino que como manifiestan los adultos responsables del cuidado de los menores, cuando se les pregunta por las lecciones del día, son capaces de recordar y responder a tal cuestionamiento.

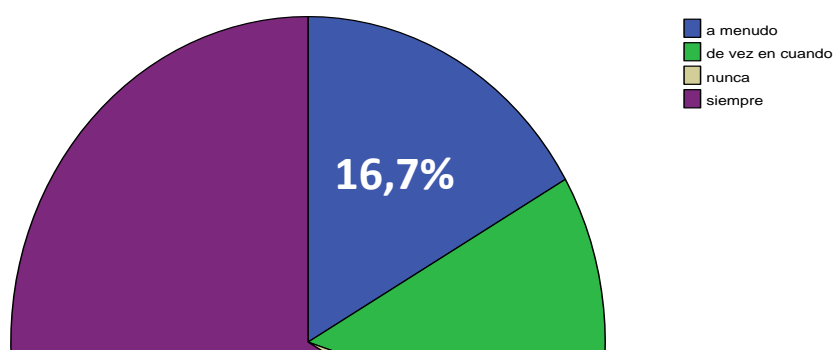
Por otro lado, 7 familias (graficadas como un 23,3% de la población total encuestada) considera que sus hijos/as “*a menudo*” son capaces de recordar las lecciones impartidas durante las clases. Muchos de los niños y niñas se distraen constantemente, tanto en la escuela como en sus propias casas en momentos de estudio o de prestar atención a los aprendizajes que se les están impartiendo, ya sea por motivos de hiperactividad, deficit atencional o el ya comentado hábito de estudio que no ha sido desplegado por parte de los adultos responsables para con los niños y niñas.

De ahí entonces es que “*a menudo*” niños y niñas pertenecientes a estas 7 familias sean capaces de recordar los aprendizajes que les están siendo impartido en las aulas.

Finalmente, solo 2 familias (6,7%) manifiestan que sus hijos/as “*de vez en cuando*” logran retener lo que sus docentes les enseñan, esto se ve reflejado en el rendimiento escolar que estos niños o niñas logran tener en comparación a sus pares. Los motivos son los mismos que con anterioridad eran expuestos, hiperactividad, deficit atencional, nulos hábitos de estudio que conllevan a los posteriores problemas conductuales del estudiantado.

- **Niño/a puede identificar las ideas centrales en lo que lee.**

Grafico 4.18: Identificación de ideas centrales en la lectura.



3,3%

El grafico 4.18 que se presenta, apunta a demostrar si niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación son capaces de identificar las ideas centrales de aquello que están leyendo.

El 66,7% de la población total encuestada (20 familias) confirman que niños y niñas bajo su tutela “*siempre*” son capaces de identificar las ideas centrales de lo que leen. Este alto porcentaje esta íntimamente relacionado con lo que se grafica en los ítems anteriores sobre la capacidad de niños y niñas de recordar lo que aprenden, representado con un 70% y el 50% de aquellos que poseen buena comprensión lectora.

Estos porcentajes dejan entrever un alentador panorama con respecto a los aprendizajes que se les imparten a niños y niñas, insertos en el Programa Servicio País Educación.

“*A menudo*” niños y niñas son capaces de identificar las ideas centrales de lo que están leyendo, de acuerdo a lo manifestado por 5 familias que componen el 16,7% de la población total encuestada.

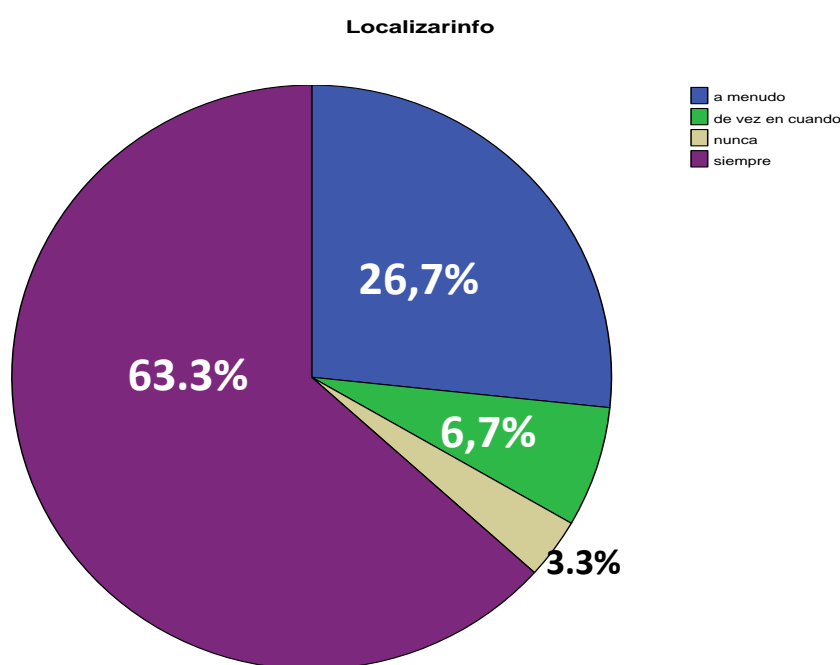
Un 13,3% de la muestra (4 familias) declara que “*de vez en cuando*” los menores insertos en el programa tienen la capacidad de retener la información e identificar las ideas centrales de lo que leen.

Finalmente se da el caso de una familia que manifiesta que su hijo/a “*nunca*” ha logrado identificar las ideas centrales de las lecturas, provocado por un deficit atencional que le impide retener los aprendizajes, dificultando su capacidad de recordar lo que aprende.

La docente Magali González Martín declara ante este ítem que son varios los casos de niños y niñas que presentan déficit atencional de manera particular en el curso donde es profesora jefe y de manera general a lo largo de los cursos que posee la escuela Juan José Latorre. En relación a lo anterior, manifiesta que es de suma importancia para contribuir a contrarrestar esta situación la participación que pueda tener la familia en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, del compromiso y apoyo de los padres y madres para con sus hijos/as, que los menores se sientan respaldados por las figuras que el/ella considera significativa.

- **Niño/a sabe buscar y localizar la información que necesita.**

Grafico 4.19: Búsqueda y localización de la información.



Los datos porcentuales que se presentan a continuación, buscan arrojar información relacionada con la capacidad que poseen los niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación de buscar y localizar la información que necesitan, en las distintas materias impartidas.

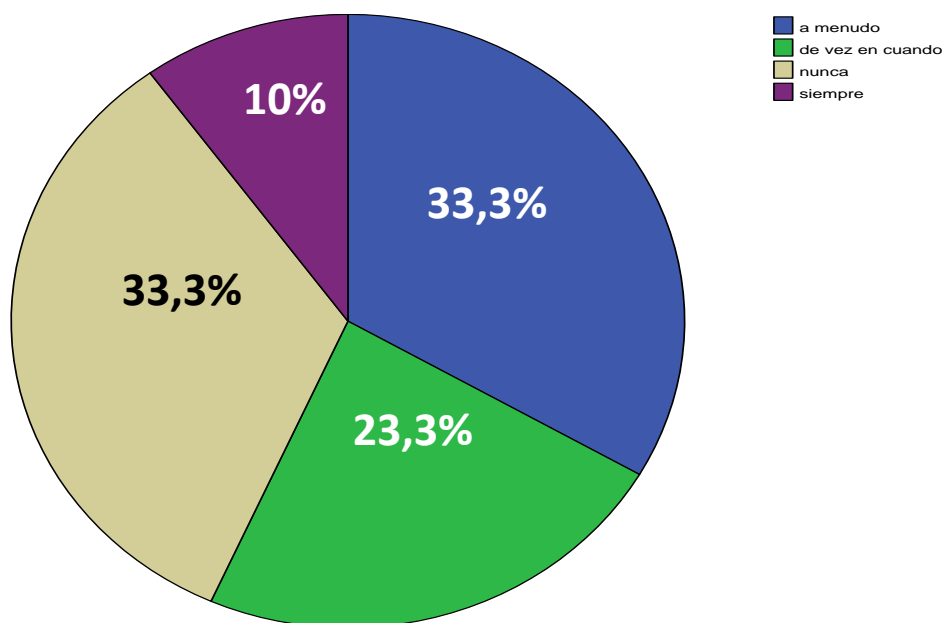
En primera instancia, 8 familias representadas por un 26,7% de la población total encuestada, manifiesta que “*a menudo*” niños y niñas son capaces de buscar y localizar la información que necesitan. Esta categoría indica que a pesar de la dificultad que tengan los menores para conseguir dicho objetivo, de igual manera logran llevarlo a cabo.

Son 2 las familias (6,7%) que manifiestan que “*de vez en cuando*” niños y niñas tienen la capacidad de localizar la información que necesitan de textos, lecciones de libros, ejercicios matemáticos, entre otros.

Ahora bien, aquellos niños y niñas que “*nunca*” (1 niño/a representado por un 3,3%) y aquellos que “*siempre*” (19 niños/as que constituyen el 63,3%) han tenido la capacidad de buscar y localizar la información que necesitan, presentan un escenario positivo al encontrarse la mayoría de la población total encuestada con dicha capacidad.

- **Niño/a realiza con dificultad ejercicios matemáticos.**

Grafico 4.20: Comprensión matemática



El siguiente análisis permite graficar los datos obtenidos tras recabar información respecto a la comprensión matemática de niños y niñas insertos en el Programa Servicio País Educación.

Dichos datos están intrínsecamente relacionados con un trastorno del aprendizaje denominado ***Discalculia***, el cual se refiere a las dificultades

significativas en el desarrollo de las habilidades relacionadas con las matemáticas. Estas dificultades no son producto de un retraso mental, ni de una inadecuada escolarización, ni por déficits visuales o auditivos, sino más bien por ciertas habilidades que no han sido estimuladas (memoria y atención, de orientación, razonamiento matemático) y/o potencializadas en niños y niñas.

Para un tratamiento eficaz en las dificultades de las matemáticas se debe realizar un plan de tratamiento en el cual prime la estimulación del pensamiento matemático, a través del desarrollo de estrategias centrada en los siguientes aspectos:

- Lenguaje matemático
- Resolución de problemas
- Auto- monitorización
- Memoria
- Orientación en el espacio
- Habilidades sociales
- Conceptualización
- Orientación temporal
- Organización espacial

La mirada se orienta en estimular fortalezas en todas las áreas del desarrollo para afianzar la autoestima y prevenir o aminorar la sensación de incapacidad y dificultad que rodea a los niños. Con un diagnóstico oportuno y tratamiento psicopedagógico efectivo, logran cursar una escolaridad normal y acceder a la educación superior, teniendo un adecuado desarrollo de su vida.

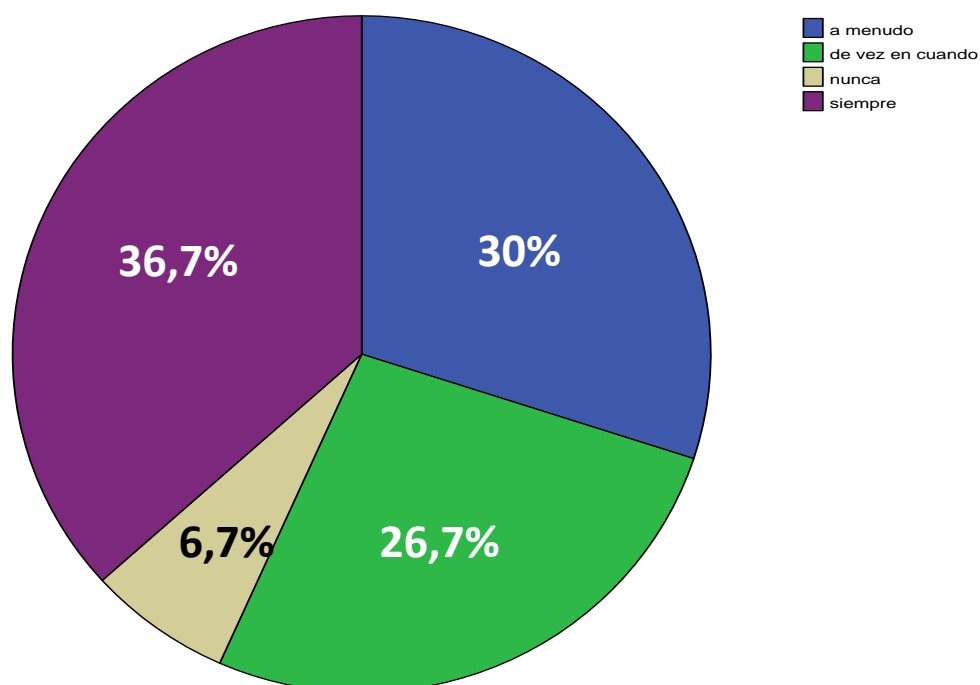
Los datos por tanto demuestran que un grupo de 3 familias representadas con un 10% de la población total encuestada, manifiestan que sus hijos/as “*siempre*” han presentado dificultades a la hora de realizar ejercicios matemáticos. 10 familias (33,3%) declaran de sus hijos/as que “*a menudo*” y otras 7 familias (23,3%) que “*de vez en cuando*” los menores se ven obstaculizados al momento de realizar ejercicios matemáticos.

Este 66% de familias encuestadas expresan las dificultades significativas de los menores en el desarrollo de sus habilidades relacionadas con las matemáticas, con distintos grados de complejidad.

Un paisaje más alentador es el que muestran las 10 familias equivalentes al 33,3% de la población total encuestada, la cual manifiesta que sus hijos/as “*nunca*” han presentado dificultades para la realización de los ejercicios matemáticos que se le proponen, confirmando ciertas habilidades que se mencionaban con anterioridad como la memoria, la concentración y el razonamiento matemático.

- **Niño/a se distrae cuando estudia o hace tareas.**

Grafico 4.21: Distractores



El siguiente gráfico busca conseguir información estadística respecto a las múltiples distracciones que se presentan en los menores al momento de realizar sus labores escolares.

Niños y niñas con trastornos por déficit atencional, frecuentemente confrontan serios problemas en su respectivo establecimiento educacional.

La distracción, impulsividad, hiperactividad, desorganización y otras dificultades conducen a tareas no terminadas, errores de descuido y una conducta que los perjudica a si mismos y a los demás.

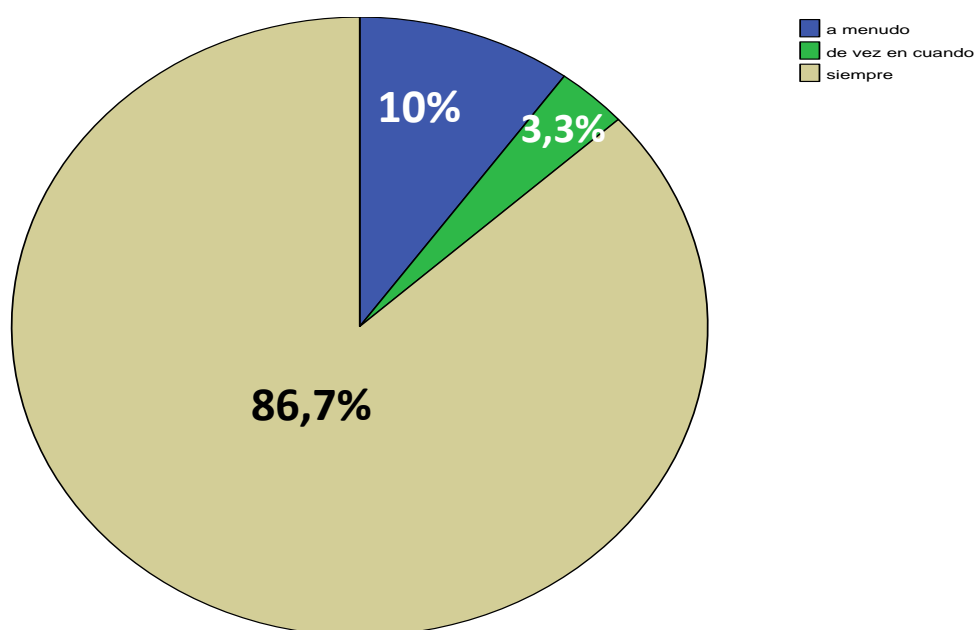
Alrededor de 11 familias (36,7%) indica que sus hijos/as “*siempre*” se distraen al momento de realizar sus labores escolares, tanto en su establecimiento educacional como en su propio hogar.

Por otra parte 9 familias (30%) revelan que sus hijos/as “*a menudo*” se distraen cuando estudian o realizan tareas escolares, a diferencia de 8 familias (26,7%) que manifiestan observar que sus hijos muy “*de vez en cuando*” poseen un distractor que les impida realizar sus obligaciones escolares.

Finalmente solo 2 familias (6,7%) indicaron que sus hijos/as “*nunca*” se distraían, ni en la escuela ni en el hogar al momento de cumplir con sus obligaciones escolares.

- **Niño/a traduce en sus propias palabras lo que escribe, lee o ejercita.**

Grafico 4.23: Traducción de conocimientos



El gráfico que se presenta, busca identificar lo que consideran padres, madres, apoderados o adultos responsables de los niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación, respecto de la capacidad que tienen los menores al momento de traducir en sus propias palabras el conocimiento y los aprendizajes que les son impartidos en la sala de clases. Traducir lo que lee, lo que escribe, incluso ser capaz de explicar el procedimiento empleado a cierto ejercicio matemático.

Son 26 las familias encuestadas (86,7%), las cuales consideran que sus hijos/as son “*siempre*” capaces de traducir o explicar en sus propias palabras las lecciones de los libros, los aprendizajes impartidos en su escuela o los pasos a seguir para llegar al resultado de algún ejercicio matemático.

