



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

TESIS:

***“SELECCIÓN DE ESTUDIANTES
POR RENDIMIENTO ESCOLAR
EN UN ESTABLECIMIENTO MUNICIPALIZADO
DE LA COMUNA DE CHILLÁN”***

***Investigación para optar al Grado de Magíster en Educación
Mención en Orientación Educacional***

***ALUMNA TESISISTA: ROSSANA PONCE DE LEÓN LEIVA
PROFESOR GUÍA: ENRIQUE BLANCO HADI***

Chillán, mayo de 2010

ESTE TRABAJO ESTÁ DEDICADO A MIS HIJAS E HIJO:

A TAMARA Y SOL ALONDRA

POR SU AYUDA GENEROSA y

A ARIADNA Y GUSTAVO ALONSO

POR EL TIEMPO CEDIDO DE SU INFANCIA.

QUISIERA AGRADECER

AL LICEO DE NIÑAS 'MARTA BRUNET' POR PERMITIR

REALIZAR ESTE ESTUDIO;

A DON MARCO AURELIO REYES, DECANO DE LA FACULTAD

Y

A DON ALDO BALLERINI, VICERRECTOR ACADÉMICO DE LA

UNIVERSIDAD,

**POR LA CONFIANZA BRINDADA;
Y, CIERTAMENTE, AL PROFESOR ENRIQUE BLANCO HADI,
POR SU LABOR DE APOYO Y GUÍA EN ESTE TRABAJO DE
INVESTIGACIÓN.**

RESUMEN

La Educación pública en América Latina y Chile en particular, desde hace algunos años presenta bajos resultados en los indicadores que miden la calidad educativa, para nuestro país SIMCE y PSU, generando un gran cuestionamiento a su función, ya que no estaría respondiendo a los desafíos a los cuales se ve enfrentada la sociedad actual. Esta situación, ha llevado a directivos y docentes de la Educación pública o Municipal a implementar diferentes medidas que les permitan mejorar sus resultados. Uno de ellas ha sido volver a conformar cursos por rendimiento escolar, seleccionándolos, en el caso de la Enseñanza Media, al ingresar al primer nivel, situación que es analizada en el presente estudio desde el punto de vista de las estudiantes, investigando si existen diferencias respecto del nivel sociocultural, rendimiento escolar, autoestima y las expectativas que declaran los y las docentes hacia las estudiantes según el curso en el que se encuentren éstas. También, se consideró importante investigar si la selección que realiza el Establecimiento podría corresponder más bien a una selección por nivel Sociocultural. El trabajo se desarrolló desde un método de investigación cuantitativo, realizado mediante un diseño mixto: cuasi experimental, descriptivo-comparativo y correlacional. La información fue procesada a través del Software Estadístico SPSS versión 15, el que permitió comparar las medias a través de la aplicación de la Prueba T de Student, correlacionar las variables mediante Correlación r de Pearson y aplicar Regresión Lineal, además se realizó un análisis

porcentual de tres de las variables en estudio. Los resultados obtenidos han permitido establecer que existen diferencias significativas entre las estudiantes de los grupos 'piloto' y 'regular' respecto de cada una de las variables trabajadas, pero especialmente indican que la selección de estudiantes realizada por Rendimiento Escolar coincide con una selección por Nivel Sociocultural.

Palabras Claves: Educación Pública – Selección por Rendimiento – Nivel Sociocultural – Autoestima - Expectativas Docentes

INTRODUCCIÓN

La Educación Pública ha tenido, durante décadas, un rol fundamental en el desarrollo de los países latinoamericanos. Sin embargo, este desarrollo ha estado marcado, desde el inicio de los procesos independentistas, por la exclusión social de la mayoría de sus habitantes, quienes han visto relegadas sus inquietudes, sus necesidades y sus identidades en pos de convertirse en un 'otro' impuesto por élites preocupadas de sus propios intereses. Esta situación, que a lo largo de la historia ha estado matizada por diferentes políticas estatales, hoy en día se agudiza más, debido al modelo económico neoliberal que rige mundialmente, donde se privilegia 'lo privado' en desmedro de 'lo público', afectando a todas las instituciones por las cuales, tradicionalmente, velaba el Estado, entre ellas la Educativa. El deterioro actual de la educación pública, en cada uno de sus niveles; Pre Básica, Básica, Media y Superior, es un eco de la exclusión y fragmentación social que sigue en aumento en América Latina, evidenciando la falta de participación ciudadana en la toma de decisiones relevantes en cada uno de los países que la conforman.

Los encuentros, cumbres, foros, declaraciones y propuestas o programas emanados de diferentes entidades como UNESCO, han intentado llamar la atención respecto de esta situación y revertirla, pero no han logrado casi nada. La Inclusión social y educativa parece más un sueño que una realidad.

Y mientras se está en sueño... el valor de lo público, y en este caso de la educación pública, se pone más en cuestión.

Y mientras se cuestiona... no se alcanza a vislumbrar la contradicción entre discursos y prácticas sociales y la contradicción entre discursos y prácticas educativas, pues bajo el amparo de conceptos como equidad, inclusión y sociedad del conocimiento, propios de sociedades de otras latitudes, se quiere dar contenido a una sociedad latinoamericana que no es real o bien lo es para un porcentaje mínimo de sus habitantes, pues la pregunta ¿Es América Latina moderna?¹ mantiene su vigencia. Esa profunda contradicción entre los discursos y las prácticas afecta irremediablemente al ámbito educativo, generando desconcierto, desorientación y, finalmente, cambios aparentes, manteniéndose en las aulas las arraigadas prácticas de exclusión.

Este trabajo aborda la problemática que han debido enfrentar los establecimientos educacionales municipalizados de Enseñanza Media, los que, buscando mejorar sus logros, han recurrido a la estrategia de separar a lo/as estudiantes que ingresan a 1° Medio de acuerdo al rendimiento académico alcanzado en las pruebas de selección. Dicha medida, se asemeja a la que implantan los establecimientos particulares y particular subvencionados, a los que se les permite exigir un examen de admisión y entrevista, y, por lo tanto, elegir a lo/as estudiantes y sus familias. Los establecimientos municipales no pueden negar el ingreso a ningún estudiante, mas, sí pueden conformar los cursos de acuerdo con la estrategia de selección, situación que podría tener consecuencias importantes en quienes se la aplica. Por ello, este trabajo se ha propuesto investigar si la selección que se realiza en estos establecimientos municipalizados genera algún tipo de diferencia entre los grupos de estudiantes que ha constituido el Liceo.

