

Expectativas Educativas hacia Hijas e Hijos en una Escuela Rural de Alto Desempeño

Alejandro Díaz Mujica^{1,2}
María Victoria Pérez Villalobos
Patricia Mozó Cabrera
Universidad de Concepción, Chile

Compendio

Este artículo estudia las causas del buen desempeño de los y las estudiantes en una escuela rural desde la perspectiva de sus padres y madres. Se asume que en este nivel de escolaridad estos tienen un rol preponderante en la asistencia de sus hijos e hijas a la escuela, también que sus expectativas favorecen el buen desempeño en la escuela. Este trabajo se realiza en una escuela que tiene resultados favorables más allá de lo que logran sus iguales. La investigación es de tipo cualitativa, se efectúan entrevistas semiestructuradas a 10 padres y madres de estudiantes de Educación Básica y un análisis de contenido de sus discursos. La valoración positiva de la escuela, por parte de los padres, se presenta junto a altas expectativas educativas hacia sus hijos e hijas, así se generan comportamientos de apoyo al estudio. *Palabras clave:* Expectativas; Valoración; Escuela; Padres; Rural.

Educational Expectations towards Daughters and Children in a Rural School of High Performance

Abstract

This article studies the causes of students' good performance in a rural basic education school from the parents' perspective. It is assumed that, in this schooling level, parents have a preponderant roll in their children's attendance to school and their expectations favor their children's good performance in it. This work is made in a school that has favorable results beyond what its equals obtain. This is a qualitative research for which semi-structured interviews are conducted with 10 parents of basic education students and a content analysis of their speeches is performed. The parents' positive valuation of the school is presented next to high educational expectations towards their children; therefore, behavior to support study is generated.

Keywords: Expectations; Valuation; School; Parents; Rural.

Planteamiento del Problema

Existe abundante literatura respecto a las causas y consecuencias, principalmente sociales y económicas, que conlleva la exclusión del sistema escolar (Dunn, Chambers, & Rabren, 2004; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2001; Rumberger & Palardy, 2005).

Sin embargo, existe menos información sobre aspectos que favorecen el buen desempeño en el sistema de los niños en condiciones de alta vulnerabilidad socio-económica. Algunos se asocian con una relación interpersonal de alguien interesado en su bienestar, con una educación de alta calidad y con que la escuela se responsabilice de las conductas y necesidades de los niños y niñas (Entwisle, Alexander, & Steffel, 2004; Lew, 2004; MINEDUC, 2001). El conjunto de factores

de protección con que cuentan las familias se constituye en un aspecto crucial para que el niño o niña logre un adecuado aprovechamiento de la experiencia escolar o que, por el contrario, sea excluida del sistema (Hao & Bonstead-Bruns, 1998; N. López & Tedesco, 2002).

Expectativas Educativas para los Hijos e Hijas

Entendemos las expectativas hacia los hijos e hijas, como esperanzas, deseos, sueños, ilusiones de sus padres y madres hacia ellos. Las expectativas constituyen una fuerza motivacional y orientadora, que mueve a las personas y que dirige su comportamiento (Ganzach, 2000). Las expectativas educativas se refieren al nivel de escolaridad final que los adultos responsables esperan que el niño o niña alcance, también, a la creencia que son capaces de aprender, de tener buenos resultados, de completar la Enseñanza Media y seguir estudios superiores (Aylwin et al., 2005).

En las sociedades latinoamericanas es principalmente la familia quien modela el tipo de actitudes del hijo o

¹ Dirección: Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, Casilla 160-C, Concepción, Chile. E-mail: adiazm@udec.cl

² Esta investigación es parte del proyecto de investigación FONDECYT 1040622, "Mecanismos de riesgo y protectores asociados a los procesos de abandono y permanencia en el sistema educacional".

hija para lograr un buen status de vida (Villarroel, 2004) y la escuela sería el puente para disponer de más alternativas y mejores condiciones de vida (Milicic & Rivera, 2006; Villarroel, 2001, 2004; Villarroel & Sánchez, 2002).

La experiencia escolar de los padres y madres, la experiencia del hijo o hija, el nivel de viabilidad que percibe de estudios futuros y el nivel de importancia que le asigne a la educación para el porvenir de sus hijos e hijas, dan como resultado las expectativas que los padres y madres tienen acerca del nivel educativo que podrían alcanzar sus hijos (MINEDUC, 2002). En los grupos de más bajo nivel socioeconómico, pueden estar influidas por las menores posibilidades de financiar la educación a los hijos (Camhi & Arzola, 2005; Navarro, 2004).