Este resultado que se nos presenta con un alto porcentaje daría a entender su estrecha relación con la retención que poseen niños y niñas de los conocimientos que se les entregan (70% de los menores “*siempre*” son capaces de recordar lo que aprenden), lo que les permitiría tener la habilidad de recordar los aprendizajes y poder explicarlos en sus propias palabras.

En datos porcentuales mucho más bajos, 3 familias manifiestan que sus hijos/as “*a menudo*” tienen las destrezas para explicarle a alguien más los conocimientos que va adquiriendo de las lecturas, las clases, de los ejercicios matemáticos desarrollados, entre otros.

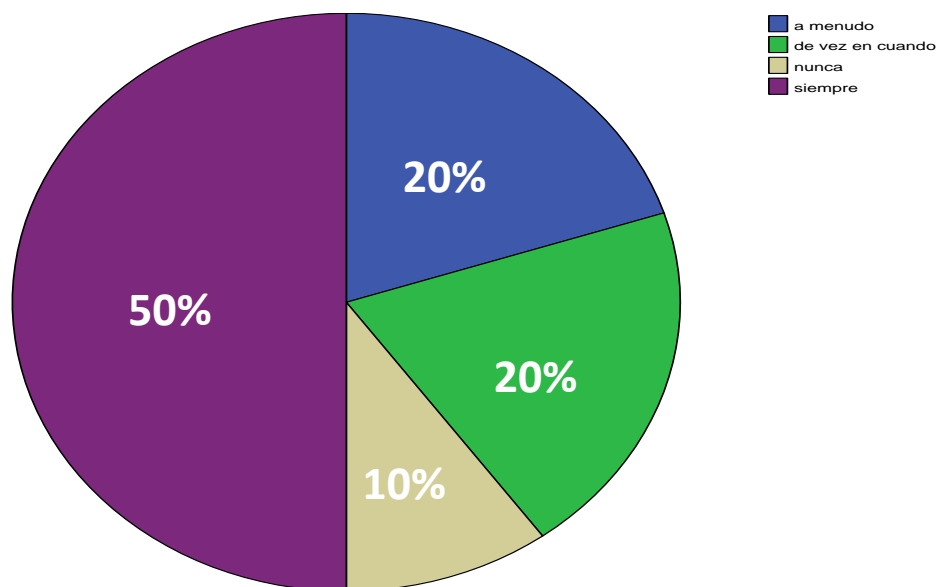
Finalmente se hace más difícil la labor para aquella familia responsable (3,3%) de aquel niño/a que “*de vez en cuando*” tiene la capacidad de poder traducir en sus propias palabras los aprendizajes que le han sido impartidos.

Esto, como se mencionaba anteriormente, en estrecha relación con las habilidades que tienen niños y niñas de recordar lo que aprenden, en contraste de aquellos que ven con dificultad los conocimientos que les son entregados.

Sin embargo, a pesar de los últimos porcentajes, se hace alentador el resultado que señala a aquellos que niños y niñas que poseen la capacidad de poder explicarle a cualquiera acerca de aquello que logran aprender en las aulas.

- **Niño/a cuando estudia repasa más de una vez las materias.**

Grafico 4.24: Repaso de materias



El siguiente gráfico nos plantea claramente que 15 de cada 30 familias (un 50% de la población total encuestada), considera que sus hijos/as “*siempre*” repasan al menos más de una vez las materias que los preparan para rendir pruebas, para exponer en disertaciones o simplemente para mantener los aprendizajes en la memoria de lo que se les ha estado impartiendo. Un panorama alentador para las docentes entrevistadas que ven en sus alumnos un deficiente interés por hacerse de un mayor conocimiento en las diferentes asignaturas que van cursando.

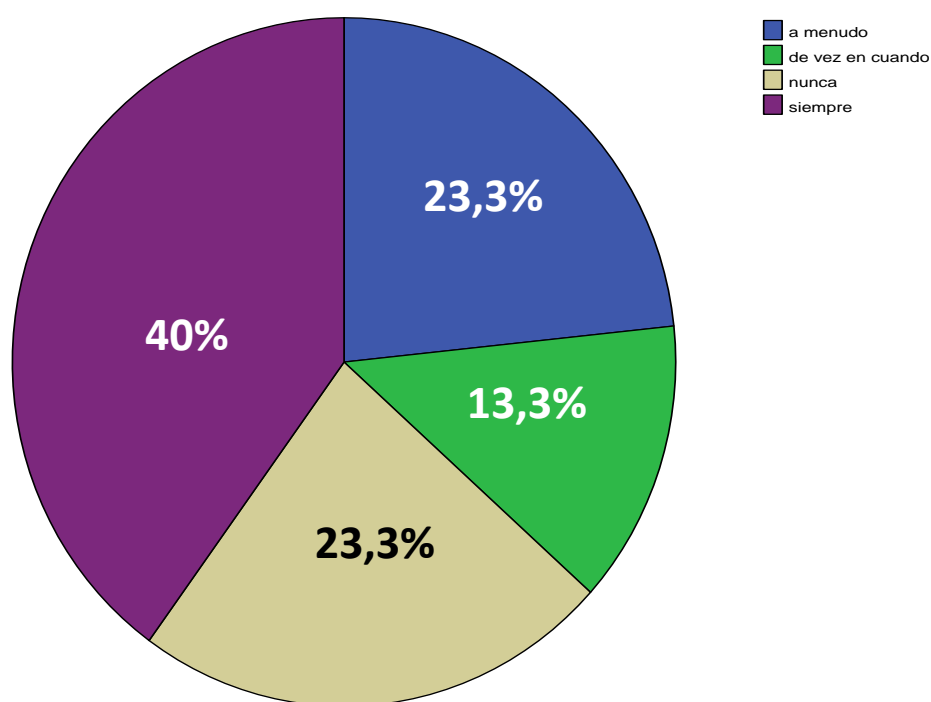
En contraste con los resultados anteriores, “*a menudo*” (6 familias representadas por un 20%) y “*de vez en cuando*” (6 familias que representan otro 20%) son las instancias en que los adultos a cargo de los menores beneficiarios del Programa Servicio País Educación consideran que niños y niñas le brindan al repaso de las materias.

Menos alentador pero no alarmante es el escenario presentado por las 3 familias restantes (10%) quienes consideran que sus hijos/as “*nunca*” se han dado el tiempo de repasar algunas veces las materias impartidas, incluso muchos de ellos consideran que sus hijos/as escasamente estudian

para las pruebas que se contemplan en el calendario escolar. Estas acotaciones de los adultos responsables se deben a que muchos de ellos no poseen el tiempo o incluso el interés por saber acerca del rendimiento que llevan sus hijos/as en la escuela, lo que se traduce en que mucho menos se interesan en apoyarlos en sus labores escolares o ayudarlos a estudiar para sus pruebas.

- **Niño/a repite en voz alta lo estudiado.**

Grafico 4.25: Repetir en voz alta las materias.



Repetir las materias en voz alta, se configura como una estrategia de aprendizaje, un ejercicio para estimular la inteligencia y la memoria tanto de los niños como las niñas beneficiarias del Programa Servicio País Educación.

La estrategia que se menciona anteriormente (repetir las materias en voz alta cuando se estudia), es el conjunto de actividades específicas, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de niños y niñas en el ámbito escolar y con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, esta estrategia de ensayo es aquella que implica la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él.

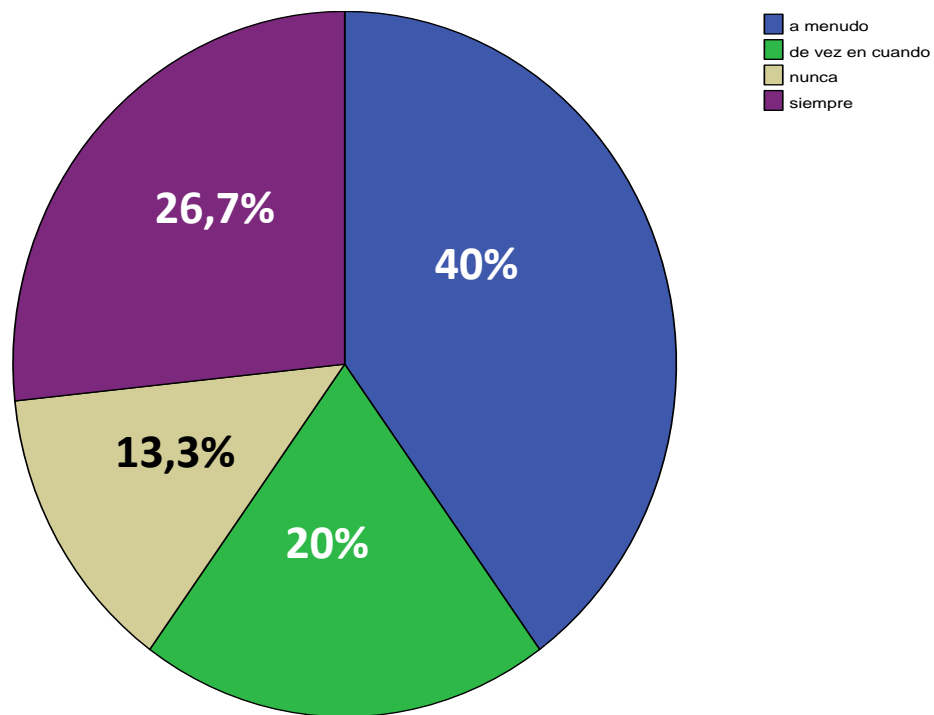
En terminos medios nos encontramos con aquellas familias donde los hijos/as “*a menudo*” (7 familias equivalente al 23,3%) y “*de vez en cuando*” (4 familias representadas con el 13,3%) hacen suya la estrategia de repetir en voz alta las materias que les han sido impartidas en las aulas, a causa de no considerarla un buen método de estudio.

Por otra parte, 20 familias que se configuran como el 40% de la población total encuestada asegura que sus hijos/as “*siempre*” repiten lo que estudian en voz alta, lo que les permite retener la información y generar un mayor aprendizaje de lo que estudian.

En contraposición a lo anterior, 7 familias (23,3%) declaran que sus hijos/as “*nunca*” han utilizado esta estrategia de estudio, algunos porque no estudian y entiéndase el “no estudiar” de manera tanto positiva como negativa; de manera positiva porque existen alumnos que tienen muy buena retención en clases, lo que les da la posibilidad en el hogar de no tener que repasar las materias de estudio una y otra vez para aprender, al contrario de quienes no estudian producto del poco interés que depositan en la escuela y no solo los alumnos sino también los padres y su despreocupación por las labores escolares que debiesen realizar sus hijos/as.

- **Niño/a cuando estudia lo hace de a poco y en distintos momentos y no todo junto en períodos prolongados de tiempo sin descanso intercalado.**

Grafico 4.26: Estudio por periodos



El grafico 4.26 busca demostrar que tan capaces son niños y niñas de prever el tiempo que se precisa para lograr estudiar o realizar una tarea, los recursos que se necesitan, el esfuerzo que se demanda.

La autodisciplina es quizá uno de los logros más significativos en la formación de niños y niñas en etapa escolar y sin duda se compensa al obtener un rendimiento óptimo. Muchos alumnos muy capaces terminan con bajo rendimiento escolar ante su desorganización, mientras que otros menos dotados han obtenido éxito porque tienen disciplina y planifican su estudio.

El estudiar de a poco y en distintos momentos, permite tanto a niños como niñas un descanso si a diferencia de lo anterior el estudio fuese en períodos prolongados de tiempo. De esta manera los menores no terminan por aburrirse y las materias a estudiar se les hacen más gratas.

Como indica el grafico 4.26, 12 familias (40%) consideran que al momento de estudiar, "a menudo" sus hijos/as lo hacen de a poco y en distintos momentos, de lo contrario y al hacerse un estudio prolongado y sin descansos intercalados la distracción y la poca motivación no permitirían lograrlo.

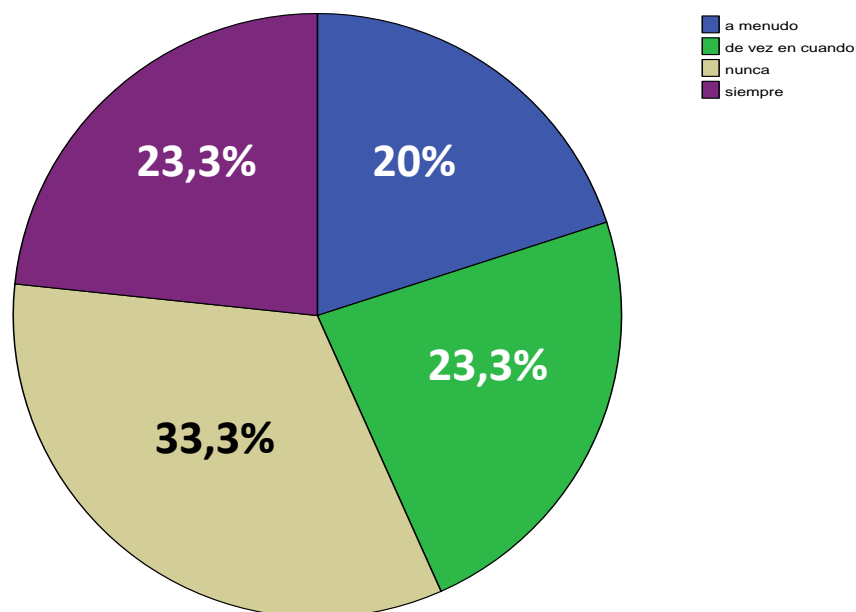
“De vez en cuando” dicen 6 familias (20%) que sus hijos/as de a poco y por momentos, lo que no significa siempre que estudien por periodos prolongados, sino más bien se traduce en el no estudiar de niños y niñas.

Existen 4 familias (13,3%) quienes consideran que sus hijos/as “nunca” han estudiado de la manera planteada con anterioridad y que cuando lo hacen es por largos periodos y sin descanso, tanto para quienes poseen hábitos de estudio como para quienes son inducidos a estudiar.

Finalmente 8 familias (26,7%) manifiestan que tanto niños como niñas “siempre” han estudiado por periodos y con descansos intercalados, lo que les facilita el aprendizaje y les permite retener y traducir la información que están aprendiendo.

- Niño/a tiene hábito de estudiar a la misma hora todos los días.

Grafico 4.27: Hábitos de estudio



Para organizar un horario de estudios, es preciso adaptarlo a las circunstancias personales pues de nada sirve un plan estricto, si es imposible de cumplir.

En los primeros años de la enseñanza básica, es importante que el padre o la madre se mantengan cerca de niños y niñas cuando hacen sus tareas o estudian y organicen juntos un horario que considere un breve descanso después de llegar del colegio, la realización de las tareas o estudio, y tiempo libre para realizar alguna actividad de su elección.

A medida que avanzan en la enseñanza básica, los niños y niñas van adquiriendo, paulatinamente, mayor autonomía en su trabajo; pero siempre será de suma importancia ayudar a los niños a construir buenos hábitos, que les permitirán a desarrollar un sistema de trabajo individual, adecuado a sus estilos de aprendizaje

Existen reglas básicas para el estudio en el hogar, como lo es un horario de estudio, el cual debe ser a la misma hora para que se convierta en hábito.

Comenzando por el resultado menos alentador, son 10 las familias (33,3%) las que manifiestan que sus hijos/as "*nunca*" se han regido por hábitos de estudio que les permitan mejorar el rendimiento escolar; estudian solo cuando se ven en la obligación de hacerlo (pruebas, disertaciones, exámenes) y no repasan materias, no crean una instancia donde puedan generar mayor conocimiento de las materias impartidas en las clases.

Algunos adultos responsables (7 familias equivalentes a un 23,3%) indican que "*de vez en cuando*" sus hijos/as forjan este hábito de estudiar a la misma hora todos los días, el que se produce siempre cuando niños y niñas terminan sus clases y se dirigen al hogar.

Este resultado es seguido por 6 familias (20%) quienes señalan que "*a menudo*" los menores tienen consideración en crearse el hábito de estudiar en los mismo horarios todos los días.

Finalmente 7 familias (23,3%) manifiestan que tanto niños como niñas a su cargo "*siempre*" han tenido hábitos de estudio, que les han permitido desarrollar su capacidad de aprendizaje y garantizar el éxito en las tareas y

el rendimiento escolar. De esta manera son capaces de comprender lo que leen, desarrollar ejercicios matemáticos de forma ordenada, buscar y localizar las ideas centrales de lo que leen, escriben o estudian, así como todos aquellos factores que se complementan para mejorar el rendimiento escolar gracias a los hábitos de estudio inculcados por algún adulto significativo.

En virtud de lo anterior, Shaffer, (1972, p. s/n) señala que los adultos significativos desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de los infantes, esto se debe en parte a la intensidad de la relación que se establece entre padres e hijos, el hecho de que los padres y demás adultos significativos tengan que delegar la educación y el cuidado de sus hijos en terceras personas o en centros de desarrollos de niños y niñas, no significa que la responsabilidad fundamental que han contraído con sus hijos se vea disminuida de alguna manera.

Es en la familia de origen donde se vivencian y experimentan relaciones significativas que influyen en nuestras relaciones futuras. En ella recibimos la primera visión del mundo y de nosotros mismos, aprendemos una forma de priorizar algunos aspectos por sobre otros, enfrentar los problemas, comunicarnos, relacionarnos, etc. Es en ella donde muchas de nuestras fortalezas y dificultades tienen sus raíces. Además de nuestra familia de origen, en nuestra infancia hay personas significativas que nos influyen por la forma de relacionarse con nosotros y por cómo nos sentimos con ellos.

Resulta extraño tratar de conocer las competencias que poseen niños y niñas en la escuela por medio de las respuestas de sus padres, madres o adultos responsables, pues estos últimos no pueden verificar si cada uno de los menores a su cargo desempeña íntegramente cada competencia. Sin embargo no es algo completamente irracional, se trata de ver en este ítem que tan comprometidos están los padres en el desarrollo cognitivo de sus hijos/as, si conocen realmente del rendimiento de sus niños/as, si se preocupan de sus tareas, de sus estudios, de la relación que llevan con sus pares, etc.