¹ Pregunta que corresponde al título del libro de Jorge Larraín.

El estudio se dividió en tres capítulos. El primero de ellos, **Problematización**, circunscribe el problema a investigar y la importancia de éste para la Educación y la sociedad. Define, además, la pregunta, las hipótesis de investigación y los objetivos generales y específicos que permitieron orientar el estudio. Se especifican las cuatro variables a investigar: Autoestima, Rendimiento Escolar, Nivel Sociocultural y Expectativas que los y las Docentes tienen respecto de sus estudiantes, con las definiciones conceptuales y operacionales correspondientes con cada variable.

El **Marco Teórico Referencial** constituye el segundo capítulo de este trabajo. Se inicia relevando la importancia de lo denominado ‘público’ en contraposición a ‘lo privado’ en la estructuración de las sociedades, ya que es la construcción de un espacio público el que permite la participación ciudadana y, con ello, la posibilidad de generar sociedades inclusivas y democráticas. Luego de un breve recorrido histórico respecto de estos conceptos, el texto se centra en el significado de la Educación Pública. Posteriormente, se realiza una reseña de cómo se desarrolló en Chile y los desafíos que se le imponen hoy en día, especialmente a la Educación Media. Un concepto interesante que resurge, es el de ‘educabilidad’ desde el cual se distinguen factores internos y externos que posibilitan que niños y jóvenes accedan a la educación. Entre dichos factores se encuentra el aporte familiar al ámbito educativo, el nivel sociocultural de lo/as estudiantes, el desarrollo de autoestima en lo/as jóvenes, así como la importancia de las expectativas que lo/as docentes tienen de sus alumna/os. Finaliza este apartado, con el desafío que los países a nivel mundial y los Latinoamericanos, entre ellos, se han propuesto por alcanzar la Inclusión social al interior de sus sociedades, reconociéndose que ésta pasa por el afianzamiento de una Educación Pública desde donde se puede construir la Inclusión social.

El capítulo tres, **Metodología de Investigación**, se inicia haciendo referencia al paradigma epistemológico desde el cual se ha planteado la investigación, la que se desarrolla desde una metodología cuantitativa, con un diseño seleccionado de acuerdo a las hipótesis y

objetivos expuestos en el primer capítulo, siendo por ello, un diseño mixto, que mide, compara y correlaciona las variables. También se han incluido los resultados de los procesamientos estadísticos, todos ellos realizados con el software estadístico SPSS en su versión 15. Los datos se encuentran separados de acuerdo a las fases que tomó este estudio, por ello, se encontrará en primer lugar la *comparación de medias* por tipo y nivel de curso, donde se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo y de comparación de grupos, a través de la prueba T de Student. Cabe destacar, que en esta fase, se consideró importante realizar el estudio con las muestras tal como se presentaron y, además, incluir los resultados de las muestras igualadas, ya que el número de estudiantes no era el mismo entre los grupos. Pese a esa diferencia, se llegó a determinar que los resultados eran, en ambas situaciones, similares. A esto, le sigue el análisis estadístico correlacional, aplicando r de Pearson a toda la muestra, a cada Tipo de Curso y en cada Nivel educativo. Cuando los resultados indicaban correlaciones altamente significativas, se calculó la prueba de regresión lineal, estableciéndose la incidencia de una variable sobre la otra. Para terminar este capítulo y como un modo de ratificar las diferencias observadas, se incluyó un estudio de Comparación Porcentual de las variables Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar en la muestra total y de las dos variables mencionadas más la variable Autoestima por nivel de Curso.

Luego de los capítulos señalados anteriormente y producto de los resultados y análisis que fueron desarrollados, se presentan las **Conclusiones**, donde se puede apreciar qué hipótesis es aceptada y qué hipótesis se rechaza. En este sentido, se puede señalar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos piloto y regular, respecto de las cuatro variables en estudio para la muestra global, aunque es importante considerar que al desagregar la información por nivel de curso, las diferencias no son, en todos los casos, significativas. Además, el estudio revela que el nivel sociocultural es un factor importante de considerar al relacionarlo con los resultados académicos y que la selección que ha realizado el establecimiento tiene directa relación con dicha variable, por tanto al elegir a

las estudiantes por rendimiento académico, se las está seleccionando también por nivel sociocultural, lo que puede considerarse un factor de inequidad y exclusión.

Ciertamente, no se han abordado todos los aspectos o factores que inciden en lo que se ha denominado 'educabilidad', como por ejemplo ahondar en su relación familiar, considerando las expectativas de sus padres/apoderados, especialmente si los resultados arrojan que la Autoestima más baja de ambos grupos, es la Familiar. Por ello, este primer acercamiento a la problemática, realizada desde la investigación cuantitativa, puede complementarse con otros estudios cualitativos que develen por ejemplo, cómo vivencian las jóvenes esta selección, por ello, al final del apartado anterior, se presentan sugerencias y proyecciones de los resultados de la investigación para que puedan ser abordados en posteriores investigaciones.

Se presenta, además, la **Reseña** con los textos consultados, separando el material impreso del digitalizado. También se ha incorporado tanto un Índice de Gráficos como de Tablas, así como los Anexos que fueron de utilidad en este estudio.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZACIÓN

1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Ofrecer igualdad de oportunidades a todos y todas las estudiantes del sistema escolar, es una preocupación constante de los gobiernos del mundo, pero, especialmente, en América Latina, uno de los sectores con mayores índices de desigualdad, y de Chile en particular, cuya población también se caracteriza por encontrarse altamente polarizada, presentando diferencias profundas entre los distintos sectores sociales. Por ello, se han generado variados esfuerzos para que los diferentes sectores de la sociedad, y, de preferencia el sistema educativo, brinde oportunidades equitativas de aprendizaje a lo/as estudiantes que a él acuden, lo que considera ir limando las desigualdades socioculturales y socioeconómicas que presentan sectores económicamente más desprovistos, acogiendo, tanto sus necesidades educativas, como las expectativas que ello/as tienen de sí mismos y las de sus familias. La práctica pedagógica no está ajena a esta situación pues, el aula es el escenario donde el docente manifiesta sus expectativas y actitudes hacia los estudiantes, y en esas circunstancias, a través de su práctica debería favorecer la igualdad de oportunidades, lo que tendería a optimizar los resultados académicos, especialmente en el sector público. El trabajo de Tesis de Magister² de Luis Rojas Robles (2005) estudió en diferentes establecimientos de la Región Metropolitana, en el nivel de 2° Medio, la relación e

incidencia del docente, a través de sus juicios y prejuicios, en el rendimiento escolar de los estudiantes, llegando a concluir que hay una alta significación entre esas variables, siendo muy importante para el logro de aprendizajes, que el docente realmente ‘crea’ y demuestre confianza en lo que los estudiantes pueden alcanzar.