Las expectativas que los padres y madres tienen de la escuela entran en juego en la relación familia-escuela, demandando preparación de calidad, formación en valores, atención a las diferencias individuales, garantizar seguridad y protección en el centro educativo, conexión con el mundo laboral y preparación para la educación superior (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE], 2004; Sagastizabal, 2000; Torío, 2004; Villarroel & Sánchez, 2002).

Valoración de la Escuela

Las personas dan un valor a la escuela asociado a la educación que se da a sus hijos e hijas, y a la capacitación para el desempeño laboral (Aylwin et al., 2005; Brunner, 2005; Navarro, 2004; Sagastizabal, 2000; Saucedo, 2003). Es posible que en los sectores desfavorecidos sea una alternativa sociocultural más que exclusivamente educacional; correspondería a la creencia que en la escuela se aprenden cosas interesantes que no se aprenden en otro lugar y que el paso por ésta representa algo importante para la sociedad (Díaz, Pérez, & González, 2004; Miranda, 1995).

Entendemos valoración de la escuela como la apreciación que padres, madres y apoderados dan al centro educativo, a la educación y al sistema educacional formal. Tan importante puede llegar a ser esta variable, que es uno de los factores que parece haber contribuido a reducir el abandono escolar durante la última década en América Latina (Espíndola & León, 2002; Navarro, 2004). Se ha descrito que padres de familias de sectores pobres valoran la escolarización de sus hijos e hijas, otorgando valor a las tareas y actividades escolares, asumiendo que el bienestar, el progreso social y económico de sus hijos e hijas depende del éxito escolar (I. López, Ridaó, & Sánchez, 2004; Miranda, 1995; Murúa, Díaz, & Lagos, 2004).

Vinculación de la Familia con la Escuela

La vinculación familiar con el centro educativo se manifiesta en la cooperación entre padres, madres, pro-

fesores y estudiantes. Incluye la petición de información sobre la marcha de los procesos de enseñanza aprendizaje (Mateos, Liébana, & Ramírez, 2005), también los padres obtienen información y ayuda sobre el acceso a servicios comunitarios, y la ampliación de redes de apoyo con otras familias, siendo este último uno de los recursos para sobrevivir de las personas que viven en comunidades marginadas (Palomar & Cienfuegos, 2007; Pérez, Díaz, Castillo, & Cova, 2006).

Los padres y madres participativas están disponibles, ofrecen ayuda y se preocupan frecuentemente por sus hijos e hijas, se acercan periódicamente y por iniciativa propia al profesor (Milicic & Rivera, 2006). El compromiso parental hacia la educación del niño o niña puede mostrarle la importancia de la educación y motivarle una conducta más responsable e independiente en la escuela. Esto contribuiría a generar las actitudes y creencias que tienen los niños acerca de ellos mismos en el colegio (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2004).

Comportamientos de los Padres y Madres Asociados al Estudio

La implicación de los padres, madres o adultos responsables en las actividades del escolar mejora significativamente el rendimiento de éste e incrementa sus logros de aprendizaje, desarrolla actitudes y comportamientos positivos que le enriquecen, mejora su motivación, reduce el ausentismo y abandono, fomenta una actitud positiva hacia las tareas realizadas en el hogar y, además, impacta en la calidad educativa y eficacia del centro educativo (Brunner & Elacqua, 2004; Cominetti & Ruiz, 1997; González-Pienda, Mourao, Núñez, Rosário, & Solano, 2006; Lumsden & Hertling, 2002; Mateos et al., 2005; Villarroel & Sánchez, 2002).

De acuerdo a lo expuesto, el problema a indagar en este trabajo se relaciona con la falta de información sobre expectativas y valoraciones parentales que favorecen el buen desempeño de los niños y niñas en condiciones de alta vulnerabilidad socio-económica.

Por tanto, el objetivo del presente estudio es describir aspectos que favorecen el buen desempeño en el sistema escolar en condiciones dichas condiciones de vulnerabilidad, considerando las siguientes áreas: (a) expectativas educacionales para los hijos e hijas, (b) la valoración dada a la escuela, (c) su vinculación con la escuela, (d) comportamientos de los padres que favorecen conductas de estudio de sus hijos e hijas.