El acercamiento que la alumna seminarista posee con niños y niñas insertos en el Programa Servicio País Educación, es por medio de las Tutorías Microgrupales que ambos profesionales a cargo de las escuelas realizan: por un lado Cristian Venegas, joven profesional de la Escuela Juan José Latorre y por otro Felipe Farías, joven profesional de la Escuela Pacífico de Playa Ancha.

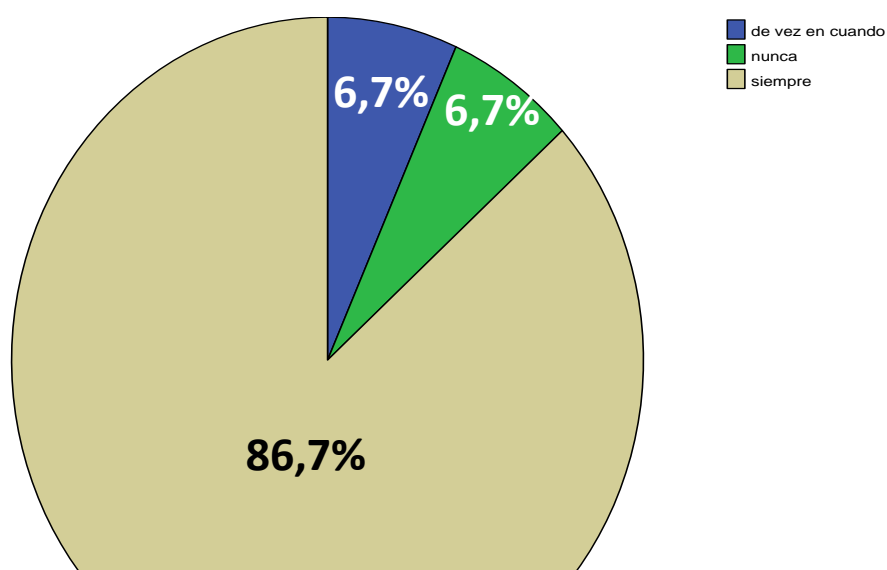
Es por medio de estas instancias tutoriales donde la alumna que suscribe tiene la posibilidad de interactuar con niños y niñas y su dinámica normal dentro de su grupo de pares. De estas tutorías se pueden desprender si los niños/as son capaces de realizar a cabalidad las ordenes que les son propuestas, al momento de leer un cuento o la lectura que el profesional estime conveniente tienen las habilidades para localizar la información, retenerla y poder traducirla en sus propias palabras, entre otros.

Los apoderados sienten que la instancia mas cercana que pueden tener con la escuela es solo por medio de las reuniones de padres y apoderados y con las tutorías por medio de las reuniones a la cuales son citados padres, madres o adultos responsables de los menores. Es por medio de los docentes y el joven profesional donde se enteran del rendimiento en casa, pero es también por medio de sus preocupación e interés que pueden tener las mismas respuestas en el hogar.

4.2.5 Conocer las condiciones materiales y del ambiente de estudio de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación, en la Escuela Juan José Latorre y Escuela Pacífico de Valparaíso.

- **Niño/a tiene un lugar fijo donde estudiar.**

Grafico 4.28: Lugar de estudio



Lo que pretende mostrar el Grafico 4.28, es el sitio determinado en las inmediaciones del hogar para estudiar. De ahí que sea recomendable utilizar siempre el mismo lugar, esto permite tener organizados los textos y materiales de estudio, clasificarlos elementos que necesita según la prioridad y utilidad para aprender.

Una vez determinado y adaptado el lugar de estudio es necesario preparar todas las cosas que se requieren en cada una de las tareas a desarrollar, este alistamiento previo evita la pérdida de tiempo.

La docente de la Escuela Pacífico Magali González Martin señala que si los niños y niñas a su alrededor ven orden en su hogar, con sus juguetes, con su ropa, con su cuarto, se hace más fácil que adquieran hábitos de orden en el estudio.

Un 86,7% de las población total encuestada (26 familias), señala que sus hijos/as “*siempre*” cuentan con un lugar fijo en el hogar para estudiar, agregando que son lugares como el comedor o las habitaciones de cada uno de los niños/as, los cuales cuentan con la menor cantidad de distractores.

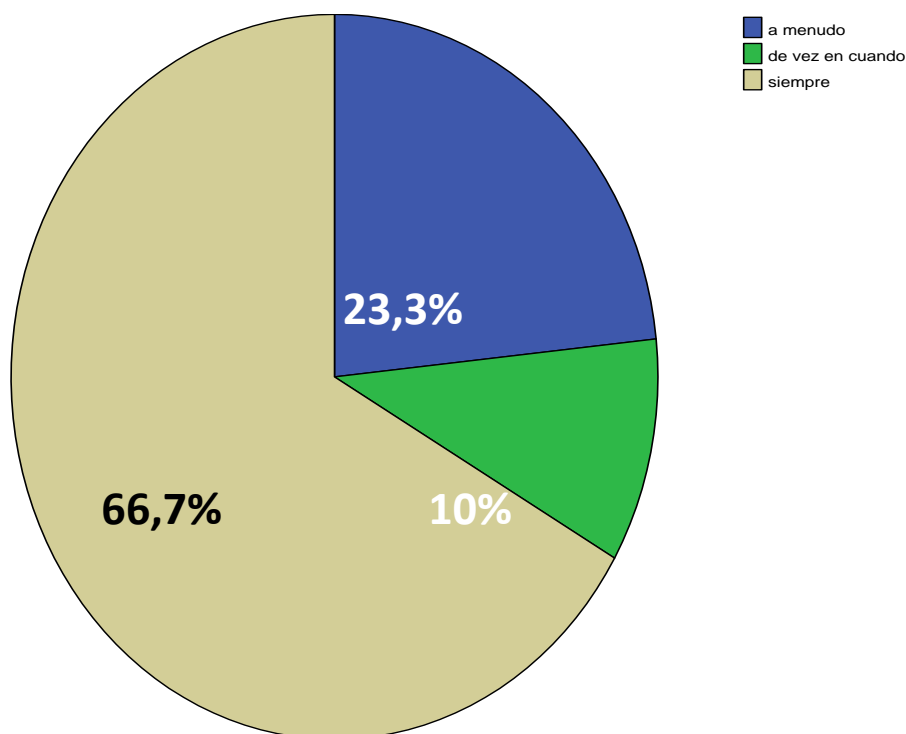
Un 6,7% de las familias indican que “*de vez en cuando*” niños y niñas poseen un lugar fijo donde poder estudiar, pues comentan por ejemplo, que el comedor, que siempre está en paralelo con el living, cuenta con televisor, computador o radio que desconcentran a los menores al momento de realizar sus tareas escolares, o las habitaciones son compartidas con los hermanos/as, configurándose como otro distractor para el aprendizaje de los menores.

Finalmente, el 6,7% restante (2 familias encuestadas) concuerdan al señalar que sus hijos/as “*nunca*” han tenido un lugar fijo en el hogar donde puedan estudiar, invocando los mismos motivos que anteriormente se señalaban, por lo tanto a la hora de estudiar o realizar labores escolares, los

distractores amenazan la concentración de niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación.

- **Lugar de estudio cómodo y sin distracciones.**

Grafico 4.29: Lugar de estudio confortable



El presente grafico busca representar porcentualmente el lugar de estudio que poseen niños y niñas en el hogar, el cual debe ser un lugar tranquilo, que proporcione un ambiente adecuado, que facilite la concentración. Evitando las principales variables que afectan la eficiencia del estudio como son: los distractores visuales, los distractores auditivos y la desorganización.

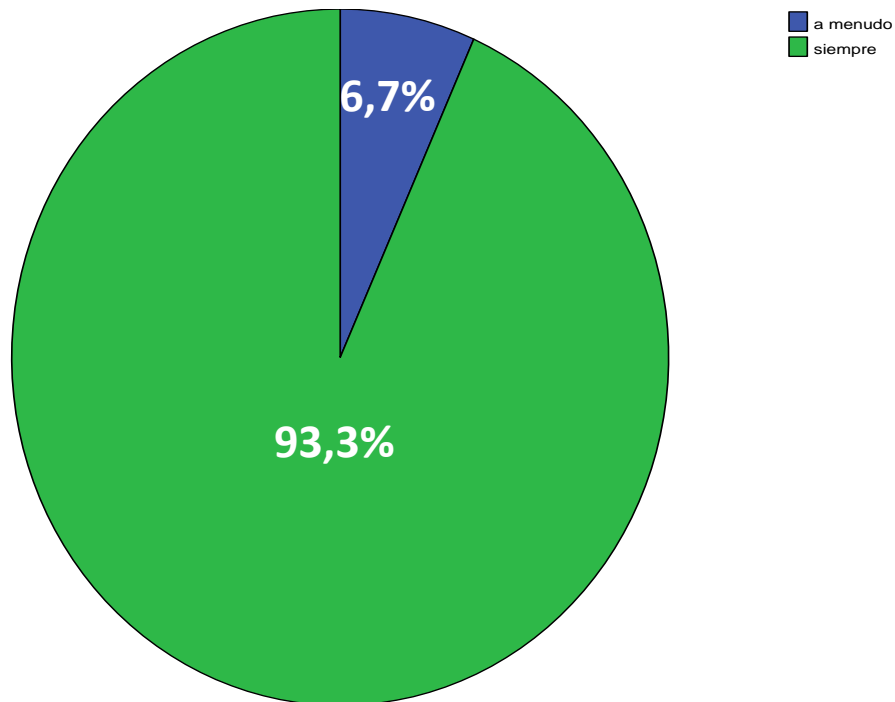
El sitio debe ser confortable, pero no al punto que incite más al descanso que al estudio. El lugar debe estar siempre ordenado, los libros solamente de estudio y de consulta, carpetas y cuadernos organizados, cesta para la basura.

20 de cada 30 familias (66,7%) indican que sus hijos/as “*siempre*” poseen las condiciones que se plantean para este lugar de estudio, facilitando las labores de estudio.

“*A menudo*” 7 familias (23,3%) logran brindar este espacio para sus hijos/as y “*de vez en cuando*” 3 familias (10%) proporcionan este lugar libre de distracciones.

- **Niño/a posee útiles de estudio para realizar tareas escolares.**

Grafico 4.30: Útiles de estudio



El presente grafico busca analizar si niños y niñas poseen los materiales de estudio necesarios para un adecuado desarrollo de sus tareas escolares tanto en el hogar como en la propia escuela. Sean estos lápices, goma, cuadernos, libros de estudio, tijeras o materiales para confeccionar trabajos manuales, entre otros.

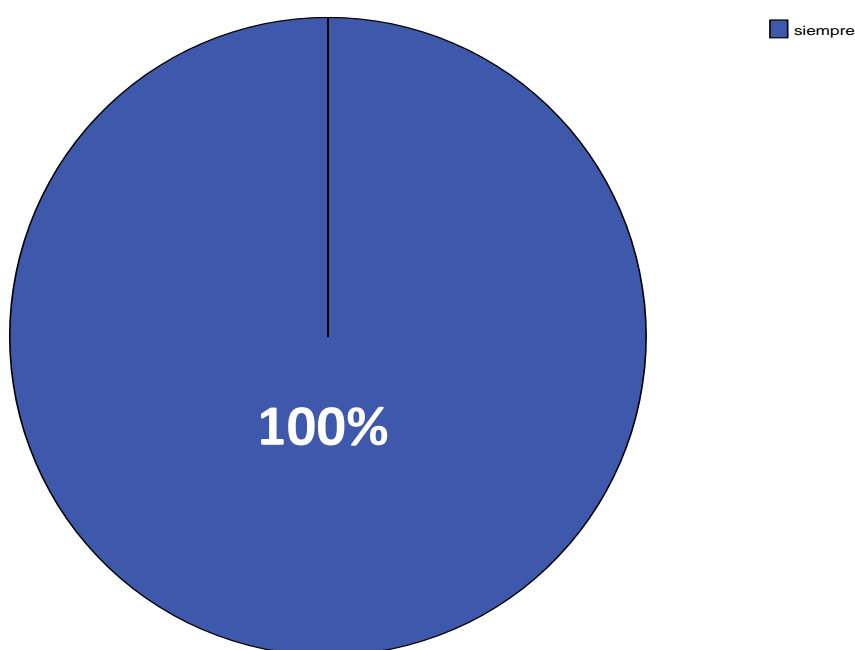
Un 93,3% de la población total encuestada (28 familias) indica que los menores a su cargo “*siempre*” están abastecidos de este tipo de materiales, lo que les permite desarrollar las tareas escolares que se les exijan.

Solo 2 familias (6,7%) manifestaron que “*a menudo*” sus hijos/as tenían la posibilidad de acceder a todos los útiles escolares requeridos desde el establecimiento educacional, esto debido a problemas en el presupuesto familiar o escaso interés y preocupación de los padres o adultos responsables por saber que necesitan los menores a su cargo.

Sin embargo y a pesar de la última cifra, el escenario es mucho mas alentador.

- **En la sala de clases del niño/a hay menos de 25 estudiantes.**

Grafico 4.31: Total de estudiantes en la sala de clases.



La importancia de lo que se grafica a continuación, es lo que nos plantean las mismas docentes entrevistadas para este estudio, quienes concuerdan en que mientras menos niños y niñas existan en una sala de clases, mucho mejor es la aprehensión del conocimiento, permite que en niños que poseen mayores dificultades para aprender, se les logre brindar una educación más personalizada. Si bien no todos los estudiantes tienen las mismas habilidades que otros, este número reducido de alumnos permite que lo que las docentes están impartiendo en cada clase, sea retenido al menos por una gran mayoría de los menores y de esta manera puedan mejorar su rendimiento escolar.

Cursos con menos de 25 niños y niñas permite a las docentes poder manejar los problemas conductuales que ciertos alumnos manifiestan, pues el excesivo número de niños y niñas por sala de clases dificulta la atención de aquellos que poseen déficit atencional o de aquellos que por diversas

razones no son capaces de retener toda los aprendizajes que les son impartidos.



Capítulo V:

Hallazgos y Conclusiones

5.1 CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En el siguiente capítulo se desarrollara la etapa final del presente proceso de investigación, el cual dará a conocer en primera instancia el planteamiento de los principales hallazgos, de acuerdo a los aportes teóricos, objetivos planteados y los resultados que se han obtenido en esta investigación, y donde se pueden identificar una serie de elementos vinculados con las representaciones y prácticas sociales de las familias relacionadas con los aprendizajes de niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación.

En una segunda etapa se establecerán las reflexiones finales en torno al Problema y proceso de Investigación y a su interrelación con el Trabajo Social.

Una vez realizado lo anterior, se dará paso a las Propuestas o Modelo Teórico de Intervención, el cual contendrá proposiciones tanto en lo administrativo como en el ámbito profesional.

5.2 CONCLUSIONES

En consideración al análisis de datos y los respectivos resultados obtenidos en el capítulo IV de la presente investigación, el trabajo en terreno junto a las familias de niños y niñas beneficiarios(as) del Programa Servicio País Educación, el trabajo institucional con profesionales y personal de la Fundación para la Superación de la Pobreza en conjunto con docentes de las escuelas Juan José Latorre y Pacífico de la ciudad de Valparaíso respectivamente, entre otros recursos como enfoques teóricos y definiciones conceptuales, es que se pueden llevar a cabo las siguientes conclusiones que se presentan a continuación.

5.2.1 Conclusiones sobre la Familia y su influencia en el aprendizaje de niños y niñas.

La idea de llevar a cabo el presente Seminario de Título, surge tras haber realizado dos prácticas profesionales (grupo y comunidad) en el Programa Servicio País Educación, bajo el alero de la Fundación para la Superación de la Pobreza. Dichas prácticas permitían a la alumna quien suscribe, interiorizarse sobre la influencia que tenía la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as y la participación para con la escuela.

Desde esta perspectiva es que se vislumbra la problemática abordada en la presente investigación, la cual hace referencia a la falta de interés por parte de los adultos responsables de los menores en su proceso de aprendizaje, su nula colaboración en el establecimiento educacional, el escaso conocimiento de los mismos respecto al rendimiento escolar de sus

hijos/as y la no facilitación de las instancias en el hogar para crear hábitos de estudios que permitieran a los menores mejorar la calidad de su educación.

Bajo esta premisa nace la necesidad de investigar dicha problemática, por medio de un estudio exploratorio – descriptivo que permita abordar dicha temática, para que de esta manera se logren conocer los factores que influyen en los aprendizajes de niños y niñas del Programa y así poder describir el porqué de lo anteriormente expuesto.

Tras una instancia de focalización, llevada a cabo por los mismos profesionales a cargo del programa en las diferentes escuelas a los largo de la comuna y por medio de visitas domiciliarias que permiten conocer la realidad de las familias de niños y niñas beneficiarias, se logra un registro de aquellos menores que participan del programa, lo cual permitiría observar en primera instancia como se compone su estructura familiar, las escolaridad de los adultos responsables del menor, si posee un domicilio fijo, quien es el adulto responsable, entre otras variables.

Lo anterior se estipula de aquella forma, pues al ser familias vulnerables, su estructura familiar varía entre familias nucleares compuestas por ambos padres, quienes son los responsables de sus hijos/as, hasta familias extensas, donde la tutela de los niños y niñas queda a cargo de los abuelos (sean estos paternos o maternos) o de otros familiares (como tíos(as), hermanos(as) mayores, un tutor o adulto responsable). Lo mismo pasa con el tema de la escolaridad de los padres, donde muchos de ellos no han culminado siquiera su enseñanza básica, un factor determinante que los limita en el apoyo a los aprendizajes de los menores, dificultando el desarrollo de las tareas escolares, estudio de pruebas, confección de trabajos o disertaciones, entre otros.