Otras investigaciones han planteado la relación entre autoestima y el autoconcepto de las estudiantes y su rendimiento escolar, como por ejemplo el trabajo de Yéssica Reyes Tejeda (2000)³, realizada a estudiantes de primer año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor San Marcos de Lima, muestra la importancia de estos conceptos en los jóvenes al realizar sus tareas académicas, concluyéndose, en dicha investigación, que el factor autoconcepto es uno de los más significativos en relación al rendimiento académico de los jóvenes. También el trabajo de los autores E. Fernández y José Amezcla Pretel (2000)⁴ tuvo como objeto analizar la influencia de diferentes dimensiones del Autoconcepto en el Rendimiento Académico de 1235 alumnos de 11 a 14 años en una provincia de España. Los resultados obtenidos indican que la variable Autoconcepto Académico es la mejor predictora de todas las variables dependientes consideradas, seguida de la variable Autoconcepto Académico percibido de los profesores. Por su parte, el estudio⁵ de la investigadora Pilar Sánchez Álvarez (2007), realizado a jóvenes adolescentes españoles, demuestra la relación estrecha de cómo una percepción positiva de sí mismos genera en los estudiantes mayor seguridad en el aprendizaje y se resalta que, para alcanzar esa autopercepción positiva, los otros significativos, padres, amigos o profesores, son muy relevantes.

² “Grado de influencia que tiene el autoconcepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico”

³ “Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en estudiantes de Psicología de la UNMSM”

⁴ “La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico”

⁵ “Influencia del autoconcepto en el rendimiento escolar”

Desde otra perspectiva, el ex investigador de la UNESCO, Juan Casassus ha contribuido con valiosos estudios respecto de la desigualdad en la educación y de cuánto influyen los climas de aula para potenciar los aprendizajes, pues éste está determinado por el tipo de interrelaciones que se dan entre los estudiantes entre sí y entre los estudiantes y los docentes. En el “Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados” se establece que *‘el clima emocional del aula (sin considerar las características particulares de cada alumno) es el factor que más incide en el desempeño de los alumnos. No solo incide más que otros factores, sino que incide más que el conjunto de todos los otros’* (Casassus, 2000). Esto se ve reafirmado en la investigación del LLECE⁶ *“La percepción que tienen los alumnos de un clima favorable en el aula, por sí solo, influye más en los aprendizajes que el efecto combinado de todos los demás factores”* (2008)⁷. Además se agrega *“La forma como se interrelacionan los distintos actores dentro de la escuela es un tema que amerita mayor estudio, toda vez que buena parte de los resultados de los alumnos depende de la calidad de tales vínculos”* Es importante mencionar que la investigación también destaca que en las escuelas donde los estudiantes son separados por su rendimiento, los estudiantes obtienen menos puntos que en otras donde la diversidad del alumnado es aceptada en las aulas.

La investigación⁸ de Mizala y Romanguera (2000) tuvo por objetivo indagar sobre las variables educativas, institucionales y sociales que están a la base de los logros educativos de los liceos de enseñanza media en Chile y de las diferencias de resultados entre ellos. Para ello, se utilizaron datos de la prueba SIMCE de Segundo Año de Enseñanza Media del año 1998 e información del MINEDUC se estima una función de producción educacional para los establecimientos de enseñanza media del país. Se analiza la diferencia entre el

⁶ “Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación”

⁷ “Estudio Internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas para alumnos del tercer y cuarto año de la educación básica”

⁸ “Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en la Educación Media en Chile”

puntaje esperado de cada establecimiento, dadas sus características y las de sus alumnos, y el puntaje que efectivamente obtuvieron en la prueba. Se estima una función de producción educacional utilizando datos a nivel de alumnos, ya que fue el primer año en que recogieron datos individuales como el nivel socioeconómico de cada uno de los estudiantes que rindieron la prueba. Esta estimación permite analizar el impacto de los diferentes insumos educativos en el logro de los estudiantes. Las conclusiones confirman que los factores socioeconómicos son muy relevantes para explicar el resultado de los distintos tipos de establecimiento educacional en las pruebas estandarizadas del SIMCE.

Finalmente, es necesario destacar los resultados de la VI Encuesta de Opinión respecto de la calidad de la educación en Chile, que es realizada por el CIDE⁹ (2006). Esta encuesta reveló que un alto porcentaje de los encuestados considera deficiente al sistema educativo chileno,

entre un 50 y un 67 por ciento de los actores piensa que la calidad de la educación en Chile es sólo regular. Si a esta percepción se suman quienes la consideran francamente mala, se llega a cifras que van entre el 71 por ciento en alumnos y al 82 por ciento en padres, que se muestran críticos o disconformes con la calidad educativa del sistema.... Un tercer punto de la encuesta es la satisfacción con la calidad recibida, donde curiosamente los porcentajes se invierten al preguntar la opinión por la calidad educativa de la escuela o liceo donde trabajan y/o estudian. Entre el 63 por ciento a un 75 por ciento de los actores opinan que ella es buena o muy buena. El último ítem, referente a los responsables de la mala educación en Chile, revela que hay bastante coincidencia entre directores y docentes en señalar que son en primer lugar los padres y apoderados y los propios alumnos, seguido de los profesores. En el caso de los apoderados y los alumnos en cambio, se señala a las autoridades del Ministerio de Educación, los profesores y profesoras y los propios alumnos. A la hora de identificar cuáles son los principales problemas de la educación, las opiniones de los actores se muestran más diversas y con menores grados de adhesión y consenso. Así, por ejemplo, los estudiantes dividen su apreciación en casi la totalidad de opciones entregadas. Destacan la pobreza de las familias, la formación que reciben los profesores y la Reforma Educativa como los tres principales. En el caso de los directores es importante

⁹ Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

mencionar el consenso alcanzado respecto de su propia gestión: En efecto, la autocrítica a la gestión de los establecimientos aparece como el segundo gran problema. Para los docentes, en cambio, los principales problemas se encuentran en la normativa que regula el sistema; la gestión de los sostenedores y en tercer lugar la formación inicial que ellos reciben (Chilecalifica, 2007)

La información proporcionada a través de las diferentes investigaciones que se han mencionado, permiten apreciar la importancia de seguir investigando en cada una de las áreas mencionadas.