Método

Diseño

Se empleó un diseño cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas individuales.

Participantes

Se incluyó una población que reúne las condiciones consideradas como necesarias para tener una alta tasa de abandono escolar, correspondiente a escuelas: (a) que atienden a población rural, (b) de comunidades cuya fuente de ingreso es la actividad agrícola, (c) con población perteneciente a minorías étnicas e (d) incluidas en el conjunto de centros educativos de la región del Bio-Bio/CL, identificados por el Ministerio de Educación como parte de aquellos 900 con mayor vulnerabilidad en Chile. Dentro del conjunto de escuelas que cumple la totalidad de dichas condiciones, se seleccionó una, por su excepcionalidad, con la intención que su estudio ayudase a comprender las causas del fenómeno del buen desempeño de personas en condiciones de alta vulnerabilidad socio-económica.

Esta escuela se encuentra ubicada en una comuna (o ayuntamiento) que tiene una población de 31.270 habitantes (el 24 % es indígena), cuya fuente de ingreso es la actividad agrícola. Se localiza en un sector rural, a 16 kilómetros de la ciudad más cercana (30 minutos en autobús). Específicamente en el sector de una ex-hacienda, donde residen 65 familias, pertenecientes a la etnia mapuche. En los últimos seis años ha presentado un índice de vulnerabilidad escolar de 73%

Tomando como referencia las tasas de abandono del sistema escolar correspondientes al sector rural chileno, se esperaría que mostrase una cifra de abandono superior a 5%. Sorprendentemente, el promedio de esta escuela durante los últimos tres años es 0,7% y durante los cinco últimos años ha tenido esta baja tasa de abandono, menor que la de escuelas rurales similares e, incluso, inferior a la tasa de abandono de escuelas urbanas de su provincia, situación que la distingue de la tendencia general propia de las escuelas rurales (MINEDUC, 2001). Para este mismo periodo ha tenido una matrícula promedio de 124 alumnos y el porcentaje de asistencia ha sido 93,6%.

Desde el año 2006, cuenta con el sistema unificado de grupos-cursos. Es así como los niveles 1° y 2° básico asisten simultáneamente a la misma sala de clases, a cargo de una sola profesora; al igual que 3° y 4° básico.

Los resultados en mediciones estandarizadas de conocimientos efectuadas para 4° y 8° año de Enseñanza Básica, entre los años 2004 y 2006, la ubican sobre el promedio alcanzado por las escuelas de su mismo grupo socioeconómico (MINEDUC, 2002).

Los participantes del presente trabajo son 10 padres y madres de alumnos de los niveles 2°, 5° y 7° de Enseñanza Básica que no han repetido de nivel en su historia escolar y que presentan mayor asistencia a clases en el transcurso del año anterior al estudio. Se eligió el segundo nivel básico debido a que los padres y madres ya tienen conocimiento de la escuela y su funcionamiento. Se eligió 5° y 7° debido a que en estos

dos niveles se concentra la mayor tasa de abandono de Enseñanza Básica del país (MINEDUC, 2001).

Instrumento

Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada. Esto permitió dar orden a la exploración de la gama de aspectos indagados. Para definir la completación del proceso de realización de las entrevistas, se utilizó el criterio de saturación teórica de la investigación cualitativa (Glaser & Strauss, 1967).

Procedimiento

Para efectos de reunir, ordenar y categorizar los datos de las personas entrevistadas, se completó una ficha de antecedentes del entrevistado que incluye identificación personal, datos de escolaridad personal y del cónyuge (si lo hubiere), ocupación, cargos en la organización del microcentro de padres y madres de la escuela (presidente, tesorera), actividades de cooperación con la escuela, interacción y vinculación con personal de la escuela, cargos en la comunidad.

Mediante la pauta de entrevista semiestructurada, se abordó las percepciones de los padres y madres acerca de (a) las expectativas educacionales para los hijos e hijas, (b) la valoración dada a la escuela, (c) su vinculación con la escuela, (d) comportamientos de los padres que favorecen conductas de estudio de sus hijos e hijas.

Las entrevistas se efectuaron a mediados del año escolar, fueron grabadas en audio y luego se transcribieron. La participación fue totalmente voluntaria, para esto se solicitó carta de consentimiento informado.