Esta visita domiciliaria nos permite, además de conocer en parte la realidad en la que viven niños y niñas del programa, conocer cómo se desenvuelven, quienes son las personas significativas en el hogar, sus figuras de apoyo, los espacios que utilizan para desarrollar sus labores escolares, la relación con los miembros del hogar, y así conocer integralmente como se encuentran los menores, concientizar a la familia de los beneficios que trae consigo el programa para sus hijos/as y poder

observar que aspectos de la familia presentan falencias para abordar de manera personalizada la intervención con niños y niñas.

- **El rol de la mujer y la participación familiar en la educación.**

En la actualidad se han observado varios cambios en la asignación de roles familiares, se han presentado hitos importantes como la incorporación de la mujer al ámbito laboral y la adaptabilidad de la crianza, las influencias de la globalización y el cambio generacional, que han marcado las nuevas formas de familias y las nuevas funciones tanto femeninas y masculinas.

A pesar de estos avances aún es posible ver que se reproducen patrones transmitidos generacionalmente y que contienen marcadas diferencias en los roles femeninos y masculinos en la educación de los niños y niñas.

Del total de la población encuestada, se logra constatar que en las familias el género femenino es el que generalmente ha estado encargado de las obligaciones escolares de los hijos/as, configurándose como un apoyo importante en el desarrollo de los aprendizajes, y representándose en la figura de apoderado de los menores. El rol femenino no solo queda relegado a las obligaciones del hogar sino también al cuidado y apoyo de los hijos/as en etapa escolar, colaborando en la elaboración de tareas, trabajos, disertaciones, en el apoyo al estudio, entre otros.

De esta forma, hoy en día la mujer sigue siendo la figura visible en las escuelas y permanece involucrada activamente en los procesos educativos de sus niños y niñas, sin embargo el hombre se ha ido incorporando paulatinamente y ha tomado una importante labor en esta tarea, compartiendo espacios con la mujer, por lo que no se limita a la satisfacción de necesidades materiales, sino que incluye la estimulación y colaboración en el Proceso Educativo de sus niños y niñas.

Según lo observado en ambas escuelas, no existe una nueva delimitación de funciones, en donde los temas de educación y la vinculación con el establecimiento educacional se hayan incorporado en las funciones

masculinas, las mujeres siguen siendo las figuras visibles en la escuela y los hombres se configuran como aquellos jefes de hogar proveedores de la familia, lo que hace que la realidad en cuanto a la participación de la familia en la escuela no haya variado respecto a años anteriores.

Sin embargo, lo anterior no significa que la casi nula participación del género masculino en la escuela no se traduzca en un apoyo en el hogar, pues muchos padres, jefes de familia, proveedores del hogar, trabajan y en virtud del tiempo que dispongan son capaces de colaborar con sus hijos/as cuando se les necesite.

- **La escolaridad del padre y la madre, base de impotencias.**

Si entendemos el capital cultural como un conjunto de valores, recursos y conocimientos acumulados por los sujetos y el grupo social de pertenencia, es posible pensar la educación escolar como un complemento central de dicho capital a partir del cual las personas integran sus conocimientos, sus valores y creencias de un modo sistematizado y regularizado. El nivel de escolaridad de ambos padres es un eje desde el cual se articulan las necesidades de aprendizajes de los niños y niñas, con el rol de la familia en este campo. Si bien esto no implica una falta de capital cultural, si dificulta la manera en que los padres y madres pueden entender los aprendizajes de los niños y niñas, pues cuentan con menores capacidades, herramientas y recursos para enfrentar dicha tarea.

De esta manera, el análisis de las entrevistas, muestra que en aquellas familias donde existe una menor escolaridad de ambos padres o de al menos uno de ellos, hay una menor disposición de capacidades, habilidades, recursos y herramientas de los padres para enfrentar el apoyo a los aprendizajes de los hijos e hijas.

Pero esta menor disposición de herramientas empuja a los padres a definir un área explícita de demandas hacia la escuela de la que requieren conocimientos específicos, herramientas y estrategias para enseñar. Los padres y madres con baja escolaridad necesitan aprender a enseñar. Esta demanda aparece mayoritariamente en las madres que son las que en

general cuentan con menor escolaridad y que son a su vez las que están más cercanas a la realización de los apoyos escolares.

A partir de esto, el problema que se presenta, es que padres y madres tienen en alta estima los “métodos” de la escuela y piensan que al tener una baja escolaridad no son competentes para asumir las tareas de apoyo a los aprendizajes. De este modo estamos frente a una situación compleja, pues por un lado se trata de familias que probablemente si cuentan con capacidades para apoyar a sus hijos e hijas, pero no las han internalizado, no las visualizan o las evalúan en forma negativa. Por otro lado, la baja escolaridad de padres y madres constituye una brecha real con los procesos de aprendizajes de los menores.

- **Relación entre el adulto significativo y su participación en el aprendizaje de niños y niñas.**

Ya se ha dejado en claro con anterioridad el hecho de que las mujeres son quienes están a cargo de los niños y niñas en el ámbito escolar, son ellas los adultos significativos más próximos en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

Si bien es cierto los datos obtenidos en el proceso de encuestas arrojan un escenario bastante positivo en cuanto a la participación de la familia en el proceso de aprendizaje de niños y niñas, sin embargo las docentes encargadas de estos últimos afirman una postura contraria.

Los datos nos arrojan que los adultos responsables de los niños y niñas son participes de su educación en todo sentido, asisten a reuniones frecuentemente, poseen altas expectativas de su rendimiento escolar, los acompañan la mayoría de las veces cuando estos realizan sus labores escolares, a menudo son inducidos a estudiar en horarios previamente establecidos por una figura significativa que compone el núcleo familiar, brindan reconocimiento por los logros que han alcanzado, y los apoyan y colaboran en el proceso de estudio.

Sin embargo las docentes afirman que esta participación de los adultos significativos se muestra contraria a los resultados ya obtenidos, pues

insisten en la falta de interés por parte de los padres en la educación de sus hijos/as. Y no solo en el ámbito de estudios sino también en la participación con la escuela.

Consideran que la familia ha delegado muchas de sus funciones primordiales a los centros educativos y a las mismas docentes quienes están a cargo de sus niños y niñas.

Así lo reafirma la docente de la Escuela Pacífico Magali González: *“Yo creo que hay un gran número de apoderados que le es muy cómodo dejar todo, todo en manos de la escuela. No así otros, como te digo que se sienten partícipes del tema del aprendizaje de sus niños y quieren que salgan adelante, que aprendan, y otros que sencillamente se ven como te decía yo sobrepasados”*³⁶.

Los padres creen que su rol principal es el de garantizar la disciplina, mientras que otros creen que es dar cariño o entretener a los hijos e hijas, dejando de lado el tema primordial de este estudio, su influencia en el aprendizaje de los niños y niñas, entendiéndose la familia como un agente educativo “la primera escuela”.

Las docentes perciben a las familias alejadas, ven que los padres y madres no se han responsabilizado del proceso escolar, tienen una baja participación en la escuela, lo cual explican por el desinterés por desarrollar ni involucrarse en la formación de los niños y niñas.

La escuela se ve muy solitaria en las tareas de formar a niños y niñas, y distingue que en su mayoría los padres y madres tampoco asisten sistemáticamente a las reuniones de apoderados/as. Razón por la cual los profesores/as perciben que las familias los consideran como meros guardadores de sus hijos e hijas, obligándolos a ejercer una diversidad de roles, por lo que muchas veces se sienten sobrepasados y desilusionados.

Manifiestan su frustración al sentir que no se está trabajando en forma conjunta, ni menos aún sistemática, en pos de los mismos objetivos. Al relacionar escuela y familia no cabe duda que el punto de encuentro es el aprendizaje de los niños y niñas, tanto en el hogar como en el establecimiento educacional se adquieren nuevos aprendizajes y muchas veces no se establecen vínculos entre estos dos agentes educativos. Más

³⁶ Entrevista docente Escuela Pacífico

aún, textualmente en el artículo V de la Declaración Mundial de Educación para Todos y Foro Mundial de Educación se señala: “[...] El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia. Estos requerimientos pueden enfrentarse a través de medidas que involucren programas para familias, comunidades o instituciones, según sea conveniente”.

En este estudio las docentes manifiestan que las familias principalmente perciben los aprendizajes de sus hijos e hijas a través de las calificaciones, a través de la libreta de notas, pero también al conversar con ellos y observar como estructuran las oraciones, su capacidad de resolución de problemas y al leer y escribir con menos faltas de ortografía. En este sentido, no es menor la percepción que poseen los docentes acerca de los padres y madres, considerando extraordinariamente relevante que exista conciencia en que el aprendizaje es algo más que habilidades meramente escolares.

Queda de manifiesto, después de haber llevado a cabo este estudio, que los docentes juzgan a las familias desvinculadas del proceso de aprendizaje de los niños y niñas, y por otro lado, las familias afirman que ellas apoyan el proceso lo mejor posible, pese a todas las limitantes que poseen. En este sentido, se puede observar que la comunicación entre ambas partes requiere de una transformación severa, se hace necesario entonces compartir las expectativas y es evidente que la forma en que han estado interactuando hasta este momento no es la más adecuada y no se ha logrado un acercamiento suficiente para dialogar y construir verdaderos puntos de apoyo para satisfacer las necesidades de los niños y niñas para un mejor aprendizaje

Por otra parte, los aprendizajes no se remiten sólo a las tareas y las actividades escolares sino que a un conjunto de valores, al respeto a los mayores, por ejemplo. Según este precepto, la educación escolar debiera ser también una prolongación de la educación de la casa.

Existen otras dimensiones que son rescatadas de los aprendizajes como la autonomía en el desempeño escolar. La educación es importante para que los hijos e hijas puedan valerse por sí mismo en la vida. De ahí la

importancia de las figuras significativas en la vida de niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

Es ampliamente difundida la necesidad de una participación activa de la familia en los procesos educativos de los niños y niñas, pero participación que va más allá de satisfacer los requerimientos que el profesor o profesora solicita.

- **Las competencias en el aprendizaje escolar de niños y niñas.**

En la mayoría de las familias entrevistadas, el aprendizaje es entendido como “avance escolar o desempeño escolar”, refiriéndose a los logros que adquieren los niños y niñas en las destrezas escolares, como por ejemplo, en la lectura, escritura y matemáticas. Pareciera ser que no ven la incidencia que ellos tienen en el logro de aprendizajes de los niños y niñas, la mayoría de los adultos no hacen mención de sus prácticas cotidianas en que verdaderamente creen que apoyan los aprendizajes, se aprecia una tendencia a “escolarizar” el aprendizaje, pareciendo que éste se logra solamente en los establecimientos educacionales, aunque se conoce lo determinante que son para el desarrollo de un niño o niña las vivencias al interior de su hogar o la relación con quienes lo rodean.

Por otro lado, las familias reconocen que sus hijos e hijas “aprenden” cuando les llevan buenas notas, conversan con ellos y resuelven las preguntas, también cuando observan en ellos un mayor grado de autonomía, cuando realizan las tareas sin tanto apoyo de los demás y cuando les comparten los nuevos conocimientos que traen de la escuela. Las familias reconocen también, la dedicación y esfuerzo de los y las docentes con un alto grado de paciencia para que sus hijos e hijas aprendan y avancen en sus logros académicos, aun cuando atribuyen las dificultades de aprendizaje en los niños y niñas y no a las estrategias de enseñanza.

De los resultados obtenidos en el análisis de datos, se indica que de acuerdo a todas aquellas competencias que se plantearon en la entrevista,

adultos responsables coincidían en su gran mayoría respecto a que sus hijos sí poseían las habilidades y destrezas para el desarrollo integral de cada una de ellas, haciendo posible llevar a cabo, de manera eficaz, cualquier actividad.

Las competencias deben entenderse desde un enfoque sistémico como actuaciones integrales para resolver problemas del contexto con base en el proyecto ético de vida³⁷.

Estas competencias se ven reflejadas en el apoyo y la colaboración que los padres brindan al proceso de aprendizajes de sus hijos, en el compromiso de la familia con la escuela, en las expectativas que tienen de sus hijos/as.

Lo primordial para explotar estas competencias más allá del mero rendimiento escolar, es crear hábitos de estudio en niños y niñas. Sin embargo, lamentablemente son hábitos que las familias de ambas escuelas no han fomentado en los menores y que las docentes confirman.

Este hecho se traduce en una de las preguntas que se hacía en el cuestionario sobre las dificultades en el área de las matemáticas, pues de haber hábitos de estudio donde se reforzaran las materias, la resolución de ejercicios, el proceso sería mucho más fácil para aquellos niños y niñas que se ven más aproblemados. Es en esta materia donde adultos responsables concordaban con el menor desempeño de los menores; ahora bien, la docente Magali González hacía una analogía con el orden del hogar, en sus palabras: *“Yo les digo, si en su casa ustedes tienen su ropa tirada, su closet revuelto y tiene la ropa limpia con la ropa sucia, ese desorden que tienen en su vida diaria no les va a servir para entender las matemáticas”*.

Finalmente para que el niño adquiriera las normas y hábitos necesarios es indispensable que los padres organicen su vida, es decir, que le establezcan un horario de vida. Si se desea que el niño forme un hábito, primeramente hay que mostrarle cómo debe actuar. El ejemplo que ofrecen los padres y demás adultos que viven con él es muy importante. Además, es fundamental ser persistente, constante y tener la suficiente paciencia para no decaer en el logro de este propósito.

³⁷ Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010

Un niño que no forma estos hábitos, resulta adaptado cuando convive en un colectivo más amplio, independiente de su familia.

- **Condiciones materiales y del ambiente de estudio de niños y niñas.**

En consideración a los resultados obtenidos tras las encuestas, se puede concluir que los adultos a cargo de niños y niñas beneficiarios del Programa servicio País cuentan con las condiciones tanto materiales como del ambiente para que los menores puedan desenvolverse en su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, estas condiciones están dadas pero no tienen ninguna incidencia en el rendimiento escolar que puedan tener niños y niñas. Por ejemplo, los lugares fijos en el hogar donde los menores pueden estudiar se configuran tanto en el comedor como en la habitación, donde muchos de ellos no cuentan con computadores, un escritorio donde almacenar cuadernos, libros o algún otro material, es más, deben compartir la habitación con hermanos mayores o menores, configurándose muchas veces como distractores en el aprendizaje; así también el comedor, donde muchas veces se encuentra ubicado un televisor o algún otro distractor.

Por otra parte los hábitos de estudio que se esperaría tuviesen niños y niñas, también debiesen ser compartidos por los padres y apoderados, de manera que al momento de estudio de sus hijos/as, sea este en el comedor o el living, se creara el hábito de apagar televisores, generando una instancia para niños y niñas libre de distracciones, un ambiente tranquilo donde poder estudiar. Es de suma importancia entonces la colaboración que puedan tener los padres y apoderados en la facilitación de este ambiente y además de brindarles los materiales necesarios para desarrollar este proceso.

El hogar es la primera instancia educativa; educar correctamente a niños y niñas exige que, desde muy temprana edad se le enseñen ciertas normas y hábitos de vida que garanticen tanto su salud física y mental como su ajuste social.

5.3 CONCLUSIONES METODOLÓGICAS

Dentro del proceso metodológico se incorporaron herramientas y técnicas que posibilitaron un procedimiento de interiorización de la metodología, y además la posibilidad de potenciar la formación profesional como Trabajadores y Trabajadoras Sociales. A partir de un conocimiento nuevo y de estrategias que facilitan un acercamiento en la etapa de investigación, se posibilitó que dicho proceso fuera enriquecido y complementado con aquellos que ya se conocen.

El Marco Referencial se desarrolló en torno a lo investigado y a la problemática evidenciada, lo que correspondió a la influencia que tenía la familia en el proceso de aprendizaje de niños y niñas pertenecientes al Programa Servicio País Educación. Esta instancia permitió contextualizar el problema de investigación planteado, lo cual implica analizar y exponer aquellas teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes en general que se consideraron válidos para el correcto encuadre del estudio.

Ahora bien, la presente investigación fue de carácter **Cualitativo**, razón por la cual la alumna seminarista pudo comprender e interpretar la realidad social de los sujetos en estudio, desde sus propios sentidos y perspectivas, permitiendo obtener datos descriptivos y comprender los significados y valores, que atribuyen a la educación y a la participación en el proceso educativo de sus niños y niñas. Se desarrollaron conceptos y comprensiones a partir de las categorías de datos, siguiendo un diseño de investigación flexible, lo que posibilitó ir incorporando y seleccionando los aspectos relevantes a investigar durante todo el proceso, además facilitando la posibilidad de adaptarse a la realidad y a la problemática tratada, contribuyendo de esta manera con el logro de los objetivos propuestos en el presente Seminario de Título.

La investigación fue de nivel **Exploratoria-Descriptiva**, permitiendo a la alumna Seminarista indagar en un fenómeno en el que no existía información previa, contribuyendo así con nuevos conocimientos acerca del mismo.

La importancia del diseño metodológico, con el cual se planteó la investigación, posibilitó tener una primera mirada general acerca de la temática, para posteriormente poder explicar el fenómeno. No se pretendió por tanto acabar la discusión, si no que muy por el contrario, se procuró abrir un debate en tal sentido y aportar con elementos que permitan desarrollar futuras investigaciones.

El presente Seminario de Título se desarrolló en torno a los siguientes ejes: Factores familiares del rendimiento escolar, relaciones niño/a y adulto significativo, competencias del aprendizaje escolar y las condiciones materiales y del ambiente de estudio, lo que permitió a la alumna Seminarista centrar el interés en el objeto de este proceso y por tanto dar un orden y estructuración a la investigación.