1.2 EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

Los pueblos Latinoamericanos y del Caribe han señalado, a través de distintos encuentros, la necesidad de construir sociedades inclusivas, esto, porque la mayor parte de sus poblaciones sufre la ausencia de participación tanto del desarrollo económico como cultural, ya que son sectores que se caracterizan *“por altos niveles de iniquidad, exclusión y fragmentación social”* (Índice de Inclusión, 2004). El sistema escolar refleja esta situación al mantener las mismas exclusiones que la sociedad presenta *“La educación es un mecanismo fundamental para legitimar y reproducir las desigualdades sociales”* (UNESCO, 2004). Pese a ello, también se reconoce a la Institución Educativa como la puerta de entrada para que los diferentes grupos sociales puedan acceder al desarrollo de cada país, por esta razón, la normativa de Chile establece que una de sus metas es que los egresados de la enseñanza media, cualquiera sea su tipo y modalidad, logren incorporarse a la sociedad, a través de dos instancias *“para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o para incorporarse a la vida del trabajo”* (Art. 8 y Art. 19, respectivamente de LOCE y LGE)

Para acceder a cualquiera de esas opciones, los jóvenes requieren tener la misma posibilidad de oportunidades y los mismos esfuerzos comprometidos, los que deben ser provistos en los propios establecimientos educacionales, especialmente si éstos son

municipalizados, ya que el sistema público es el encargado de atender a todo estudiante que solicite sus servicios, sin discriminación de ningún tipo. Sin embargo, los resultados académicos que estos establecimientos han alcanzado durante los últimos diez años, tanto en SIMCE como en PSU, no han sido satisfactorios, pese a los esfuerzos de los gobiernos en brindar mayores recursos e infraestructura. Por esta razón, algunos Liceos han buscado sus propias estrategias para apoyar a lo/as estudiantes y alcanzar mejores resultados en las pruebas de medición mencionadas. Una de esas estrategias es la de diferenciar a lo/as jóvenes de acuerdo a las notas que han alcanzado en la Escuela o en los resultados obtenidos en las Pruebas de Selección que se les aplica al inscribirse en algún Establecimiento de Enseñanza Media. Los mejores resultados se agrupan en cursos especiales, denominados ‘piloto’.

Con este sistema, cabe preguntarse si el establecimiento ha logrado mejorar sus resultados y si pudieran existir otras características, a parte del rendimiento escolar, que distingan a estos cursos ‘especiales’ o ‘piloto’ del resto, considerando, además, que el nivel socioeconómico suele ser similar entre las estudiantes que se inscriben en los establecimientos municipalizados. También, surgen interrogantes respecto de las implicancias que pueda generar esta situación en la autoimagen o autoestima de las adolescentes que tienen un bajo rendimiento. Por otra parte, resultaría interesante observar de qué manera el profesor se hace cargo de esa diferenciación y si ésta influye en su práctica pedagógica. Finalmente, cabe cuestionarse si será éste el mecanismo apropiado para que la Educación Pública alcance mejores resultados, aun cuando UNESCO (Revista PRELAC, 2004) ha visto como un problema que los educadores prefieran agrupar a los estudiantes en distintos niveles, de acuerdo a su interés y preocupación por el estudio, que se traduce en mejores calificaciones.

Tratando de dar respuesta a estas interrogantes, se ha articulado el presente trabajo a la luz de la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué diferencias existen entre los cursos ‘piloto’ y ‘regular’ respecto de las variables: Autoestima, Nivel Sociocultural, Rendimiento Escolar de la/os estudiantes y las Expectativas que lo/as docentes tienen de ella/os, en los Establecimientos Municipales de Enseñanza Media Científico- Humanista de la comuna de Chillán?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1. Objetivos Generales:

- 1 Determinar las diferencias entre el grupo ‘piloto’ y el grupo ‘regular’ respecto del Nivel Sociocultural de las estudiantes, el Rendimiento Académico, Autoestima y las Expectativas manifestadas por los Docentes hacia las estudiantes de los distintos Tipos de Curso.
- 2 Comparar en cada Tipo de Curso las relaciones de incidencia de las variables Nivel Sociocultural y Autoestima; Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar.

1.3.2. Objetivos Específicos:

- 1.1 Establecer el nivel de Autoestima y nivel Sociocultural de las estudiantes en los grupos ‘piloto’ y ‘regular’.
- 1.2 Determinar el Rendimiento Académico de las estudiantes, en ambos grupos de cursos.
- 1.3 Comparar los resultados de las estudiantes por nivel y Tipo de curso.
- 1.4 Determinar las Expectativas de los docentes respecto de los logros académicos de las

estudiantes, tanto en el grupo piloto como en el grupo regular.

1.5 Comparar los resultados de los docentes respecto de los Tipos de Curso.

2.1 Probar la existencia o no de relación significativa entre Nivel Sociocultural, Rendimiento Escolar y Autoestima en ambos Tipos de Curso.

2.2 Determinar el peso de incidencia del Nivel Sociocultural en el Rendimiento Escolar y en la Autoestima de las estudiantes.

1.4 HIPÓTESIS

Para orientar el desarrollo de este estudio, se han establecido las siguientes Hipótesis de Investigación:

Hipótesis de Diferencias entre grupos:

H₁: Las estudiantes del grupo piloto presentan una Autoestima significativamente más alta que las estudiantes del grupo regular.

H₂: Existen diferencias significativas en el Rendimiento Escolar de las estudiantes del grupo piloto y grupo regular.

H₃: Se establecen diferencias significativas en el Nivel Sociocultural de las estudiantes del grupo piloto y grupo regular.

H₄: Las expectativas que los docentes tienen de las estudiantes del grupo piloto son mayores que las expectativas que tienen de las estudiantes del grupo regular.

Hipótesis Correlacional:

H₅: El Nivel Sociocultural incide en las variables Rendimiento Escolar y Autoestima en ambos grupos.

H₆: El Nivel Sociocultural incide en las variables Rendimiento Escolar y Autoestima y dicha incidencia es significativamente superior en el grupo piloto que en el regular.