Se hizo análisis del contenido de los discursos siguiendo las cuatro categorías previamente definidas.

Resultados

A continuación se expone fragmentos de discursos, agrupados por temas de análisis.

Expectativas Educacionales y de Trabajo para los Hijos e Hijas

(Entrevistado 2): “. . . *que le enseñara lo más... que le enseñara lo básico . . .*” “*No sé, que lo prepararán para... entrar a la Enseñanza Media . . .*”. (Entrevistado 3): “. . . *Ojalá salgan bien de acá y si le toca estudiar en otro... en otro colegio por ahí, salgan adelante . . .*”

Se refieren a la esperanza, deseo, sueño o ilusión del nivel escolar que a los padres les gustaría que alcanzara su hijo o hija, y al aporte en su formación que esperan de la escuela.

(Entrevistado 6): “. . . *No sé, pa' mi lo más grande es que mis hijos terminen aunque sea el 4° medio... de primera yo decía que lleguen a 8°, pero ahora ya yo quiero que terminen 4° medio y, si es posible, la Belén que siga estudiando... en la universidad . . .*”

Se refiere a la escolaridad que él espera que sus hijos alcancen. Diversos entrevistados expresan el anhelo de que sus hijos obtengan sus licencias de Enseñanza Media, asimismo, manifiestan el deseo de que cursen estudios superiores y obtengan una profesión.

(Entrevistado 4): “. . . *Que tuviera una buena pega, o sea que sacara su cartón y después el fuera a buscar su trabajo y tenerlo estable . . .*” (Entrevistado 10): “*Si estudiaran, le digo yo, en la universidad, sacan su cartón, tu título, van a vivir mejor si siguen trabajando y espero que... si se pudiera, que puedan titularse algún día y trabajar . . .*”

Junto a las expectativas acerca del nivel de enseñanza que esperan que sus hijos alcancen. Los padres y madres consideran que sus sueños podrían limitarse debido a la dificultad de contar con los recursos económicos que se requieren para cursar estudios superiores.

(Entrevistado 3): “. . . *que puedan estudiar el día de mañana para que sean otras personas y no sean igual como uno . . .*” (Entrevistado 9): “*No sé, que... cuando ella sea grande, sea otra persona, no sea lo mismo que es uno, uno siempre quiere más pa' sus hijos... de lo que es uno . . .*”

Las esperanzas educacionales y de trabajo hacia sus hijos e hijas convergen en el anhelo de mejora socio-económica de éstos, esperan que el nivel de escolaridad y el trabajo que logren les permitan acceder a una mejor calidad de vida.

Valoración de la Escuela

La valoración de la escuela se manifiesta en tres áreas: la calidad de los docentes, la calidad del Director y la calidad de la enseñanza:

(Entrevistado 7): “*Yo encuentro que la, que la... haber... que los profesores educan bien, enseñan bien.*” (Entrevistado 1): “*Han salido profesionales aquí de esta escuela y too por los profesores, si no fuera por ellos . . .*” (Entrevistado 6): “*Eh... de repente hacen reuniones con los mismos niños, cuando ven que hay algún problemita, que anda alguno mal, alguna cosa, hacen llamar al apoderado a la reunión, a llamar a los niños por ejemplo . . .*”

Se refiere a la percepción acerca de la calidad del desempeño de los profesores. Esta calidad se evalúa como buena y se construye en base a lo que ellos hacen para que sus estudiantes logren mejores resultados de aprendizaje y, con menor frecuencia, al trato mostrado hacia estos.

(Entrevistado 7): “*Me gusta que el Director... que él es comprensivo, es amable... eso me gusta... no sé puh... igual cuando uno le pide algo, nunca se niega... un permiso o que el alumno faltó por enfermedad, el siempre entiende... Es comprensivo.*”

(Entrevistado 10): “. . . *Es bueno también, porque uno si tiene alguna pregunta, uno viene a consultarle y él... la atiende en buena forma... yo lo encuentro que es una*

persona así como es educado, también él... se puede conversar con él pu'eh respetuoso y, no sé... bueno más . . .

Se hace una evaluación positiva de la calidad del desempeño del Director en la escuela, siendo ejes de esta evaluación (a) el trato que brinda a los niños, niñas, padres y madres, y (b) los logros que mediante su gestión ha obtenido la escuela.