La utilización de las diferentes técnicas de recolección de información fueron las adecuadas en base a la metodología escogida para la investigación, ya que a través de las distintas herramientas declaradas en el proceso, se pudo recolectar información relevante, proporcionando una representación de la realidad del fenómeno estudiado, obtenido desde el propio lenguaje de los, padres, madres, apoderados y apoderadas, adultos responsables, tutores, con los que se trabajó, para un posterior análisis de dicha información, de los cuales se pudieron rescatar valiosos hallazgos y nuevos conocimientos.

Por lo tanto se concluye que la metodología utilizada para la presente investigación, fue la necesaria y adecuada, pues se mantuvo acorde a las necesidades y requerimientos de la institución patrocinante Fundación para la Superación de la Pobreza, de la alumna Seminarista, de la temática abordada y la problemática evidenciada. La Metodología contribuyó a la óptima consecución de los objetivos propuestos en el proceso investigativo, sentando las bases para futuras investigaciones e intervenciones referentes a la Educación y al tema investigado.

5.4 CONCLUSIONES TEMÁTICAS

La educación es en la actualidad un tema central dentro de las Políticas de Gobierno, donde se busca a través de ella generar instancia de equidad

entre los beneficiarios y beneficiarias de sus servicios gratuitos y el resto de la población en general.

Esta a su vez viene cargada de aprendizajes que no solo vienen dados en el ámbito escolar, sino también y en primera instancia desde el seno familiar.

En las familias hay una variedad de representaciones entorno al significado del aprendizaje, que va desde algunas más asociadas a lo cognitivo, entendido principalmente como el desarrollo de la memoria y habilidades básicas como lecto–escritura, hasta otras relacionadas con habilidades sociales, destacando la autonomía como una de ellas.

No obstante los distintos matices, todas estas representaciones hacen alusión al proveer de herramientas que permitan la autonomía a los hijos e hijas. La incidencia de estas representaciones en las prácticas es distinta según sea la representación. Para las familias en que el aprendizaje está más asociado a lo cognitivo, sus acciones educativas dentro de la familia parecen ser una prolongación de la educación escolar, cobrando gran relevancia el hecho de que los hijos y/o hijas, por ejemplo desarrollen y practiquen operaciones básicas como sumar, leer y escribir.

En aquellas familias en que el aprendizaje se asocia a un complemento de habilidades cognitivas y sociales, se ve la escuela como una prolongación de la educación en la familia y sus acciones educativas se orientan a que los hijos e hijas sepan escribir y sumar complementándolo con el incentivo de determinadas conductas y actitudes.

Es por esta razón que durante el proceso investigativo se han seleccionado temáticas atingentes a este proceso de aprendizaje de trascendencia nacional y mundial, como es la influencia que tienen los padres, apoderados o adultos responsables y significativos en el proceso de aprendizaje de niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación.

De acuerdo a lo anterior la alumna Seminarista se planteó este contexto, para investigar el nuevo fenómeno social, como es la influencia de la familia en el aprendizaje de niños y niñas, a fin de no solo dar a conocer los

contextos sociales de ambas escuelas y como esto afecta la investigación y la realidad social de los sujetos de estudio, sino también generar nuevos conocimientos para la profesión y para la institución patrocinante Fundación para la Superación de la Pobreza.

Bajo esta lógica, se puede señalar que la influencia de padres, madres, apoderados y apoderadas, adultos responsables y significativos es una estrategia fundamental para reafirmar los procesos educativos exitosos, generando beneficios biopsicosociales en niños y niñas tal y como lo espera la Política de Gobierno atingente a la Educación.

5.5 CONCLUSIONES DESDE TRABAJO SOCIAL

Se parte bajo la premisa de que “Se hace indispensable hablar de educación como un eslabón privilegiado para articular integración social y desarrollo productivo”³⁸.

Es evidente que el escenario actual de nuestra sociedad está generando nuevos desafíos profesionales para el Trabajo Social, esto referido tanto a la incorporación de nuevas áreas de intervención (como lo es la educación), además de las nuevas contingencias sociales que hacen que sea esencial para Trabajadores y Trabajadoras Sociales mantenerse en constante actualización profesional, a fin de adecuarse a los nuevos escenarios sociales de nuestra sociedad.

³⁸ Martín Hopenhayn. “El desafío educativo: En busca de la equidad perdida”. División de Desarrollo Social, CEPAL

El Trabajo Social debe ser generador de sus propios conocimientos a partir de sus experiencias profesionales, que es la base fundamental de su retroalimentación teórica. Para lograr este objetivo la profesión debe poner especial énfasis en la investigación.

La presente investigación se centra en el ámbito de la Familia y su influencia como facilitadora de los aprendizajes de niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación, una temática emergente dentro de las Políticas Gubernamentales de Educación, aportando información relevante que permite la generación de nuevos conocimientos, oportunidades renovadas de reflexión profesional y la elaboración de propuestas.

Concebir la educación como un derecho, implica garantizar a cada niño, niña y joven (independiente de su origen social, el nivel económico de su familia o su lugar de residencia) acceso y permanencia a la educación, niveles de aprendizaje satisfactorios y un trato no discriminatorio, acorde con su dignidad humana.

En el ámbito de la Familia y la Educación, los Trabajadores y las Trabajadoras Sociales son capaces de generar programas de atención a las necesidades de la comunidad educativa y la familia. Esto se establece a través de la implementación de programas gubernamentales, además de la promoción de la integración de la familia a los procesos educativos y la comunidad educativa, con el fin de contribuir con el desarrollo integral de niños y niñas, junto con promover la cultura de trabajo colaborativo entre todos los agentes involucrados en la educación de los menores.

En estas áreas los y las profesionales deben ser dinamizadores e integradores de los diferentes actores e instancias de la comunidad educativa, ya que por medio de esto se activarán los mecanismos para lograr que cada uno de ellos comprenda su rol y decidan en armonía para que la institución logre sus objetivos. Para esta labor la participación de los padres, madres, apoderados y apoderadas, adultos responsables y significativos juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

La participación e influencia que tengan los adultos responsables en el proceso educativo de niños y niñas, propone al Trabajo Social, tanto

oportunidades como desafíos, ya que permite implementar y generar políticas sociales y requiere por parte de los profesionales, preparación y actualización constante, a fin de permitirles contar con una mirada acerca del fenómeno a intervenir.

Es a través del ejercicio profesional posible desarrollar y aplicar los conocimientos adquiridos a través de la formación, reflejado principalmente en la preparación que poseen Trabajadores y Trabajadoras Sociales para desarrollar intervenciones en los niveles de Grupo y Comunidad. En esta experiencia esto se establece por medio de la constitución y desarrollo de la Comunidad Educativa, en donde el profesional del área social juega una labor fundamental de articulación y fomento.

Entre las herramientas con las cuales cuenta el Trabajo Social para desarrollar sus funciones en cuanto a la Familia y la Educación, se encuentran las competencias básicas desarrolladas por Echeverría (técnicas, metodológicas, participativas y personales)³⁹. **Competencias técnicas**, referidas a los conocimientos que poseen los Trabajadores y Trabajadoras Sociales en relación a algún área, en este caso es importante para la profesión ir especializándose y actualizándose a fin de poseer conocimientos acabados acerca de las políticas y programas, que regirán su accionar profesional.

También se encuentran las **Competencias Metodológicas**, relacionadas con las formas en que deben desempeñarse correctamente los conocimientos adquiridos, esto se refleja en las capacidades que poseen los y las profesionales para desarrollar labores tanto con Grupos de Apoderados y Apoderadas, como con la comunidad educativa en la que se encuentra inserta la institución y la familia en general. En este sentido el Trabajo Social se inserta en la Familia y Educación con metodologías innovadoras, entregando una visión integral teniendo un sustento de las distintas ciencias sociales.

Se encuentran por otro lado las **Competencias Participativas**, vinculadas al trabajo interdisciplinario que se desarrolla con otros profesionales, en este caso con Educadores y Educadoras, a fin de reunir conocimientos y perspectivas en relación al fenómeno, generando una visión integral del mismo.

³⁹ Echeverría, B. "Configuración actual de la profesionalidad"

Finalmente se encuentran las **Competencias Personales**, que hacen referencia principalmente a las relaciones que se generan tanto con padres, madres, apoderados y apoderadas, adultos responsables y significativos, como con los otros profesionales contemplando la relación familia-escuela.

Es el o la profesional el nexo directo con la Fundación para la Superación de la Pobreza, lo cual se constituye en un despliegue de habilidades personales para el trabajo con individuos, siendo de vital importancia el buen manejo de la Empatía y el Respeto.

A través del trabajo investigativo también es posible evidenciar que el quehacer profesional se establece por medio del trabajo interdisciplinario con profesionales de otras áreas, en el caso de las escuelas, con docentes donde la experiencia y conocimientos adquiridos tanto práctica, como teóricamente, presentan a Trabajadores como Trabajadoras Sociales como líderes dentro del grupo de trabajo, generando nuevos aportes y un abordaje integral a la temática que se traduce en beneficios para la población beneficiaria de sus servicios.

5.6 PROPUESTAS DESDE EL TRABAJO SOCIAL A LA FUNDACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA EN EL CONTEXTO DE LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJES DE NIÑOS Y NIÑAS.

El Trabajo Social ha tenido desde sus orígenes como profesión un fuerte compromiso con la familia. Reynolds (1942) afirma que ninguna otra profesión se ha centrado tan consistentemente como el Trabajo Social en los problemas cotidianos de la vida familiar. Ninguna otra profesión desarrollo tan tempranamente una clara visión acerca de las formas como el ambiente físico y social podía apoyar o dificultar el funcionamiento de la familia.

Finalmente el Trabajo Social fue la primera profesión que se acercó a las familias en el lugar donde ellas vivían, conociéndolas al interior de sus hogares, y esto le permitió desarrollar una comprensión compleja de las familias en su contexto social, que no es atribuible a otros profesionales.

En el creciente conocimiento acerca de la familia que los trabajadores sociales fueron acumulando a través su práctica, los llevo a valorar a la familia, pese a los problemas que en ellas observaban, como un bien humano esencial que era necesario proteger. Especialmente su trabajo con los niños vagos y abandonados los llevo a la convicción de que la mejor manera de protegerlos era preservando sus lazos familiares lo más posible.

A partir de estas primeras constataciones, Trabajo Social desarrollo su rica tradición de un trabajo profesional orientado a apoyar, educar y fortalecer a las familias.

Lo anterior se manifestó en un rasgo inherente a la profesión: la consideración de la familia como un elemento esencial y clave en toda situación humana en la que le corresponde intervenir. De este modo, el contexto familiar ha sido siempre considerado por los trabajadores sociales, aun cuando atienden situaciones individuales, no solo como un dato de diagnóstico, sino como un horizonte al cual referir las proyecciones de la acción.

Un actor importante que se configura en esta tarea de la intervención con las familias, por medio de niños y niñas en situación de vulnerabilidad y pobreza es la Fundación para la Superación de la Pobreza, quien de la mano con Trabajadores y Trabajadores Sociales, incluyendo a una variada gama de profesionales del área social, se comprometen a generar las oportunidades para la integración de las personas que viven en situación de pobreza.

La Fundación para la Superación de la Pobreza, como organización no gubernamental sin fines de lucro, nace a partir de las problemáticas sociales existentes, principalmente con la pobreza. La fundación percibe la pobreza como una situación de insatisfacción de ciertas necesidades básicas y de carencia de oportunidades. A partir de esto busca asumir compromisos concretos, reiterando como se decía anteriormente, la ampliación de oportunidades para la integración de las personas que viven en situación de pobreza, proponiendo un debate político y social para acordar a nivel público umbrales que aseguren el ejercicio de ciertos derechos económicos, sociales para todos los chilenas y chilenas. Aborda también aspectos

subjetivos y psicosociales involucrados que juegan también un papel relevante - y en algunas oportunidades - crucial en la reproducción de la pobreza.

La Fundación para la Superación de la Pobreza es sin duda un pilar fundamental en las políticas sociales destinadas a reducir el umbral de pobreza en el país, ya sea aportando a nivel de debate, como en la implementación de los diversos programas, que están destinados a contribuir al fortalecimiento de la responsabilidad y el compromiso de los actores públicos, agentes privados y profesionales de diversas disciplinas.

Uno de estos programas es Servicio País Educación, en el cual está inserto el Seminario de Título de quien suscribe.

Este programa trabaja de forma interdisciplinaria, combinando diversos actores sociales y profesionales de diversas áreas, lo cual acrecentó el quehacer profesional de las alumnas en práctica, permitiendo la integración de conocimientos múltiples y experiencias enriquecedoras de las diversas áreas presentes, logrando un trabajo holístico, en donde el Trabajo Social cobra relevancia al poseer los conocimientos necesarios que aportan al objetivo final del programa, utilizando además terminologías propias de las ciencias sociales que ayudan al entendimiento entre los diversos actores dentro de la institución, y que tienen en directa relación con los principios de la institución, los cuales el trabajo social comparte plenamente.

Las orientaciones educativas del programa entregan un apoyo primordial a la educación formal, a través de la educación no- formal, otorgando a niños y niñas una formación integradora, en donde se produzca un acercamiento entre diversas realidades, entregándoles la oportunidad de conocer una realidad distinta a la que comúnmente se insertan ellos. Además permite a los diversos actores conocer la realidad social en la que viven diversas familias en situación de pobreza, otorgando con esto un enriquecimiento personal y un compromiso social, donde el principal requisito que se busca de parte de los actores es el compromiso, la responsabilidad y constancia dentro del programa, para de esta manera lograr un verdadero y profundo cambio social.

Ahora bien, como parte de los productos concretos de este estudio se elaboró una propuesta de acción desde el Trabajo Social, según las definiciones descritas en el diseño metodológico, la cual está dirigida a la familia y busca potenciar los aprendizajes de los niños y niñas a través de fortalecer prácticas familiares que los favorecen. No obstante lo anterior, es necesario y se recomienda que se articule con actividades similares dirigidas a los docentes.

Su diseño contempló la consideración de dos perspectivas. Por una parte, la de los padres o adultos responsables y por otro lado, se consideró las construcciones discursivas de los profesores y profesoras de las escuelas a las que pertenecían los niños y niñas, con una propuesta dirigida a prácticas que incentivan los padres, madres y adultos responsables, y que realizan en interacción con los niños y niñas.

De este modo, la estrategia es formar a la familia para fortalecer los procesos de aprendizaje escolares para mejorar la práctica de apoyar las tareas escolares con el sentido de potenciar las estrategias enseñanza–aprendizaje metacognitivas de niños y niñas. Se elaboró privilegiando la interacción entre madres, padres o adultos responsables con los niños y niñas como mediadores de aprendizajes. Ésta se traduce en un programa compuesto por tres líneas de acción, y cada una está dirigida a los distintos actores de la familia para abordar el objetivo considerándolo desde varios ángulos.

Esta propuesta, apunta a mejorar estas destrezas pedagógicas enriqueciendo sus estrategias de enseñanza, con el sentido de fortalecer una práctica como el apoyo a las tareas, que esta interiorizada y arraigada en las familias y en las escuelas. Además, como una posible consecuencia secundaria, se equiparan estilos de enseñanza–aprendizaje entre familia y escuela, puesto que la Reforma Educacional Chilena contempla el desafío de enseñar estrategias metacognitivas de aprendizaje que le permitan al niño o niña ser el regulador de su proceso de aprendizaje.

Se parte de la base que las estrategias son herramientas que se pueden enriquecer a través del desarrollo de habilidades metacognitivas, logrando posibilitar principalmente un apoyo escolar de mayor calidad hacia los niños y niñas. Al enseñar a través de estrategias metacognitivas, que busquen desarrollar la metacognición en los niños y niñas, se favorece el desarrollo

de habilidades que le permitan autorregular el aprendizaje, enfrentándose a las tareas de aprendizaje de manera más autónoma y así abordarlas con mayor éxito.

La propuesta tiene como foco potenciar los aprendizajes de niños y niñas con acciones dirigidas a la familia y secundariamente contempla acciones orientadas a fortalecer el vínculo familia–escuela. Esta estrategia se implementa a través de generar acciones con la escuela, en una perspectiva de buscar colaboración y alianza, para el desarrollo e implementación de este cambio.

Los objetivos que se plantean ante esta propuesta serían:

1. Potenciar en su rol como educadores(as) a padres y madres o adultos responsables de niños y niñas.
2. Enriquecer las estrategias de los aprendizajes de niños y niñas a través del fortalecimiento de las estrategias de enseñanza de los adultos responsables.

Lo anterior se debe sustentar bajo la base de principios metodológicos tales como:

1. El conocimiento se construye a través del trabajo colaborativo.
2. Para promover aprendizajes significativos se deben tener en cuenta los conocimientos previos e intereses del aprendiz.
3. El aprendizaje se consolida cuando existe transferencia a otros contextos.
4. El proceso de aprendizaje se centra en la interacción entre padres y madres o adultos responsables y los niños y niñas.
5. Rescatar la diversidad a partir de la particularidad de cada familia.
6. La participación activa del padre y la madre favorecen los aprendizajes de sus niños y niñas.
7. Se aprende mejor a través de la experiencia, haciendo, sintiendo y pensando.

8. El proceso de enseñanza debe contemplar la propuesta de tópicos generativos, objetivos que exijan pensar actividades que impliquen elaboración mental y una evaluación de proceso.

A partir de los principios metodológicos anteriormente señalados, se propone una **Metodología Activa-Participativa**, donde los padres, madres, adultos responsables junto a los niños y niñas son los actores de su propio aprendizaje. Donde además la labor principal del monitor/a externo, es de proveer de experiencias que permitan abrir espacios a la reflexión y a la acción, en las diferentes etapas del programa.

Esta metodología se lleva a cabo a través de tres líneas de acción que se presentan a continuación.