H₇: El peso de incidencia de la variable Nivel Sociocultural es significativamente mayor sobre la variable Rendimiento Escolar que sobre la variable Autoestima.

Para efectos de determinar si la selección del grupo piloto, realizada a través del Rendimiento Escolar de las estudiantes, coincide con una selección sociocultural, es que se han correlacionado las variables Rendimiento Escolar y Nivel Sociocultural, por ello se elaboró la siguiente Hipótesis:

H₈: Al seleccionar a las estudiantes por Rendimiento Escolar, también se las selecciona por Nivel Sociocultural.

1.5 VARIABLES

-Tipo de Curso (Grupo Piloto – Grupo Regular)

-Autoestima

-Nivel Sociocultural

-Rendimiento Escolar

-Expectativas de los Docentes

1.5.1 DEFINICIONES CONCEPTUALES

- “Se entenderá por la variable **Tipo de Curso** a la separación interna que realiza el establecimiento en **Curso Piloto** (donde se encuentran las alumnas que al ingresar al establecimiento obtuvieron un resultado considerado alto en la Prueba de Selección) y **Curso Regular** (donde están las alumnas que al ingresar al establecimiento obtuvieron un resultado considerado bajo en la Prueba de Selección” (de acuerdo a lo que señala Equipo de UTP del establecimiento)
- “Se entenderá **Autoestima** como el concepto que tenemos de nuestro valer, basado en los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos recogido a lo largo de nuestra vida (Marellach, 1999 en Milicic, 2002)
- “Se entenderá por **Nivel Sociocultural**: “Todos los tipos de conducta socialmente adquiridas, que se transmiten con igual carácter por medio de símbolos dentro de un estrato en la jerarquía de las clases sociales” (Fairchild, 1966)
- “Se entenderá por **Rendimiento Escolar**: “Nivel de logro en la actividad escolar. De ordinario, se mide a través de pruebas de evaluación con las que se establece el grado de

aprovechamiento alcanzado” (Ander Egg, 1999)

- “Se entenderá por **Expectativas de los Docentes**: todas aquellas influencias positivas o negativas, que tienen los profesores de sus alumnas y que determinan las relaciones futuras, condicionando finalmente a la estudiante a consolidar en el tiempo estas proyecciones” (en Coll, 1993. citado por Rojas, 2005).

1.5.2 **DEFINICIONES OPERACIONALES**

AUTOESTIMA:

- Existirá un nivel de **Autoestima Alta** cuando se observe que, aplicada la Encuesta de Coopersmith¹⁰, las estudiantes alcanzan un puntaje que va desde los 69 hasta los 80 puntos.
- Existirá un nivel de **Autoestima Medio Alta** cuando se observe que aplicado el mismo instrumento, las estudiantes alcanzan un puntaje que va desde los 57 a los 68 puntos.
- Existirá un nivel de **Autoestima Media** cuando, aplicada la Encuesta de Coopersmith, se observe que las estudiantes logran un puntaje de 45 a 56 puntos.
- Existirá un nivel de **Autoestima Medio Baja** cuando se observe que aplicado el mismo instrumento, las estudiantes obtienen un puntaje de 33 a 44 puntos.

¹⁰ Adaptado para Chile por Hellmut Brinkmann, Teresa Ségure y M. Inés Solar, en 1989.

- Existirá un nivel de **Autoestima Baja** cuando se observe que los puntajes que obtengan las estudiantes se sitúen entre los 20 y 32 puntos.

NIVEL SOCIOCULTURAL:

- Existirá un nivel **Sociocultural Alto** cuando se observe que aplicada la encuesta Socio-Cultural de Blanco (1995), adaptada para esta investigación: Blanco-08 para 1° y 2° Medio y Blanco-08 para 3° y 4° Medio, las estudiantes alcanzan un puntaje que va desde 149 a 187 puntos.
 - Existirá un nivel **Sociocultural Medio Alto** cuando se observe que aplicada la encuesta Socio-Cultural Blanco-08 para 1° y 2° Medio y para 3° y 4° Medio, las estudiantes alcancen un puntaje entre 112 y 148 puntos.
 - Existirá un nivel **Sociocultural Medio** cuando al aplicar dicha encuesta las estudiantes obtengan un puntaje entre 75 y 111 puntos.
 - Existirá un nivel **Sociocultural Medio Bajo** cuando al aplicar la encuesta Socio-Cultural de Blanco-08 para 1° y 2° Medio y para 3° y 4° Medio, las estudiantes alcancen un puntaje entre 38 y 74 puntos.
-

- Existirá un nivel **Sociocultural Bajo** cuando el puntaje obtenido en la encuesta Socio-Cultural de Blanco-08, para 1° y 2° Medio y para 3° y 4° Medio, las estudiantes alcancen un puntaje que vaya desde 0 a 37 puntos.

RENDIMIENTO ESCOLAR:

- Existirá un **Rendimiento Escolar Alto** cuando se observe el promedio de notas de las estudiantes y éste fluctúe entre 6,2 y 7,0.
- Existirá un **Rendimiento Escolar Medio Alto** cuando se observe el promedio de notas y éste varíe entre 5,5 y 6,1.
- Existirá un **Rendimiento Escolar Medio** cuando se observe el promedio de notas y éste fluctúe entre 4,8 y 5,4.
- Existirá un **Rendimiento Escolar Medio Bajo** cuando se observe el promedio de notas y éste varíe entre 4,0 y 4,7.
- Existirá un **Rendimiento Escolar Bajo** cuando se observen promedios de notas inferiores a 4,0.

EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES:

- Existirá una **Expectativa Docente Alta** hacia el logro de las estudiantes, cuando se observe que aplicada la Encuesta sobre Expectativas de los Docentes de Rojas (2005), se obtenga un puntaje entre 45 y 54 punto
- Existirá una **Expectativa Docente Medio Alta** hacia el logro de las estudiantes, cuando se observe que aplicada la Encuesta sobre Expectativas de los Docentes, se obtenga un puntaje entre 34 y 44 puntos.
- Existirá una **Expectativa Docente Media** hacia el logro de las estudiantes, cuando se observe que aplicada la Encuesta sobre expectativas, los puntajes fluctúen entre 23 y 33 puntos.
- Existirá una **Expectativa Docente Medio Baja** hacia el logro de las estudiantes, cuando se observe que los puntajes de la Encuesta varíen entre 12 y 22 puntos.
- Existirá una **Expectativa Docente Baja** hacia el logro de las estudiantes, cuando se observe que aplicada la Encuesta sobre expectativas, los puntajes sean iguales o inferiores a 11 puntos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este capítulo se releva la importancia del llamado ‘espacio público’, en especial, de la ‘educación pública’ para diferentes sociedades y, particularmente, para América Latina, puesto que su historia se ha construido a partir del desarrollo de ese tipo de Educación. Por ello, el apartado se ha dividido en tres secciones; la primera, sitúa los conceptos ‘público’ y ‘privado’ desde la antigüedad, realizando un breve recorrido desde el mundo griego antiguo hasta llegar a la Modernidad. Da contenido a este desarrollo, la relación del hombre con su polis o ciudad; siendo fundamental las posibilidades de diálogo y participación que se construyen en esa relación, donde la pregunta por la libertad a la que pueda aspirar un ciudadano se hace fundamental. Desde allí, se ha llevado el concepto de ‘lo público’ hacia el ámbito Educativo, donde se presenta como necesario recuperar la Educación Pública como proyecto de la sociedad.

La segunda sección aborda el problema de la Educación Pública en Chile, considerando algunos conceptos que son claves para comprender la situación de la Institución educativa en nuestro país, que influyen en el logro de aprendizajes en niños y jóvenes, y que corresponden a algunas de las variables que presenta esta investigación. Luego, se presenta una síntesis de la historia de la Educación Pública en Chile, a través de la mirada a las tres Constituciones oficiales que ha tenido el país y a las políticas que han respaldado y dado un marco de referencia al Sistema Educativo. El estudio se ha centrado en la Educación Media, analizando los logros académicos que este nivel educativo ha obtenido en las

pruebas que hoy miden la calidad educacional.

Finaliza el capítulo con la sección tres, haciendo referencia a los reiterados esfuerzos por desarrollar sociedades inclusivas, que se plasman en los diferentes Encuentros, Foros y Cumbres alrededor del mundo, donde se reitera la importancia del sistema educacional público para sentar las bases para una real participación ciudadana.

2.1. Recuperando el valor de ‘lo público’

*“La ciudad se entrega, a la vez, para ser vista y ser leída.
El tiempo narrado y el espacio habitado se asocian en ella...
La ciudad suscita también pasiones más complejas que la casa,
ya que ofrece un espacio para desplazarse, acercarse y alejarse.
Uno puede sentirse extraño en ella, errante, perdido,
mientras que sus espacios públicos, sus plazas bien rotuladas
invitan a las conmemoraciones y a las concentraciones ritualizadas”.*
(Ricoeur, 2004;194)

El texto de Paul Ricoeur nos instala en el centro del espacio público, la plaza de la ciudad, no para conceptualizarla o contemplarla, sino para participar de sus conmemoraciones y rituales, de los encuentros y desencuentros que allí se propician, de la conversación sobre lo cotidiano o lo contingente, lo superfluo o lo trascendente que afecta a una comunidad. Desde ese punto permanente que es la plaza, se invita a la rememoración; a recuperar y mantener una memoria colectiva y a imaginar una historia posible, porque en ella no solo se presencia sino que se realiza el habitar del hombre en cada época, como señala Heidegger *“La relación del hombre con los lugares y, a través de los lugares, con espacios, descansa en el habitar. El modo de habérselas de hombre y espacio no es otra cosa que el habitar pensado de un modo esencial”*. Por tanto, no es el lugar físico el que constituye - construye un espacio, son las relaciones que desde allí surgen las que le dan contenido, lo

fundamentan. Y esas relaciones van convirtiendo el vivir del hombre en habitar.

Por ello la persistencia en construir lugares de interacción, de encuentros, que lleguen a ser reconocidos como espacios comunes o públicos, para que desde esos espacios relacionales se vivencie una noción de conjunto, como plantea Casas (2007) “*una referencia a lo que es de todos, pero sobre todo una construcción abstracta que no existe por sí sola, sino que requiere de la civilidad y de los acuerdos.... incluso lo privado requiere de la existencia de lo público*”. En esos espacios, entonces, se realiza la participación ciudadana que ha de cimentar el diálogo de consensos que permitiría mantener la convivencia, por tanto, la legitimación de los otros como interlocutores válidos. Como señala la misma autora:

la construcción de consensos depende del reconocimiento de la alteridad, y de la necesidad de encontrar un “lugar común” sobre el cual basar la convivencia humana. Sobra decir entonces la importancia radical de la comunicación para el encuentro con el otro, para la construcción de consensos y, por ende, para el desarrollo de una sociedad democrática... Por tanto, la búsqueda de consensos debe iniciar por el reconocimiento de la diferencia entre los ámbitos (espacios) de lo público y de lo privado, y de que buscar mecanismos para la articulación social implica acercarse al otro con una actitud tolerante, salir del espacio privado para encontrarse en un ámbito intermedio en donde pueda construirse una auténtica noción de lo público; es decir, aquella en donde sea factible la construcción conjunta de mundos posibles... Ser democrático, por definición, implica ser tolerante, aceptar que el conflicto y que el disenso es parte de la actividad política, pero también implica saber tender “puentes” para la construcción de una vida en común (2007)

Por otra parte, Carrera (2007) expresa que la ciudad y la forma que tiene de gestionarse, esto es, propiciando la participación ciudadana, mantienen una estrecha relación con las características que sustentan el espacio público y, citando a Benedicto, prosigue:

la propia naturaleza de la democracia moderna implica que las interacciones comunicativas entre los diferentes actores de la vida política tengan lugar preferentemente en un espacio público, formalmente accesible a todos, en el que toman forma y se desarrollan las opiniones sobre las diversas cuestiones relacionadas con el interés general. A través de la incorporación activa a este espacio público de interacción comunicativa los individuos adquieren su condición de ciudadanos (miembros plenos de una comunidad que ejercitan una serie de derechos políticos y sociales), a la par que ven reconocida su posición de actores políticos, reconocimiento de aquellos que viven en sociedad de que los bienes pueden ser de naturaleza privada, pero también de naturaleza pública. Y es que los sujetos únicamente se constituyen en individuos públicos en tanto que se convierten en ciudadanos y en tanto que son capaces de tomar decisiones como tales. (Benedicto; cit. en Carrera, 2007)

Considerando la necesidad de contar con estos lugares abiertos a la expresión ciudadana, a continuación se presenta un breve recuento de la presencia o ausencia de estos espacios en algunos momentos de la historia occidental.