(Entrevistado 10): “. . . *Bueno yo... tengo todos mis hijos aquí... y yo encuentro que la educación por lo menos es buena y no más que como tiene jornada completa ahora ya, los niños yo encuentro que... alcanzan a estudiar un poco más... en general la encuentro buena... porque... de los niños que van aquí o... llevan buenas notas y no van atrasados . . .*

(Entrevistado 7): “. . . *Si por eso yo encuentro que es buena igual, porque ellos tienen bien adelanta'o, le enseñan harto a los niños . . .*” (Entrevistado 4): “*Porque en el SIMCE² les ha ido bien a los chiquillos . . .*”

(Entrevistado 5): “. . . *Un día van a encontrar un trabajo, cualquier cosa ya van a tener estudios, van a saber qué es lo que... de ver un contrato cómo está escrito, cómo está hecho... que lo lean antes de firmarlo, todas esas cosas le sirven a ellos... y pa' que ellos 'ten más preparados... pa' lo que sigue más adelante...*

La calidad de la enseñanza se refiere a la percepción que manifiestan los y las entrevistadas acerca de lo que la escuela enseña. En general, es evaluada en base a: (a) cantidad de contenidos que deben aprender los(as) estudiantes, (b) logros de la escuela en general y de sus hijos/as en particular, (c) utilidad que puede significar en el futuro lo que aprendan sus hijos e hijas en la escuela, ya sea para desenvolverse mejor o para seguir estudios superiores a 8° básico y (d) apoyo material (alimentación, materiales escolares).

Los padres y madres manifiestan que la unión de distintos niveles educativos, en una única aula, les genera insatisfacción debido a que afecta la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Vinculación con la Escuela

(Entrevistado 1): “. . . *Porque los niños se sienten mal por no venir y entonces en eso yo pienso que el niño se siente apoyado y le da por estudiar, le da por seguir estudiando, porque el niño, por ejemplo, que no tiene el apoyo de sus padres, se siente como solo... como poco tomado en cuenta, entonces y si uno viene a participar con ellos, el niño dice '¡ah! mi papá vino' y con gusto, con ánimo hace el número (actividad) que le toca y eso yo se que es así . . .*” (Entrevistado 7): “. . . *Porque él se siente apoyado con que la mamá venga a las reuniones, o sea, participe poh, porque si a una le dice 'mamá tienes que ir a eso'... y yo*

² SIMCE es el “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” aplicado por el Ministerio de Educación de Chile; consiste en una medida estandarizada de resultados de aprendizaje.

digo 'no voy a ir' entonces él se siente como decaído y dice '¿mi mamá porqué no fue...?', entonces si uno le dice '¡ah!... sí! voy a ir!' y él se siente bien, él dice '¡ah!, mi mamá me toma en cuenta, va las reuniones'.... él se siente bien poh!... él se siente bien... porque de repente dice 'mamá si usted no fue', entonces eso le afecta a él... claro... por eso yo encuentro que viniendo o haciendo cosas... o participando, ellos se reaniman... encuentro yo que eso . . .

(Entrevistado 4): Siempre trato de jugarlas por 'tar aquí, preocuparme por mi hijo, al profesor preguntarle qué pasó, porqué esta nota... eh... qué puedo hacer, si cuando hace trabajo, cómo lo hace... o sea, si hay una mala nota tratar de... aconsejar a los hijos o mandarle una noita para preguntarle qué se puede hacer en ese sentido... que suban sus notas, esa es la idea, que si ha fallado sacándose una mala nota, tratar de que suba eso, que no quede ahí...

Se refiere a la concurrencia de los padres y madres a las actividades a las que son convocados por los profesores. El relato da cuenta de la percepción acerca de la propia vinculación, y la de los otros padres y madres.

Respecto a la vinculación propia, se manifiestan tres tipos de acciones: (a) asistir a reuniones, (b) cooperar en las actividades del centro educativo y (c) participar en actividades asociadas a ayudas comunitarias. Dentro de las motivaciones por las que concurren a la escuela, puede observarse (a) apoyo afectivo para los hijos y (b) obtención de información educativa, de las actividades de la escuela y de servicios comunitarios.