Líneas de Acción	Objetivos	
<p>Visita Domiciliaria a las familias.</p>	<p>1° Etapa</p>	<p>Visitar a las familias.</p> <p>Identificar intereses y necesidades.</p> <p>Profundizar en el contexto familiar.</p> <p>Animar a la participación del taller educativo.</p> <p>Evaluar</p>

		posibilidades de participación en el taller.
	2° Etapa	Enriquecer las estrategias de enseñanza de las familias.
Taller educativo para madres, padres y adultos responsables.	Enriquecer las estrategias de enseñanza de las familias.	
Material educativo para niños y niñas.	Apoyar y guiar la transferencia de las estrategias construidas en el taller para enseñar habilidades metacognitivas en los niños y niñas.	

➤ **Visita Domiciliaria**

Esta línea de acción tiene el propósito de recoger las particularidades del contexto de cada familia en cuanto a condiciones sociales, económicas, afectivas, que puedan resultar favorables o ser obstaculizadoras para el proceso de participación de la familia en el programa. Se implementa en dos etapas: Una al principio de sensibilización y la segunda durante el proceso de acompañamiento a la transferencia de los aprendizajes del taller al hogar para desarrollar aprendizajes metacognitivos en los niños y niñas. En la primera etapa el monitor visita a las familias, y aborda temas como: intereses y necesidades en relación a métodos, hábitos y herramientas de enseñanza de cada una de ellas, profundiza en el contexto de las familias y las motiva a participar en el taller educativo. A partir de esta información, diseña y toma decisiones con respecto a los contenidos y actividades organizadas en base a los aprendizajes esperados. En esta etapa se proponen entre una y dos visitas por familia según lo requiriera para cumplir los objetivos de esta etapa.

En la segunda etapa, el monitor acompaña la transferencia de los aprendizajes desarrollados durante el proceso, a sus prácticas familiares como los métodos y estrategias de aprendizajes. Para llevar a cabo esta tarea realiza las visitas entre taller y taller y se propone al menos dos por familias.

➤ **Taller educativo**

Cabe mencionar, que la propuesta de taller, pretende proponer una línea de acción que compone una metodología de trabajo para la familia y no presenta un manual acabado de su desarrollo. Define los aprendizajes mínimos esperados para cada sesión, y las actividades y contenidos se dejan sin definir a priori. Se sugiere que la elaboración más definitiva de los detalles de contenido y actividades se elaboren acorde a las consideraciones del monitor, en base a la información recogida en las coordinaciones con la

escuela y las visitas domiciliarias a las familias. De modo, que en conjunto con los actores implicados decidan y prioricen acorde a las realidades diversas de las familias de la comuna donde se desarrolle. El taller se implementa para enriquecer las estrategias de enseñanza de los niños y niñas a través de los padres, madres y adultos responsables. Se realizan sesiones grupales de trabajo en equipo, dirigido para padres y madres o adultos responsables, donde el monitor/a es el mediador en todo el proceso de aprendizaje. Se sugiere una duración de una hora y media, flexibilizándolo según la disponibilidad de las familias involucradas.

Durante la ejecución de esta línea de acción, el monitor retoma las visitas a domicilio en forma paralela para acompañar estimulando y promoviendo el uso del material encasa. Esto para evitar que el material no sea utilizado por posibles autolimitaciones que se pueda imponer la familia por el desconocimiento del material.

➤ **Material educativo**

Este recurso pedagógico está constituido por dos juegos que se abordan a través del uso de material concreto y fichas con sugerencias de actividades; un cuadernillo para padres y madres o adultos responsables, que busca motivarlos e incentivar el uso del material; y una estructura, que contiene estos elementos y otros, que permite apoyar el aprendizaje.

Está dirigido a los niños y/o niñas y su utilización es en interacción con los padres y madres o adultos responsables. Este material posibilita el desempeño mediante actividades que estimulan y promueven el uso de estrategias metacognitivas. Este recurso apoya y guía la transferencia de las estrategias construidas colaborativamente en el taller educativo. De modo que los contenidos y actividades desarrolladas en el taller puedan ser aplicados a través del material educativo en la casa. Este material desarrolla habilidades metacognitivas en los niños y niñas a través del trabajo conjunto con los padres, madres y adultos responsables. Se reparte uno para cada familia, permanece en el hogar de cada una de ellas, salvo las últimas sesiones donde puede ser trasladado para favorecer los aprendizajes esperados en esta etapa.

➤ **Evaluación**

El proceso de evaluación tiene como objetivo retroalimentar los aprendizajes que van desarrollando padres y madres o adultos responsables de la crianza de los niños y niñas. Para lograr esto, se considera que el proceso debe ser constante y permanente, a través de instancias de diálogo que permitan consolidar los conocimientos construidos. Los que son una plataforma para que padres, madres y adultos responsables actúen como mediador de las estrategias de aprendizaje de los niños y niñas.

De este modo, se realiza una evaluación paso a paso, donde se va regulando el proceso y obtiene un feedback del proceso de aprendizaje. Y también se aplica una evaluación final que permite hacer un cierre general del logro de los objetivos propuestos y también permite introducir modificaciones que sean necesarias para un mayor logro de aprendizajes. Se sugiere que el monitor sea el guía de la evaluación y propicie la autoevaluación y coevaluación para favorecer la participación activa de los involucrados en el proceso, incentivando la autorregulación de sus aprendizajes, en función de los logros que van adquiriendo los niños y niñas.

Como un ejercicio de aprendizaje de estrategias metacognitivas, donde evaluar es uno de los puntos centrales, se sugiere que los participantes del taller elaboren una pauta de evaluación que permita identificar las habilidades metacognitivas adquiridas por los niños y niñas.

5.7 REFLEXIONES Y APRENDIZAJES

- **Autoevaluación de la Alumna Seminarista.**

El presente Seminario de Título permitió a la alumna quien suscribe descubrir sus potencialidades frente al Trabajo Social, reconociendo sus intereses en la disciplina y generando motivaciones respecto a su proceso de investigación y a su futuro desempeño laboral.

Se valora la capacidad de la alumna y las instancias otorgadas por el presente Seminario de Título, de lograr la realización de contrastación teórico empírico, que pone de manifiesto la importancia del manejo de la teoría y las habilidades personales para hacer uso de ella de manera adecuada y oportuna, validando todos los esfuerzos por responder a las necesidades de la investigación.

A pesar de que en un comienzo la presente investigación contaba con dos integrantes, esto no impidió la culminación de manera integral del Seminario de Título, facilitando el proceso investigativo desde ahí en adelante.

Se potenció la coordinación, manejo de la frustración y el trabajo individual, además del trabajo en equipo en conjunto con los agentes involucrados en la investigación realizada. Estas se considera como capacidades y habilidades imprescindibles para un futuro desarrollo como profesional, donde la figura del área social deberá desenvolverse en equipos multidisciplinarios.

La alumna que suscribe supo enfrentar las diferentes adversidades que se le fueron presentando a lo largo del desarrollo de la investigación, sin embargo adquiriendo la capacidad de resolverlas oportunamente y de transformar las amenazas en oportunidades, potenciando la capacidad de resolución de problemas y por ende fortaleciendo las competencias requeridas para el ejercicio profesional.

Sin embargo a pesar que la suma del proceso es positivo y enriquecedor para la alumna seminarista, se pudo evidenciar como una falencia, el no poder contar con un periodo más extenso de tiempo, lo que hubiese permitido potenciar aún más los conocimientos obtenidos, posibilitando el llevar a cabo una intervención profesional sobre la problemática presentada en el proceso de aprendizaje de niños y niñas beneficiarios del Programa Servicio País Educación y por ende en las familias con las que se trabajó, a partir de las conclusiones que se pudieron obtener referente al tema investigado y al problema evidenciado, y en virtud del logro de los objetivos propuestos en el presente Seminario de Título.

Bibliografía

Bibliografía

➤ **Libros**

- Aguirre, Rosario (2004), "Trabajo no remunerado y uso del tiempo. Fundamentos conceptuales y avances empíricos. La encuesta Montevideo 2003" (inédito).
- Arce E. (1995) "El proceso de socialización y los roles en la familia",. En: Teoría y Metodología para la Intervención en familias. San José: Universidad de Costa Rica.

- Aylwin N., Solar M., (2009) "Trabajo Social Familiar". 3° edición, Chile.
- Bertalanffy L.V., (2006). "Teoría General de Sistemas". 2° edición. México.
- Chen, Y.C., Smilkstein (1980). A preliminary study of family APGAR. Acta Pedriatic Scand, 210-215
- Christensen P. Social and Science Medicine. 59. 2004.
- Flamey G., Gubbins V. y Morales F. (1999) Participación de los Padres y Apoderados en el Mejoramiento de la calidad y efectividad de la Educación, Serie Políticas 2000, Año 1 N°2 CIDE, Chile.
- Fromm E., Horkheimer M., Parsons T., y otros, (1994) "La Familia", 7° edición, Barcelona.
- Hernandez R., Fernández C. y Baptista P. (2006) "Metodología de la Investigación", Cuarta Edición, Mc Graw Hill.
- Luhmann N., (1998). "Sistemas sociales: Lineamientos para una Teoría General de Sistemas". México.
- Medalie Jack H. Medicina Familiar, Principios y Practicas. Editorial Limusa.1987
- Mejía, D. Salud Familiar para América Latina. ASCOFAME. 1991.
- Mc Whinney Ian. Introducción a la Medicina Familiar. Oxford University Press, INC. 1981.
- Minuchin S., (2008) "Familias y Terapia Familiar". V edición. Barcelona.
- Rice P., (1997). "Desarrollo Humano: estudio del ciclo vital". México: Prentice – Hall Hispanoamericana, 2° edición.

- “Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina” en Arriagada, I. y Verónica Aranda (comps.), (2004), Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces, CEPAL-UNFPA Serie de Seminarios y Conferencias N° 42, Santiago de Chile.

➤ **Documentos**

- Apuntes Cátedra Trabajo Social con Familia, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso, año 2009.
- Informe de la Comisión Nacional de la Familia (1993). Apuntes Cátedra Sociología de la Familia, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso, 2008.
- Configuración actual de la Profesionalidad. Echeverría S., en Competencias Profesionales en Trabajo Social; Tradición y Transformación, Castañeda P. y Salamé A. 2001.

➤ **Entrevistas**

- Sra. Magali González Martín, docente Escuela Pacífico, Playa Ancha, Valparaíso.
- Srta. Elizabeth Arancibia Hidalgo, docente Escuela Juan José Latorre, Barrio O'Higgins, Valparaíso.

➤ **Seminarios de Título**

- “Percepciones del niño y niña acerca de la familia y la escuela”, Marcela Cayupan, Ingrid Cruces, Carola Latorre, Carla Mermoud, Daniela Morales, Anita Velásquez, Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación, Carrera de Educación Parvularia, 2004.

➤ **Sitos Web**

- www.ine.cl/cd2002/poblacion.pdf
- www.educarchile.cl
- www.simce.cl
- www.scielo.cl
- www.oei.org.co/celep6.htm

Anexos

➤ **PROYECTO DE TESIS:** ENTREVISTA DOCENTES

1. Nombre
2. Actualmente a cargo de que curso.
3. Hace cuánto tiempo ejerce la docencia.
4. Como es la participación de los apoderados en la escuela.
5. En particular, como es la participación de sus apoderados aquí en su curso.
6. Cuál sería el ideal de participación de los padres en la escuela de acuerdo a su percepción.
7. Siente que los apoderados tienen altas expectativas para con sus hijos en la escuela.

8. Cree que el adulto responsable está comprometido a participar y colabora en las tareas de niños/niñas.
9. Cuales es la importancia que usted le da a los padres en el apoyo que brindan al aprendizaje de sus hijos.
10. De qué manera influye la escolaridad que tienen los padres en el desarrollo del aprendizaje de los niños.
11. Cree usted que parte de los alumnos posean hábitos de estudio, un horario establecido para estudiar o hacer las tareas.
12. Qué aspectos considera usted positivos y negativos que influyan en el aprendizaje de los niños/as de acuerdo a la participación que tienen las familias.
13. Como siente usted que influye el Programa Servicio País Educación en los niños y niñas beneficiarios del programa, en su diario vivir, su participación en el curso, al estudiar, presenta algún cambio en los niños.
14. Como usted motivaría a los padres a participar de la educación de sus hijos.

➤ **Transcripción de entrevistas**

Entrevista Escuela Pacífico

Docente: Magali González Martin (ejerce la docencia hace 25 años)

Profesora jefe 3° básico.

1. **Como es la participación de los apoderados en la escuela.**

La participación acá en la escuela es, yo diría que mala, pero no por un tema de, aquí no es culpa de una instancia, no es culpa de los apoderados. Yo creo que la participación se construye desde la gestión de liderazgo.

Si desde la escuela está la meta de la incorporación del apoderado, ya sea a los aprendizajes de los niños, ya sea la participación en términos de apoderados para fomentar o sea algún cambio de estructura en la escuela para que se reúnan, para que ellos puedan tener sus propios proyectos, o sea, estaría bien, aquí no se dan estas oportunidades, que se dice que es puertas abiertas al apoderado pero se le cierran inmediatamente las puertas, por uno u otro motivo, que quizás muchas veces tengan razón, pero no son todos los apoderados los que se manifiestan en contra de algo.

2. En particular, como es la participación de sus apoderados aquí en su curso.

También es mala por lo mismo, desde la cabeza que se instala en esta escuela, desde la normativa que el apoderado no ingrese a la escuela, eeh, se le llama solamente a reuniones o para citarlo para dar alguna, por lo general son las citaciones porque el niño no está cumpliendo, por notas, por conducta, no se le llama para ponderar algo positivo del alumno.

3.Cuál sería el ideal de participación de los padres en la escuela de acuerdo a su percepción.

¿En términos cuantitativos? Yo siento que el apoderado debería estar en contacto permanente con el profesor. Es una la que está atendiendo a su niño, y ellos todos los niños vienen con cosas nuevas, algo le pasa, por algo no se po, no alcanzo a tomar desayuno, le duele la guatita, tiene hambre o tiene algún problema familiar y el niño no responde bien en la sala de clases, ya sea con violencia o con desgano y el apoderado debería tener por lo menos ese tipo de participación de la comunicación diaria con el profesor.

Si es que algún evento más importante lo requiere, estar en contacto, o sea, nosotros tenemos una hora de, a la semana de atención al apoderado. Por temas de horario, por choques de horario, porque nosotros tenemos esa hora pero es como virtual, si viene algún apoderado se atiende porque o si no estamos haciendo otras cosas. Ya, entonces, para mí sería ideal talleres de apoderados, en las reuniones de apoderados que se hicieran, escuelas para padres parece que se existían antes y que daban buenos resultados.

El trabajo con el apoderado no solo tiene que ver también con que el apoderado esté al tanto de lo que le pasa a su hijo, en términos de aprendizaje o de conducta en la escuela, sino también que haya un compromiso con la escuela y con ellos mismos, porque ellas también necesitan un espacio para ellas, para ellas como madres o como padres. Generalmente son mujeres, son las mamás las que están a cargo del tema de ser apoderado, pero ellas necesitan también su espacio, necesitan dar a conocer sus opiniones, sus ideas y hay algunos apoderados que son tremendamente resilientes, trabajadores, empeñosos y que están dispuestos a lo mejor en el poco tiempo que tienen a dar algo por el bienestar de todos, no solo de su hijo.

4. Siente que los apoderados tienen altas expectativas para con sus hijos en la escuela.

Con pena lo digo pero no. Siento que el medio, las experiencias que han tenido, su forma en que han vivido la vida, no da cuenta de estas expectativas que uno quisiera tuvieran ellos de sus hijos. Justamente fue el tema que toque en la última reunión, qué expectativas tienen ellos de sus hijos y frente a esas expectativas que hacen ellos, para que estas expectativas sean algún día una meta que se logre.

Porque yo puedo tener muchas expectativas en mis alumnos pero también me quedo ahí, si no hago nada para que esas expectativas se cumplan: no apoyo, no doy aliento cuando los niños fallan, no tengo claro cuáles son las habilidades que tienen mis hijos, porque una puede decir

yo quiero que mi hijo sea doctor cuando sea grande, pero tampoco estoy clara cuales son las habilidades y si realmente va a poder lograr eso. Y si lo tengo claro, bueno, tengo que luchar porque si eso no va a poder ser sea algo más, otra cosa. Si la universidad no es el único fin, no es el único, lo único que tenemos.

La gente puede ser feliz perfectamente siendo un aporte a la sociedad, y desde cualquier oficio, si lo hace con ganas con amor, si tiene eeeh, la opción de no solamente trabajar para sí mismo, sino también para el prójimo, para ayudar, para construir algo en sociedad, puede ser en mi barrio, participando en un club deportivo, participando en la junta de vecinos, mejorando el entorno que me rodea. Eso.

5. Cree que el adulto responsable está comprometido a participar y colabora en las tareas de niños/niñas.

Mira, yo siento que el tema pasa por la formación que tienen ellos, el compromiso a veces es, pero le faltan estrategias, ya. Por eso te digo que hacen falta como escuelas para padres, porque si una quiere que los apoderados ayuden a sus hijos en la casa con las tareas, tenemos que enseñarles a ellos, que es lo que nosotros queremos, como queremos que ayuden.

Fíjate que yo hice clases por 5 años en 1° básico, ehh, trabajábamos con un método de lecto-escritura “mate” que se dice, que en realidad es un método de escritura bastante riguroso y sistemático en la enseñanza de los niños. Cuando un niño está aprendiendo a leer, para los apoderados es fácil para los que saben leer enseñar, pero no es la forma en que uno quiere que enseñen, entonces, como digo, “desenseñan” en lugar de enseñar, en lugar de enseñar

Ehhh, el tratamiento de las letras, había que enseñar, había que enseñar si uno requería de ese apoyo de ellos en la casa, como yo les estaba enseñando para no distorsionar. Acá pasa lo mismo en 3° básico, si yo estoy enseñando la forma en que ellos puedan llegar a un resultado en divisiones por ejemplo, tengo que enseñarles a los apoderados cual es el método que yo estoy empleando para que los niños aprendan a dividir.