2.1.1 Entre lo público y lo privado en el mundo antiguo

La Grecia arcaica y clásica

El mundo antiguo y, en especial el griego, ha marcado claramente las formas de habitar de quienes viven en él. Se llamó **espacio privado** a aquel que se vinculaba con lo doméstico, como el ‘domos’ latino o el ‘oikos’ de Grecia. Cabía en él, el cuidado de la casa, considerando todos los elementos que en ella se encontraban; la crianza de los hijos y la economía doméstica. Era, ciertamente, el lugar propio de la mujer, su ‘habitar’, en el sentido que no sólo allí estaba habitualmente, sino además y, principalmente, porque ese

espacio estaba bajo su cuidado, su responsabilidad. Para apoyar esta labor surge en el mundo griego arcaico la figura de la diosa Hestia, guardiana del fuego del hogar, quien representa la comunicación de cada familia con los dioses y quien va a tener siempre un altar en el interior de cada uno de los oikoi “*Solamente Hestia permanece estática en la casa, sin abandonar jamás su puesto. Punto fijo, centro a partir del cual el espacio humano se orienta y organiza*” (Vernant, 1993; 139). Cada hogar de una casa, su centro, es diferente del otro, porque en este espacio privado, cerrado y estable, cada familia permite el desarrollo de sus integrantes, para que puedan seguir cumpliendo con las funciones que le corresponden.

Contrario a la mujer, el hombre griego debe ir hacia el exterior, pues sus actividades propias están fuera de la casa, en la guerra, en el comercio o en la política “*es más conveniente para la mujer permanecer en la casa que salir fuera, más vergonzoso para el hombre quedarse en la casa que ocuparse en el exterior*” (Jenofonte, citado por Vernant, 1993; 143) Y en esa salida, lo acompaña Hermes “*quien representa en el espacio y mundo humano, el movimiento, el paso, el cambio de estado... los contactos entre los elementos extraños*” (Vernant, 1993; 138).

El habitar propio del hombre griego, entonces, del cual es responsable, es el **espacio público** o común (koinón), situado principalmente en el ágora, donde se debaten los temas que conciernen a la polis, los temas políticos y que está bajo el amparo de la diosa Hestia koiné, que representa el centro del espacio público, como un hogar común de la ciudad. La figura del ágora, la plaza, como el hogar central, es el espacio para la discusión, para la participación, para el diálogo entre quienes tienen ese derecho, pues allí se toman las decisiones que involucran el abastecimiento, la seguridad y el desarrollo de cada comunidad. Dentro de este espacio común, como un ‘centro-círculo’, siguiendo a Vernant (1993; 140), se realiza el encuentro con los ‘otros’ mediante el lógos, la razón expresada en el diálogo y la discusión, donde definitivamente puede manifestarse la ciudadanía, que es exclusiva de quienes comparten una identidad helena; una territorio, una lengua y una

historia en común.

Si bien la posibilidad de ejercer una razón dialógica es propia de quienes tienen el privilegio y la responsabilidad de ser ciudadanos, esa posibilidad es exclusiva de un pequeño grupo, como lo reconoce Moses Finley, importante historiador inglés del mundo social y económico antiguo “*Pero entonces [en la Grecia antigua]¹¹, lo mismo que ahora, la política era un modo de vida para muy pocos miembros de la comunidad*” (2000; 110).

Puede resultar complejo comprender el lugar del hombre en el mundo de la Grecia antigua, no solo porque creyeran que no existen los mismos derechos para todos, incluso entre los que ostentan la ciudadanía, sino porque, ante la distinción entre espacio público y privado, se privilegia el primero de ellos, ya que los intereses de la polis están por sobre los intereses particulares, pues ningún hombre puede concebirse fuera de su comunidad, ni fuera de la naturaleza, demostrando que no se conoce ni se concibe la individualidad. Así también lo expresa Plutarco refiriéndose a la situación en Esparta:

Licurgo habituaba a los ciudadanos a no tener ni el deseo ni la aptitud para llevar una vida particular. Los llevaba, por el contrario, a consagrarse a la comunidad y a congregarse en torno de su señor, librándolos del culto al propio yo para que pertenecieran enteramente a la patria”. (cit. por Jaeger, 1995; 114).

En Atenas, si bien no con una marcada tendencia a la vida guerrera, la situación no es muy diferente, “*La polis... se impone a los individuos de un modo vigoroso e implacable e imprime en ellos su sello. Es la fuente de todas las normas de vida de los individuos*” (1995; 114).

Esa característica de apego a la ciudad, valorando las acciones que tengan que ver con el

¹¹ El paréntesis es nuestro.

respeto y defensa de sus leyes, que es propio de la Grecia clásica y que se puede ver representada en el juicio y muerte de Sócrates¹² y recogida en Tragedias como Antígona, ya está presente en los cantos arcaicos de Homero, donde el sentimiento de pertenencia a la pólis es tan fuerte que una buena imagen frente a los demás es considerado el mayor bien *“la mayor fuerza moral que el hombre conoce no es el temor de Dios, sino el respeto por la opinión pública”* (Dodds, 1995; 28).

El mundo griego, arcaico o clásico, procurará no mezclar los espacios privado y público, porque ellos han sido asignados por la fuerza de la ‘necesidad’, decretado por el destino, la moira. Uno y otro no pueden chocarse ni superponerse, hacerlo constituye una falta grave que debe corregirse o ‘ser pagada’ rápidamente para mantener el equilibrio natural (Cornford, 1994; 73). Por esto, también, cada uno de esos espacios está representado por uno de los dioses que constituyen esta pareja divina, mencionada anteriormente, Hestia-Hermes, tan antagónica, tan distante, pero tan complementaria entre sí.

¿Qué tipo de ‘libertad’¹³ puede haber en este mundo? Tanto si pensamos en los cantos de Homero o en la sociedad democrática de Pericles, el hombre griego en general, se piensa como parte de un todo, de la casa común que es la polis, de un orden natural que es la Physis y de una historia, que es la helena. La libertad que se alcanza, en el caso de Homero, es exclusiva de la aristocracia guerrera a la que canta el poeta, pues los príncipes se reúnen entre ellos y deliberan respecto de sus intereses, que son los de su comunidad, la que puede estar presente en ese debate, pero que sin embargo será acallada si osa a dar una opinión, como Tersites en La Ilíada.