Comportamientos que Favorecen las Conductas de Estudio de los Hijos e Hijas

Es posible reconocer tres tipos de comportamientos que favorecen las conductas de estudio de sus hijos e hijas: (a) apoyo afectivo, (b) apoyo instruccional y (c) apoyo logístico (material). El primero de ellos, hace referencia a ocuparse del bienestar psicológico del/la estudiante, lo que se traduce en expresiones verbales de apoyo y en compañía al realizar actividades escolares.

(Entrevistado 1): . . . porque uno mismo... eh... o sea cuando uno ya que es padre, sabe cuando el niño necesita ya apoyarlo, o anda deprimido sabe uno que el niño qué necesita... o por algo, le pregunta '¿qué te pasa, por qué andas así?' . . .

(Entrevistado 7): . . . Si, si, yo iba... porque sí... yo cuando voy él más todavía tiene más ánimo. En cambio cuando... si uno no va le dicen '¡pucha mamá, por qué no fue usted!', entonces si a uno la ve ahí, ta' contento... entra feliz, se siente apoyado... sí, se sienten apoyados los niños . . .

El apoyo instruccional se expresa tres ámbitos de acción: (a) ayuda directa al realizar tareas, (b) incenti-

vo verbal al estudio y (c) asistencia a reuniones y/o presentaciones del hijo o hija.

(Entrevistado 9): ". . . Si, cuando uno sabe... sabe las tareas que lleva, entonces le ayuda . . ."

(Entrevistado 10): . . . lo más es haciéndolo leer por ejemplo tiene que... aquí la tía siempre les dice que tienen que leer todos los días. Es una orden sagrada que tienen de leer todos los días diez minutos . . .

(Entrevistado 3): . . . Si, como yo soy el apoderado de él... siempre... mismo ayer tenía reunión y no pude venir porque estaba trabajando y hoy día como tenía que venir yo le mandé una nota a la profesora que hoy día iba a pasar a estar un rato con ella . . .

Si bien algunos padres y madres manifiestan que muchas veces se les hace difícil colaborar con su hijo o hija en la realización de sus tareas debido, principalmente, al desconocimiento de los contenidos de las asignaturas y bajo nivel de escolaridad propio, se esfuerzan en proveer mejores condiciones para realización de las actividades escolares. Esto se traduce en proporcionar materiales necesarios para el desempeño escolar y condiciones adecuadas de traslado a la escuela en circunstancias climáticas adversas.

(Entrevistado 2): . . .eso... y si le falta algún material, le hacemos empeño a comprárselo, entonces él ahí se siente bien... a veces pierde una goma o se la sacan... por ahí hacemos unos pesitos y pasa a comprar al negocio... entonces él, en eso se siente bien . . .

(Entrevistado 4): A veces... tienen que venir mojándose, el camino es malo... para dentro donde vivo yo, pero tampoco deja... mi esposo tienen un tractor, pero tampoco puede andar para allá y para acá porque se echa a perder mucho el camino, la gente reclama también... de repente les hecho su muda de ropa y se cambian acá en el colegio . . .

Conclusiones

Expectativas Educativas y de Trabajo para los Hijos e Hijas

Hemos definido las expectativas hacia los hijos e hijas, como esperanzas, deseos, sueños, ilusiones de sus padres y madres hacia ellos. La esperanza más nítidamente expresada por las personas entrevistadas es que sus hijos e hijos logren una mejor condición socio-económica, apareciendo como el motivo más poderoso para promover su buen desempeño en la escuela. Se trata de hallazgos coincidentes con diversos trabajos sobre las expectativas de los padres (Díaz et al., 2004; Milicic & Rivera, 2006; Torío, 2004).

Los proyectos laborales para hijos e hijas se relacionan con el nivel de enseñanza que podrían alcanzar, si bien esperan que trabajen ejerciendo una profesión universitaria, creen más probable que lo harán en la especialización que obtengan al completar la enseñanza

secundaria técnico profesional. Los proyectos de estudio y laborales se hacen en función de un surgimiento social expresado como “ser alguien en la vida”, tener un empleo e ingresos económicos estables. Esto coincidiría con lo que diversos autores denominan “lograr movilidad social”.

Tales expectativas educacionales aparecen condicionadas por la situación económica de la familia y se asocian a una valoración de que su hijo o hija se destaque para alcanzar una beca de estudio.

Valoración de la Escuela

La valoración favorable hacia el centro educativo deriva de una percepción positiva de las relaciones interpersonales establecidas allí y de lo que le entrega al estudiante en la actualidad. Se tiene la percepción que le está enseñando contenidos útiles en el presente y se espera contribuyan a la preparación para el futuro.