No puedo pensar que los apoderados saben las distintas estrategias o formas de enseñar, no tienen por qué saberlo, entonces, chocan con eso. Ellos a lo mejor tienen toda la intención de ayudar, pero se ven sobrepasados en el tema, hay algunos temas que no comprenden, incluso con las tareas hay algunos apoderados que me dicen: “*tía no hizo la tarea porque yo no entendía nada*”, entonces malamente pueden ayudar y ahí una pregunta bueno, hay alguna persona en la casa, una persona significativa que puede enseñarle, hay un hermano mayor que ya haya pasado por esto, bueno y si no dese un tiempito y en un recreo yo le digo como es que usted tiene que enseñarle esa parte y yo le ayudo en eso.

2 o 3 serán los que están interesados, el resto se queda mejor así. Yo creo que hay un gran número de apoderados que le es muy cómodo dejar todo, todo en manos de la escuela. No así otros, como te digo que se sienten partícipes del tema del aprendizaje de sus niños y quieren que salgan adelante, que aprendan, y otros que sencillamente se ven como te decía yo sobrepasados.

6. Cuales es la importancia que usted le da a los padres en el apoyo que brindan al aprendizaje de sus hijos.

Mira, para mí es tan importante que un apoderado, que una mamá o que una persona significativa, se llame tía, mamá, hermano, acompañe al niño en el quehacer educativo, lo acompañe en términos cuantitativos y cualitativos.

Cuando yo hablo con los papas, hay un número de, cantidad de horas, de tiempo, destinados, según el curso. Si a mí, hasta 4° año básico es el acompañamiento así pero seguro, con tiempo, con horas; y después en adelante uno, no tanto como que enseña, el apoderado como que no enseña la matemática, sino que enseña la forma en que ellos tienen que disponerse ante las tareas, los aprendizajes. Hablamos de una función ejecutiva, si voy a pintar, entonces enseñarle al niño a pensar que es lo que requiere, aparte del espacio que nos pueden brindar en la casa, un espacio seguro, un espacio seguro en lo afectivo, las tareas para mí el apoyo no va solamente

en que el apoderado sea eeh, capacitado ponte tú en matemática para enseñarle, sino que tenga la disposición y los afectos como para tratar de que el niño entienda, que tome conciencia para que le sirva lo que está aprendiendo.

O sea, un aprendizaje práctico, no un aprendizaje memorístico; ese es el apoyo que uno requiere en la casa, los afectos, que den el espacio, que no sea la tarea *“anda a hacer la tarea”* o *“hiciste las tareas”*, sino que sea horarios determinados, la puesta de límites, ehh, el cariño, yo siempre les digo que hay que ser como el Che Guevara, ya, *“hay que ser firmes, pero con ternura”*. Ese es el apoderado que yo espero, que sea firme, que ponga límites, pero que ponga la ternura en lo que está haciendo, que ponga el amor, porque no sacan nada con estar *“que bórralo”, “que te quedo feo”, “que te quedo malo”, “tonto hazlo de nuevo”, “¿Por qué?”* y le arrancan la hoja, o sea, están descargando toda una rabia, toda una ira en, en las tareas de los niños, en los aprendizajes.

Finalmente el niño termina por odiar las tareas, por odiar la escuela, por odiar a la tía que le dio la tarea, por odiar a medio mundo y nunca se acerca de manera entretenida, como un juego, eeh, como una manera de disfrutar los aprendizajes, los aprendizajes son para disfrutarlos, no son para cargarse la vida *“con que esto me cuesta, me duele, no quiero, no sé”*. Todos tenemos capacidad, todos, aunque tengamos un coeficiente intelectual descendido, tenemos las capacidades y esa capacidad es la que hay que explotar.

Mmm, la, yo según mi idea, la idea está en poner afecto.

7. De qué manera influye la escolaridad que tienen los padres en el desarrollo del aprendizaje de los niños.

Influye solamente en el tema cuando se distancian los contenidos. Cuando ellos se ven sobrepasados con el tema en que un contenido no lo entienden, no ven la forma, pero si están las bases sentadas para que este, eeh, este aprendizaje surja de una manera espontánea, o sea, no lo sabemos, quizás yo no sé cómo se resuelve esto, pero veamos la posibilidad.

Hay apoderados que, yo tuve un apoderado me acuerdo, el 1° curso que tuve acá en esta escuela de 1° a 4°, un apoderado analfabeto. Pero era un apoderado, el mejor de todos, yo diría; incluso le ofrecí yo a ella que si quería yo le enseñaba a leer y no quiso, le dio, le daba vergüenza, le daba pena y lo dejamos así porque ella aun así era la que estaba más presente, la que más le enseñó a sus hijos, siendo analfabeta y a todos sus hijos los...Igual, me decía *“tía yo no sé leer, léame lo que dice aquí, explíqueme”*; tenía, estaba presente, pese a que ella no tenía pero idea de nada, que no sabía leer, imagínate tú.

Entonces la distancia que puede haber no tiene que ver solo con que no estén capacitados, con que no tengan 4° medio, con que no hayan ido a la universidad, no tiene que ver con eso, tiene que ver con la disposición que tengan ellos, como enfrentan esta tarea de enseñarle a sus hijos, a querer la escuela, a querer los aprendizajes, a tener normas, reglas, a ordenar la vida de manera distinta.

Yo les digo, si en su casa ustedes tienen su ropa tirada, su closet revuelto y tiene la ropa limpia con la ropa sucia, ese desorden que tienen en su vida diaria no les va a servir para entender las matemáticas. Así que partamos por ordenar la casa, por tener las cosas bien ordenaditas y vamos a ver que las matemáticas se nos van a resolver altiro, y ese temor de que yo no entiendo las matemáticas es mentira, todo se entiende si llevamos un orden. Hay que ser sistemático en la vida y la cuota de cariño que nunca tiene que faltar.

8. Cree usted que parte de los alumnos posean hábitos de estudio, un horario establecido para estudiar o hacer las tareas.

Mira, de los 23 alumnos que tengo, el 100% no tiene hábitos de estudio. Fue el tema también de reunión de la clase pasada; yo les preguntaba a ellos si manejaban algún horario, el niño sale de aquí a las tres y media, si ellos manejan el tema de, llega a la casa, y que, guardan rutinas, eeh, entonces partimos este encuentro con los apoderados diciendo que una de las cosas mínimas que podemos hacer para instalar estos hábitos de estudio es comenzar con pequeñas rutinas, “rutinas domésticas”. Entonces cuando

les sugería, porque una puede sugerir, hasta ese punto eeh, no podemos obligar al apoderado, no tenemos como evaluar si realmente lo están haciendo o no, pero la mayoría no tiene, no tiene la, no tienen hábitos, no tienen los hábitos de estudio para sus hijos. Incluso algunos no cuentan con un lugar para hacer sus tareas, eeh, comparten el comedor, entonces, el niño está haciendo la tarea, pero hay que sacar las cosas porque hay que servir el almuerzo, la once, en fin. O porque la mamá tiene prendida la televisión, el espacio es reducido, y la tele está prendida, porque no se po, hay que ver algún programa, la comedia, lo que ellos ven y son procesos de socialización que si bien es cierto, no son malos, de a poquito se pueden ir mejorando, mejorando, poniendo como te digo, hábitos en rutinas, o sea, si vamos a hacer tareas apaguemos la tele, por favor. Entonces ahí determinamos que sí llega a las tres y media una de las rutinas puede ser que se cambie la ropa de la escuela, que tome leche o que se lave o se duche, se ponga pijama, ellas me dicen todas que los niños de ellas no van a la calle, nunca van a la calle. Entonces bueno, si no está nunca en la calle cuando es invierno sobre todo y ya a las 4 de la tarde hay que estar pensando en el siguiente día ya, a ponerse el pijama y empiecen con esas rutinas decía yo que son más bien ordenar lo del hogar, que vamos a hacer. Y la lectura diaria que yo les he pedido tanto, que en 3° se exige una lectura de calidad pero también una velocidad lectora de 112 palabras en un minuto creo, a fines de 3° básico y si ellos pueden lograrlo, pueden, todos pueden, está comprobado que pueden si se esfuerzan, si mantienen ese hábito. Y en eso estamos.

9. Qué aspectos considera usted positivos y negativos que influyan en el aprendizaje de los niños/as de acuerdo a la participación que tienen las familias.

Lo positivo de la participación de la familia es que los niños aún creen en sus padres. Lo que los papas dicen a veces es ley, ya, así como lo que la mamá, el apoderado, la profesora dice ¡es lo que la profesora dice!

Ellos me dicen *“no si usted dijo que esto era así y él no me quiere entender que esto es de otra manera”*. Entonces lo positivo de todo esto es que aún hay apoderados que tienen ganas, que quieren a sus hijos y que

tienen esas expectativas de ellos po, que pueden salir adelante, pese a que tengo a niños integrados, en discapacidad intelectual y tengo niños que van a ser integrados por un rango limítrofe, que son necesidades educativas transitorias pero en este acompañamiento que tienen que hacer los apoderados, si ellos tiene claro cuáles son esas habilidades de los niños se puede salir adelante.

Entonces lo positivo es que ellos están presentes, de alguna u otra forma no son apoderados ausentes, aquí no tengo casos eeh, en este curso, o en general en la escuela, son pocos los casos de abandono, de deterioro familiar tan grave pese a que hay un alto índice de vulnerabilidad, pero sin embargo los apoderados están, las mamás están. La mayoría de ellas tampoco trabaja, así que podría darse el tiempo de estar en casa con sus hijos. Lo positivo entonces hay un tiempo que podría ser abordado desde la misma escuela, asumir que el apoderado necesita también ayuda.

Lo negativo, yo siento que más que negativo son cosas adversas y que esto de lo, de, el apoderado no se siente empoderado en términos de aprendizaje, siente que la labor es de la escuela y un poco deja de lado el tema de enseñar a sus hijos, de crear hábitos, porque siente que esa es una labor de la escuela, no asume con propiedad el tema de que hay algo compartido. Eso.

10. Como siente usted que influye el Programa Servicio País Educación en los niños y niñas beneficiarios del programa, en su diario vivir, su participación en el curso, al estudiar, presenta algún cambio en los niños.

Mira, el programa que instala el, antes era el adopta un hermano, sí. Yo con el programa antiguo tenía bastantes resquemores, eeh, hoy por hoy yo siento que el programa ha crecido en términos de calidad y que saltaron una brecha bien importante que era el tema de los afectos. Este programa, según yo, tenía la misión de acompañar a los niños y a las familias en general, eeh, por eso se llamaba adopta un hermano, se ofrecía un tiempo de otra persona, sin lazos sanguíneos a un niños, a una familia en realidad. Pero la mayoría de estos niños que estaban

incorporados en estos programas, carecían de afectos o de personas significativas que los pudieran ayudar a salir adelante y ahí estaba el gran drama, porque muchas veces eran doblemente abandonados, porque las personas que estaban a cargo de los niños malamente, o a lo mejor inconscientemente, ofrecían una amistad, ofrecían una acercamiento, ofrecían una salida, un encuentro en la playa, en la casa de ellos mismos y no cumplían, entonces no había reparación con el niño. Estaban siendo abandonados por sus padres y ahora un hermano que le llegó de yepita con el que estaban muy felices pero que también no cumplía, con las metas, con lo que ellos querían, con lo que habían acordado, “¡con los acuerdos!”.

Entre comillas porque para los niños son como promesas y las promesas hay que cumplirlas pues si uno da su palabra, entonces ese era mi gran queja siempre al programa y como te digo ha crecido, yo creo que no solo fui yo la que lidie con todo este tema del doble abandono, y yo decía “doble victimización” porque en realidad era como victimizar a mis niños, eehh, más aun en una situación en que no está lejos de la realidad de muchos.

Entonces no, ahora el programa tiene otra mirada, tiene otra actitud y yo creo que los objetivos, si bien es cierto pueden ser los mismos, la forma, la implementación del programa, es más sano, más transparente y es lúdico y los niños se sienten apoyados, la escuela también tiene otra actitud frente al programa, otorga su espacio, cuando los hay, o no, o sea, yo creo que es uno de los programas junto con habilidades para la vida que según yo la lleva, habilidades para la vida la lleva (risas), este programa Servicio País tiene a los niños encantados, y en especial Felipe (profesional a cargo del programa en la escuela), que con lo poco que lo conozco, me parece que es una persona y, no sé si esto entrara en la entrevista pero, yo creo que tiene que ver también con la formación que a él le han entregado ah?, o con la forma en que se está planteando el programa.

Mira, está todo sistematizado, aquí no quedan cosas al azar, no es “*ah, tenía que venir tal persona y no vino, no cumplió con el horario, estos son los niños, no, me parece que no*”. Hay una comunicación permanente con la profesora, en este caso conmigo, a mí me informan

de qué está pasando. Felipe me hizo una, el listado de los niños, me los paso en una cartulina, eeh, viene a entregar comunicaciones, hay una comunicación entre la familia y el programa, para no levantar sospechas de que estamos como dando tanto honores a Felipe, ya pero, de verdad que siento que es así, no estoy poniendo por dejarlo bien a él y siento que él está cumpliendo con su trabajo de manera muy profesional y eso yo se lo agradezco.

Este es uno de los cursos que tiene todos los niños en el programa y si hay 2 que no están es porque llegaron ya hace poco, hace un mes que llego una niña de otra escuela y el otro chico llego cuando yo, pero parece que también lo incorporo porque Felipe es como ya, siempre dispuesto.

11. Finalmente, ¿Cómo usted motivaría a los padres a participar de la educación de sus hijos?

Mira yo siento que, como yo, tengo una forma de motivar a los apoderados y es como “al pan pan, vino vino”. En las reuniones de apoderados para mí son una instancia en donde puedo conversar mucho con ellos, ya. Todo lo que es notas, plata, todo eso ya para mí es como dejarlo de ladito y las reuniones son para mí como tratar un tema, pero no como para yo darles recetas de cómo deben hacerlo, sino para mostrarles mi experiencia también como mamá, que yo también tengo los mismos problemas que a lo mejor pueden tener ellos, que mis hijos también acarrean las mismas canas que les pueden estar cargando a ellos y también las mismas satisfacciones.

Y conversamos, conversamos bastante y yo siento que una de las formas de incorporar al apoderado es también con cosas que sean propias de ellos.

Como tengo la mayoría mujeres, no se po, hacer talleres con ellos conversar de cosas de mujeres, no de nuestra intimidad pero cosas que nos pasan a nosotras como mujeres, participar no se po, todas nos preocupamos que estamos muy gordas, que el rollo, que la cosa, de repente distender un poco el tema tan educativo y conversar acerca de no se po, a mí me funciona esta dieta, quizás ellas se sentirían un poco más cercanas. Yo creo

que la cercanía con el apoderado parte por también decir que, yo soy profesora pero soy una persona igual que ustedes, soy mujer y siento lo mismo que puede sentir usted, yo siento rabia, siento pena, siento de todo, y ese podríamos compartirlo.

Hay, como digo yo, se comparten las intersubjetividades y mira, el día miércoles y viernes, partimos este miércoles, el curso estaba todo invitado a la piscina de la escuela naval; motive tanto para que fueran, pero cada apoderado tenía que llevar a su hijo y yo los esperaba allá en la piscina. De los 23, son 6 apoderados los que dieron el permiso para que fueran sus hijos, el resto no. Y de, fue un apoderado y me llevo a los niños para allá, voy yo me puse traje baño, me puse gorra y me metí a la piscina con los niños y ¡ellas estaban súper sorprendidas! “¿pero tía Magali se va a bañar?, si, y los niños igual, pero tía usted también, si, voy a pedirle permiso a la profesora si me puedo, puedo entrar a la piscina con los niños, me dijo que si, y los apoderados, tía y yo puedo y ahí se están como motivando, hablemos con la profesora si hay pocos niños y podemos entrar nosotros a la piscina”.

No le vamos a quitar un poco de agua a nadie y estaban como entusiasmadas, entonces siento que hay cosas que a ellas les gusta y no se atreven, no pueden incorporarlas de a poquitito.

Una vez hicimos una obra con los apoderados, o sea, invitarlos a participar a cosas que también qué, que se rían, que lo pasemos bien, aquí hay apoderados que cantan, que bailan, que hacen manualidades, yo siento que un encuentro así podría, quizás, darnos resultado, porque tampoco se ha probado. Lo que yo te digo son cosas que yo he hecho con los cursos, los apoderados que he tenido, eeh, creo que he hecho hartito con ellos, les he enseñado a hacer cosas de navidad, pero son cosas que están programadas digamos, ni siquiera azarosamente pero es como “la actividad”, no hay una, como te decía, sistematización ni algo constante y permanente que digamos, vamos a hacer talleres todos los meses para los apoderados, no está eso, no está el tiempo, no está dentro del proyecto de integración, del proyecto de la escuela institucional.

Pese que ahora están tratando de incorporar al apoderado como sea por el tema de la convivencia y la CEP y todo eso, pero a estas alturas del año no creo que nos dé resultado. Si nos puede dar resultados sentarlos y

planificar algo, pero las cosas tienen que ser planificadas con tiempo y con invitación, o sea, para nosotros, tendría que cambiar la mirada y la postura que el apoderado es, un problema, que el apoderado viene a lidiar con nosotros, viene a decirnos “*porque esto con mi hijo*” “*porque lo otro con mi hijo*” y vienen a ponerse en contra de uno y no, el apoderado tiene que ser un aliado.

Yo recuerdo que siempre les digo cuando estaba en primero “ustedes lo que le digan al niño de la profesora es lo que ellos van a sentir por la profesora, entonces ustedes díganle que yo soy la profesora mas linda, mas regia del mundo (risas) y ellos me van a querer.



Universidad de Valparaíso
Facultad de Derecho y Cs. Sociales
Escuela de Trabajo Social.

Nº _____

PROYECTO DE TESIS

Cuestionario

❖ Antecedentes generales

Nombre:

Fecha de Nacimiento:

Edad:

Estado civil:

I. Factores familiares del rendimiento escolar

➤ Estructura familiar y actividad adultos significativos

1. Composición del grupo familiar: Número de integrantes:

- a) 2 a 3 personas
- b) 4 a 6 personas
- c) 7 o mas

2. Tipo de hogar:

- a) Unipersonal
- b) Nuclear simple
- c) Nuclear monoparental
- d) Nuclear biparental
- e) Extensa simple
- f) Extensa monoparental
- g) Extensa biparental
- h) Extensa amplia
- i) Reconstituida

3. Al menos hay un adulto significativo en casa que no estudia ni trabaja:

- a) Si
- b) No

4. El número de niños menores de 13 años en la escuela es de:

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

5. Escolaridad del o los adultos que apoyan al niño es:

- a) Básica incompleta
- b) Básica completa
- c) Media/Técnica incompleta
- d) Media/Técnica completa
- e) Educación Superior Incompleta
- f) Educación Superior Completa
- g) Nunca Asistió

6. Es usted el Jefe/a de hogar:

- a) Si
- b) No

➤ **Relaciones niño adulto significativo (o figura de autoridad o de apoyo)**

7. El apoderado asiste a reuniones de padres y apoderados de la Escuela:

- a) Siempre
- b) A menudo

- c) *De vez en cuando*
- d) *Nunca*

8. **El adulto significativo del niño expresa a este expectativas altas respecto su rendimiento escolar:**

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

9. **El apoderado o algún adulto significativo acompaña al niño cuando hace las tareas:**

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

10. **El niño es inducido a estudiar en un horario establecido por algún integrante de la familia que es una figura de autoridad:**

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

11. **El niño recibe reconocimiento de alguna de sus figuras significativas cuando ha terminado bien sus tareas:**

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

12. **El niño recibe apoyo cuando tiene que estudiar:**

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

II. Competencias del aprendizaje escolar:

13. **El niño realiza los ejercicios que le proponen en clases:**

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

14. El niño entiende cuando lee las lecciones de los libros:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

15. El niño es capaz de recordar lo que aprende:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

16. El niño puede identificar las ideas centrales en lo que lee:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

17. El niño sabe buscar y localizar la información que necesita:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

18. El niño/a realiza con dificultad ejercicios matemáticos

- a) Siempre**
- b) A menudo**
- c) De vez en cuando**
- d) Nunca**

19. El niño no se distrae cuando estudia o hace las tareas:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

20. El niño traduce en sus propias palabras lo que escribe en el cuaderno o hace una tarea o cuando repite en voz alta la materia:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

21. El niño cuando estudia repasa más de una vez las materias:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

22. El niño cuando estudia repite en voz alta las materias:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

23. El niño cuando estudia lo hace de a poco y en distintos momentos y no todo junto en períodos prolongados de tiempo sin descanso intercalado:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

24. El niño estudia a la misma hora todos los días:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

III. Condiciones ambiente/materiales de estudio:

25. El niño tiene un lugar fijo donde estudiar:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

26.El niño estudia en un lugar donde se siente cómodo y libre de distracciones que interfieran con su atención:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

27.El niño tiene útiles de estudio para hacer sus actividades escolares:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

28.En la sala de clases del niño hay menos de 25 estudiantes:

- a) *siempre*
- b) *a menudo*
- c) *de vez en cuando*
- d) *nunca*

➤ **Transcripción de entrevistas**

Entrevista Escuela Pacífico

Docente: Elizabeth Arancibia Hidalgo

Profesora jefe 2° básico.

1. Como es la participación de los apoderados en la escuela.

A ver, en general en las reuniones de apoderados siempre son los mismos apoderados los que participan, de los 20, 21, deberán participar 17 apoderados más o menos y el resto son apoderados que siempre tienen dificultades por trabajo y siempre se están excusando, o sea, dentro de los apoderados son, mmm, los constantes son los de siempre, pero asisten a reuniones, pero no todos participan en todas las actividades de la escuela.

Hay un grupo de apoderados que son bien participativos, serán unos 5 o 6 apoderados del curso que están acá siempre presentes, también están involucrados con el centro de padres y apoderados y ellos están prácticamente todos los días acá apoyando a las actividades de la escuela.

2. Siente que los apoderados tienen altas expectativas para con sus hijos en la escuela.

Mira el año pasado yo hice una encuesta del Mineduc que se le hace a los apoderados con respecto a las expectativas que tienen de los alumnos y en general, en general los apoderados, yo diría que la mitad tiene altas expectativas, que confían en sus niños que pueden dar más, que pueden rendir más.

Hay un grupo de apoderados que si de alguna manera reconocen las dificultades y por ejemplo ellos dentro de la categoría decía que creen que van a terminar por lo menos el 4° medio. Pero hay un caso de 2 a 3 apoderados que realmente se, no, no confían en sus alumnos, no asumen que les cuesta, les cuesta y esto no da pa' más , no les da la cabeza para más y si terminan 8° ya ellos se sienten pero completamente pagadas de que terminen el 8°.

Y con respecto a las expectativas, hay un grupo de 5 o 6 que son los apoderados comprometidos, que siempre están presentes que tienen altas expectativas con sus niños, pero hay otro grupo que no, que no, y hay un par que son gravemente, no confían en sus niños, no confían, y en vez de reconocer sus aciertos, no son capaces de eso.

3. Piensa que los apoderados se preocupan y ayudan a los alumnos en sus estudios (tareas, materiales de trabajo, etc.).

En general, no, en general, o sea, si vemos como hay gran porcentaje la mayoría no lo hace, la mayoría no lo hace y cómo me doy cuenta yo, me doy cuenta que no traen sus materiales, que no les revisan los cuadernos, que no revisan la libreta de comunicación, que no ayudan a hacer las tareas. O, el año pasado yo tenía el mismo curso en primero, los niños hacían solos sus tareas, y se nota cuando un niño hace solo sus tareas, eh, en general es eso, el grupo de apoderados comprometidos son los que colaboran pero en general los niños no tienen el apoyo constante de la casa y eso se ve reflejado en que no hacen las tareas, no traen los materiales, no hacen sus trabajos, trabajos dados con un mes de antelación no los hacen, no los hacen.

4. Existe reconocimiento por parte de los apoderados cuando los niños obtienen logros académicos.

De algunos, de algunos apoderados, la gran mayoría, insisto, la gran mayoría de los apoderados sienten que tienen otras preocupaciones además que de lo académico de los niños, y qué decir de lo afectivo, o sea, lo afectivo es lo menos importante. En general, los papás no se preocupan de las notas, no se preocupan de venir a retirar los certificados, no se preocupan, o sea, si el niño se saca un 5 o se saca un 7, para ellos no hay diferencia, para la gran mayoría, pero sí hay un grupo de apoderados que siempre está preguntando por el rendimiento, que siempre está preguntando de qué manera puedo ayudar al niño. Pero en general, así, la gran masa del curso, no, no existe mayor interés.

5. De sus lecturas, ¿los alumnos comprenden lo que leen?

¿De la lectura?, poco, o sea, están en el proceso, lo que pasa es que el proceso de lectura es bien complejo, pasa desde la decodificación a poder comprender lo que leen, o sea, así mientras mayor velocidad se pueda tener en la lectura, más fluido es, mayor comprensión total del texto. Entonces, los chiquillos en el nivel de lectura, están todos en distintos niveles, entonces, hay alumnos que leen silábicamente, y obviamente, al leer silábicamente no pueden comprender el todo del texto, en cambio el conjunto de alumnos que están mas adelantados en ese sentido en comparación con los compañeros tiene la capacidad de poder comprender lo que leen, pero yo diría, en grupo, que el 20% comprende, el 40% va en camino, lo hace regular, y el 30%, no.

6. De las materias estudiadas, los alumnos logran recordar de una semana a otra lo estudiado.

Ah, sí, una semana, un día atrás, sí, pero un mes, dos meses, cuesta mucho que se acuerden de algunas cosas.

7. Al leerse un texto a los alumnos, ¿ellos pueden identificar el tema principal del texto?

Sí, sí.

8. Dentro de un texto, ¿saben localizar la información que necesitan?

No, es una de las cosas que, si se trata de, como una lectura donde ellos tienen que buscar, les cuesta mucho poder encontrar la información, mucho, mucho, mucho. Lo que pasa es que muchos alumnos, se frustran rápidamente, entonces, “ah, no lo encuentro, no puedo, no puedo”, entonces no se dan el tiempo de releer un texto, y decir “¡ah!, y encontrar la respuesta”, pero, les cuesta mucho eso de encontrar la información, si no la recuerdan no saben como encontrarla de nuevo.

9. ¿Se distraen mucho en clases o al hacer las tareas?

Se distraen como todos los niños que se distraen, pero obviamente hay grupos, hay grupos que trabajan bien solos, perfecto, y otros que llegan se sientan y ya están distraídos, y hay que estar tratando de captarles la atención todo el día, todo el día, en todo momento, porque tienen déficit atencional, que es un gran grupo de alumnos que tiene déficit atencional, con hiperactividad y sin hiperactividad, pero en general todos se distraen, es normal.

10. Los alumnos, ¿ponen atención en clases?

Si, o sea, la gran mayoría, si, tienen la capacidad de quedar en silencio, de escuchar, de respetar y prestar atención.

11. Los alumnos, ¿tienen la capacidad de traducir en sus propias palabras los contenidos enseñados?

En general, en general, sí, sí, hay alumnos que tienen la capacidad, de hecho tengo unos cuantos que me traducen a mí, a ver, quien me lo podría decir de otra forma, y ellos siempre tienen la respuesta en su nivel más bajo, que a todos les queda claro, pero sí, ellos tienen esa capacidad.

14. ¿Qué importancia le das a la influencia que tiene la familia en la educación de los niños?

Yo creo que todo el mundo sabe que la importancia de la familia es fundamental, o sea, es un gran aporte para los niños para reforzar los

aprendizajes, y para que los niños también sientan que, no es tan solo para ellos, sino que también hay gente detrás de ellos, que es su familia, que están preocupados e interesados en lo que hacen, y si ellos sienten ese interés de parte de la familia, que están preocupados por ellos, ellos más se motivan hacia el aprendizaje, por lo tanto, es fundamental el apoyo de la familia, en fortalecer, en mejorar y en darles nuevas expectativas, altas expectativas a lo que son sus niños.

15. ¿De qué manera repercuten los hábitos de estudio, de haberlos, en el aprendizaje de los niños?

Repercuten bastante, o sea, hay grupos de niños que necesitan darle una segunda vuelta a lo que están pasando para poder comprenderlo, hay otros que no, hay otros que no tienen hábitos de estudio pero tienen la capacidad de prestar atención en clases y con eso es suficiente, obviamente si reforzaran en la casa, en otro lugar, serían mucho mejores, pero, pero tener un hábito de estudio es fundamental para poder integrar más allá los aprendizajes, que no quede como una pasada y que se olvide, no, sino para internalizar mucho más lo que se aprendió, lo que se vio en clases.

16. De la influencia que tiene la familia en el aprendizaje, en tanto primera instancia de socialización, ¿qué aspectos considera positivos y negativos?

Viéndolo así, lo positivo de la familia es la capacidad de motivar al alumno si el apoyo es real, si la preocupación es real, motivar al alumno, incentivarlo, para su superación en el fondo, y lo negativo, bueno, todos los extremos son malos, y cuando se le presiona en exceso sin comprender que son distintos ritmos de aprendizaje, o que se tiene mayor facilidad para una cosa que otra, muchas veces se exige demasiado a los niños, y eso sería lo negativo, los extremos, la falta de preocupación y el exceso de preocupación, son malos porque al final los niños se bloquean con todo, y no tienen las ganas de participar, de venir a clases, porque ya no es algo entretenido, sino que se vuelve una presión para ellos obtener resultados, entonces, el extremo sería eso, o sea, lo negativo sería llegar al extremo ya, que el niño no sea ya algo positivo el aprender sino que un castigo.

17. ¿Qué herramientas utilizarías para incentivar a los apoderados a participar en la educación de sus niños?

No, fíjate que yo el año pasado tiré un poco la esponja con los apoderados, en realidad, como que avanzo con los papás que sí están preocupados por los niños, porque me cansé de citar, me cansé de conversar con los papás, me cansé de llegar a acuerdos y que no respetaran los acuerdos, me cansé de insistir en que se preocuparan más por sus niños, me cansé, me cansé mucho. Yo creo que el año pasado y en principios de este año, confié en que los papás se iban a poner las pilas y se iban a preocupar por sus niños y que iban a asumir sus responsabilidades. Y como me cansé, ahora yo avanzo con los papás que quieren preocuparse por sus niños, porque realmente es un desgaste para uno como profesor citarlos o decirles por favor la asistencia, más regularidad, o sino firman un compromiso y al día siguiente faltan, o que los manden a las evaluaciones, que lo acompañen en el estudio, que necesitan más refuerzos, o que “por favor, límpielo, báñelo, sáquele los piojos”, y que te digan “ya listo”, y al día siguiente vuelven cochinos, entonces, es como luchar contra la corriente en el fondo. Entonces yo me cansé de hartos apoderados, de insistir, insistir, y no ver ningún resultado, entonces, en ese sentido, yo digo “ya, bueno”, si el apoderado no está interesado, entonces yo me preocuparé del niño en lo que más se podrá, pero ya no, pero ya sé que con ellos no puedo contar, ¿te das cuenta?, entonces eso es lo fome de esta profesión, que uno se va decepcionando muchas veces y ya no dan ganas de, desmotiva, ya no dan ganas de trabajar con ellos, de insistirles, si uno sabe, sabe que la van a decir “sí señorita, si sé, me doy cuenta de mis errores”, y, y siguen haciendo lo mismo, entonces para qué desgastar tiempo, eh, ganas, energía, en esas personas que realmente uno sabe que me va a decir “sí, sí, lo reconozco, lo asumo, perdón, perdón”, pero siguen haciendo lo mismo, entonces esa gente desmotiva hacia el trabajo, y muchas veces ellos influyen a los otros apoderados, y todos caen en lo mismo, pero con los apoderados que sí se preocupan, hay una comunicación constante, de los aciertos, los desaciertos de los niños, dónde hay que reforzar, dónde les tienen que bajar un poco las revoluciones, con

ellos hay una comunicación fluida, pero son un grupo más pequeño en el curso, porque en general los apoderados no están preocupados de sus niños, esa es la realidad del curso, no están preocupados. O sea, son como niños que llegaron acá, son como niños que llegaron al mundo y que sobrevivan, en el fondo es como eso, es como bien duro, porque no vienen a reuniones, no se preocupan, no asisten cuando uno los cita, se comprometen y uno los ve, llegan cochinos, llegan sin tareas, llegan con los cuadernos rotos, llegan sin materiales, ¿Dónde está la preocupación?, ahí no hay preocupación. Esa es la realidad.

➤ Nómina Niños y Niña Programa Servicio País Educación: Escuela Pacífico.

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Edad	Curso	Adulto Responsable
Norambuena	Reyes	Hans	9	3°	Marcia Reyes
Araos	Neira	Levi	8	4°	Maritza Neira
Ortiz	Cisternas	Manuel	9	5°	Jessica Cisternas
Orellana	Araos	Claudio	10	5°	Elizabeth Araos
González	Alvayay	Mario	8	4°	Evelyn Alvayay
Ortiz	González	Noemí	8	3°	Enriqueta González
Carvajal	Rojas	Alexis	9	3°	María Rojas
Rojas	Sepúlveda	Felipe	7	3°	Cristina Sepúlveda
Granados	Orellana	Álvaro	9	5°	Mireya Astorga
Riquelme	Bustos	Sabrina	10	5°	Juan Riquelme
Yáñez	Díaz	Alejandra	12	5°	Silvia Campos
Chamorro	Castro	Tamara	10	4°	Norma Castro
Gatica	González	Claudia	8	4°	Angélica González
Mandiola	Henríquez	Beberly	9	4°	Sandra Henríquez
Mora	Mora	Daniel	8	4	Miryam Mora

➤ Nómima Niños y Niñas Programa Servicio País Educación: Escuela Juan José Latorre.

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Edad	Curso	Adulto Responsable
Alegría	Carrasco	Felipe Antonio	7	2°	Yocelyn Carrasco
Alegría	Varas	Patricio Alejandro	8	2°	Lorena Varas
Álvarez	Arancibia	Julio Alexander	7	2°	Beatriz Jiménez
Álvarez	Zamora	Cristopher Jhon	7	2°	Beatriz Jiménez
Arredondo	Baeza	Ignacio Alexander	8	2°	Andrea Baeza
Cornejo	Guerra	Anaís Mildred	9	3°	Maritza Guerra
Espinoza	Veliz	Sebastián Andrés	7	2°	Karen Veliz
Latin	Núñez	Adilson Ángelo	8	3°	Althia Núñez
Miranda	Castillo	Mauricio	10	2°	Cinthya Castillo
Morales	Campos	Scarleth	8	3°	Oriana Campos
Morales	Campos	Anaís Alejandra	7	2°	Oriana Campos
Valdés	Fuentes	Javiera Soledad	8	2°	Giovanna Fuentes
Valdivia	Aliaga	Carolina Andrea	7	2°	Ismenia Aliaga
Veliz	Rivera	Vincent Johan	7	2°	Rosa González
Zúñiga	Jiménez	Cid Bayron	7	2°	Katherine Jiménez