La utilidad que tendrá para sus hijos e hijas aquello que aprendan en la escuela es destacada y valorada positivamente. Padres y madres esperan que les enseñe conocimientos útiles al mismo nivel, o mejor, que en otras escuelas, que se les prepare para lograr completar la Enseñanza Media y aprender una profesión.

La unión de cursos en primer ciclo básico en una sola aula y con un único docente genera insatisfacción a los y las entrevistados. Sostienen que, en esta condición, la enseñanza es de inferior calidad, porque los niños y niñas se distraen con facilidad.

Los padres y madres valoran positivamente la calidad de los docentes, aludiendo a que saben acerca de una gran variedad de temas, cómo enseñarlos y se implican en el éxito de los alumnos. Esto coincide con lo planteado por otros autores respecto al desempeño de los profesores en escuelas efectivas en contextos de pobreza, donde se describe que los docentes saben lo que tienen que hacer, utilizan diferentes recursos pedagógicos, tienen mucha experiencia en el tema y conocen a sus alumnos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2004; MINEDUC, 1998).

Vinculación con la Escuela

Los resultados dan cuenta de la existencia de contextos familiares que favorecen el buen desempeño, facilitan las conductas de estudio y la generación de vínculos con la escuela.

También se manifiesta un alto nivel de responsabilidad respecto a la participación los entrevistados en reuniones de curso y una cooperación activa en los eventos a los que son convocados por la escuela.

Se valora la gestión directiva del centro educativo, el aprovechamiento de recursos externos y la organización de la comunidad escolar para realizar mejoras. Se destaca la disposición al diálogo del Director, a atenderles y entregarles información. Este recono-

cimiento explícito del diálogo, la acogida y la entrega de información, aunque se trata de aspectos que se relacionan con las denominadas escuelas efectivas, no los hemos encontrado mayormente discutidos en la literatura.

También son motivos relevantes para vincularse con la escuela: que los hijos se sientan motivados, apoyados y acompañados.

Comportamientos de los Padres y Madres que Favorecen el Buen Desempeño

Los padres y madres valoran decidida y explícitamente el desempeño de sus hijos en el estudio, es así como, dependiendo del nivel de dificultad de los contenidos, colaboran ayudándoles directamente a hacer tareas o planteando soluciones. Les dan apoyo material, instruccional y afectivo, poniendo énfasis en este último. Señalan dificultades, principalmente económicas asociadas a la precariedad e inestabilidad de sus ingresos, para desarrollar su colaboración.

El apoyo emocional y activo al estudio es percibido por los docentes de la escuela, generando en estos una buena disposición hacia la familia, lo que a su vez funciona como reforzamiento de su conducta de apoyo emocional y de fomento del estudio, generándose un círculo virtuoso que se retroalimenta positivamente.

Discusión

El trabajo entrega evidencia de la fuerza del compromiso parental con los hijos estudiantes superando limitaciones socio-económicas.

Aporta elementos para entender el impacto de este compromiso en términos de facilitar la asistencia a la escuela mediante comportamientos específicos (ayudarles con las tareas, cuidar que tengan ropa limpia, cumplir con puntualidad), acompañamiento emocional y participación activa en eventos escolares.

Lo expuesto permite plantear que estas pueden ser motivaciones para acercar a padres y madres menos participativos al centro educativo, así como para fortalecer las acciones de aquellos que lo hacen con más frecuencia.

Parece interesante profundizar en tales aspectos, mediante investigaciones centradas en la pedagogía de la escuela y en las representaciones sociales de los actores (familia, alumnos, docentes), para conocer sus coincidencias y diferencias y, en este caso, cómo se armonizan para favorecer los buenos resultados que muestran algunas escuelas en situación de vulnerabilidad socio-económica.

Este estudio ha aportado conocimiento sobre cómo piensan, sienten y construyen su mundo los padres y madres de estos niños. El análisis expuesto se hubiese enriquecido con entrevistas a los hijos e hijas y a sus

docentes, permitiendo contrastar sus perspectivas. También, habría proporcionado elementos acerca de los comportamientos que observan los menores en los adultos respecto a sus estudios y del significado que otorgan a la vinculación de sus padres con la escuela.

Referencias

- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2004). *Manual de psicología educacional*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile
- Aylwin, M., Corten, C., Ermtter, K., Flanagan, A., Muñoz, A., & Pérez, L. (2005). *Guía de apoyo para la familia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Brunner, J. (2005). *Educación en Chile: el peso de las desigualdades*. Paper presented at the meeting of the Conferencias Presidenciales de Humanidades, Santiago, Chile.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional*. Santiago, Chile: EducarChile.
- Camhi, R., & Arzola, M. (2005). Familia y logros escolares. *Serie Informe Social*, 92, 1-40.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2004). *Educación superior*. Paper presented at the meeting of the V Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo, Santiago, Chile.
- Cominetti, R., & Ruiz, G. (1997, May). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. *LCSHD Papers Series*, 20.
- Díaz, A., Pérez M. V., & González, C. (2004). Necesidades educativas de las comunidades indígenas del Alto Bio Bio. *Visiones de la Educación*, 6, 33-40.
- Dunn, C., Chambers, D., & Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25, 314-323
- Entwisle, D. Alexander, K., & Steffel, L. (2004). Temporary as compared to permanent high school dropout. *Social Forces*, 82, 1181-1205.
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile: Author.
- Ganzach, Y. (2000). Parent's education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: Interactive effects. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 419-442.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- González-Piñeda, J., Mourao, R., Núñez, J., Rosário, P., & Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27, 171-179.
- Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71, 175-198.
- Lew, J. (2004). The "other" story of model minorities: Korean American high school dropouts in an urban context. *Anthropology and Education Quarterly*, 35, 303-323.
- López, I., Ridao, S., & Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- López, N., & Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IPE.
- Lumsden, L., & Hertling, E. (2002). *Fostering parent involvement*. Retrieved June 23, 2005, from http://.edu/trends_issues/relatdex.html#fostering
- Mateos, F., Liébana J., & Ramírez, S. (2005). Los factores que intervienen en la implicación familiar en los centros educativos de Ceuta analizados desde la perspectiva del género y la interculturalidad. *Iberpsicología*, 25.
- Milicic, N., & Rivera M. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhé*, 15, 119-135.
- Ministerio de Educación. (1998). *10 recomendaciones para una escuela donde todos aprenden*. Santiago, Chile: Author.
- Ministerio de Educación. (2001). Deserción escolar: causas y algunas propuestas de solución. *Revista de Educación*, 285. Santiago, Chile: Author. Retrieved June 23, 2006, from <http://webmin.temuco.cl/revista/antiores/junio01/tema1.htm>
- Ministerio de Educación. (2002). *Prueba SIMCE 2° medio 2001. Análisis de resultados*. Santiago, Chile: Author.
- Miranda, R. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos*, 67.
- Murúa, C., Díaz, A., & Lagos, I. (2004). Mecanismos de riesgo protectores de la permanencia escolar en niños pehuenches. *Lengua y Literatura Mapuche*, 11, 227-237
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires, Argentina: IPE.
- Palomar, J., & Cienfuegos, Y. (2007). Pobreza y apoyo social: un estudio comparativo en tres niveles socioeconómicos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41, 177-188
- Pérez, V, Díaz, A., Castillo, E., & Cova, F. (2006). Flujos comunicacionales en redes sociales de apoyo escolar. *Paideia* 40, 89-97.
- Rumberger, R., & Palardy, G. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, 42, 3-42.
- Sagastizabal, M. (2000). Diversidad cultural y escuela: estereotipos y prejuicios "A estos padres no les interesa la escuela". *Revista Perspectiva Educativa*, 35/36, 9-24.
- Saucedo, C. (2003). Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida. *Revista Nueva Antropología*, 19, 77-98.
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Revista Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Villarroel, G. (2001). Expectativas de las madres rurales sobre el futuro de sus hijos e hijas. *Revista de Orientación Educativa*, 27/28.
- Villarroel, G. (2004). Participación de los hombres rurales en la educación de sus hijos. *Revista Digital e Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 1. Retrieved May 22, 2005, from <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- Villarroel, G., & Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Revista Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.

Received 09/11/2008

Accepted 12/03/2009

Alejandro Díaz Mujica. Universidad de Concepción, Chile.

María Victoria Pérez Villalobos. Universidad de Concepción, Chile.

Patricia Mozó Cabrera. Universidad de Concepción, Chile.