En el caso del período clásico, la situación no es tan distinta, pues el derecho a participar en

¹² Puede revisarse ‘Apología de Sócrates’, ‘Critón’ y ‘Fedón’, textos donde Platón deja planteada la problemática de cómo ha de ser la relación entre el hombre, la sociedad y sus leyes.

¹³ Libertad entendida como una red de derechos y deberes.

el debate ciudadano (isegoría), era uno de los privilegios fundamentales que más se preciaba y al que no todo ciudadano podía aspirar. El ejercicio de la ciudadanía se expresaba en la obtención de ciertos derechos, como la asignación de grano en la distribución pública (Finley, 2000), pero también de obligaciones o deberes que otros, siendo esclavos, no tienen, como contribuir forzosamente a la defensa de la ciudad, como ocurre en Atenas.

Al privilegiar el espacio público, propio de la pólis, se da prioridad a la gran casa de la comunidad, que da seguridad y estabilidad para enfrentarse con lo foráneo. La libertad a la que se puede aspirar, entonces, es a una libertad política, por eso los esclavos¹⁴, con muchos derechos que pudieran tener algunos de ellos, no participan de la vida política. El resto del quehacer griego, ‘lo privado’, está regido por la ley ancestral de la necesidad o Moira que determina todo cuanto acaece, especialmente en Homero y aunque puesta en tela de juicio por los poetas posteriores, su influencia, de acuerdo con Cornfort (1995) se mantiene mientras se desarrolla la Democracia, ya que es una representación cultural y por esto, otro de los grandes estudiosos del mundo heleno, Erwin Dodds (1990), acusa al hombre griego clásico de ‘miedo a la libertad’ pues el autor considera que, habiendo avanzado tanto en el desarrollo de la razón, los griegos se quedaron estancados en aspectos para él denominados ‘irracionales’, escudándose en esa situación de dependencia con la naturaleza (Physis) y la ciudad (Pólis), apegado a la creencia en una Moira de la época arcaica y, por tanto, determinado por los designios del ‘hado’.

El reconocimiento de la tensión que está en el fondo de la vivencia griega, el debate entre determinismo y libertad, posteriormente llamado ‘dilema de Epicuro’, es uno de los problemas fundamentales no solo de esta cultura, sino de la historia de la Filosofía y de

¹⁴ Un esclavo no participa ni de las actividades políticas ni militares, aunque, como señala Finley “No era la naturaleza del trabajo lo que distinguía al esclavo del hombre libre, sino la categoría social del hombre que realizaba el trabajo” (2000; 134)

ciencias como la Física teórica (Pragogyne, 1995). El pueblo griego ha dejado evidenciado este dilema en la Tragedia, porque es la tensión que padecen los protagonistas cuando han de luchar por mantener y respetar las creencias ancestrales, como en Agamenón o por introducir nuevas formas de relacionarse y de hacer justicia, como intenta hacer Orestes¹⁵ en las Euménides, logrando que las diosas de la venganza, las Erinias, se transformen en guardianas de la justicia.

Un breve paso por Roma

Pareciera no estar tan distante del mundo heleno, sin embargo, Roma, en sentido abstracto, rompe con la noción de ciudadanía que se vive en Grecia, ya que *“ser ciudadano romano era solamente una cuestión política y no tenía nada que ver con esas otras realidades, las costumbres y tradiciones, la forma de vestir o de vivir, las creencias religiosas, etc.”* (Pereira, 2005; 143-150). En cambio, y como se mencionó anteriormente, la ciudadanía griega dependía de factores ‘etno-históricos’, como la lengua o la historia, que están vinculados con la identidad de un pueblo, no así los romanos, quienes no necesitaban la condición étnica para atribuir ciudadanía, por esto, Cicerón define al ‘populus’, o ciudadanos, como el grupo asociado por sus intereses y por un Acuerdo en el Derecho (iuris consensus)

¹⁵ Agamenón es la primera tragedia de la Orestíada, Tragedia de Esquilo. Euménides es la tercera parte.

Estas son las dos realidades que componen la ciudadanía romana: participar de los mismos intereses que los demás ciudadanos, es decir, de un interés general, y ponerse de acuerdo en las normas que han de regir la vida de esa comunidad. Este es el modelo abierto de sociedad... Cumplidas estas dos condiciones, cualquier pueblo o grupo de personas, bajo determinadas condiciones históricas, pueden entrar a formar parte de la comunidad romana, tener su ciudadanía. (Pereira, 2005)

Si bien respetaron las particularidades etno-históricas de los pueblos conquistados, los romanos sí impusieron un elemento, el ‘iuris civile’, el Derecho de los ciudadanos, que pasa por sobre la religión y las costumbres de esos diferentes grupos. Las normas de los pueblos conquistados quedan supeditadas a la nueva Ley romana y la primera de ellas fue elaborada a mediados del siglo V a.C., cuando la República era gobernada por los Cónsules. Escritas por los X viri legibus scribundis, las perdidas ‘Doce Tablas’ dan comienzo al Acuerdo en el Derecho y con ello, a una nueva forma de relación entre los ciudadanos “*El Derecho es el paraguas protector que nos permite ser libres, y sitúa esa libertad personal como centro neurálgico del edificio social*” (2005; 148).

En tanto no se atente contra el Acuerdo en el Derecho, todo en Roma es aceptado, incluso la vida privada tiene como única restricción el ‘iuris civile’, el Derecho. Por tanto, la libertad del ciudadano también es política.

2.1.2 Del Medioevo hacia la Edad Moderna

Para Erich Fromm (1997), el mundo antiguo no es más que un paso dentro de la historia de la humanidad, que avanza, lentamente, hacia el desarrollo del proceso de individuación

La historia social del hombre se inició al emerger éste de un estado de unidad indiferenciada del mundo natural, para adquirir conciencia de sí mismo como una entidad separada y distinta de la naturaleza y de los hombres que lo rodeaban. Sin

embargo, esta autoconciencia siguió siendo muy oscura durante largos períodos de la historia... El proceso por el cual el individuo se desprende de sus lazos originales... parece haber alcanzado su mayor intensidad durante los siglos comprendidos entre la Reforma y nuestros tiempos (1997; 47)

Por ello, para Fromm la libertad no es posible en el mundo medieval, donde el cristianismo es el nuevo paradigma que ha ido impregnado cada región, cada teoría y sus conceptos, incluso el ideal de ciudadano, por tanto, tal como se entendió en Grecia o Roma Clásicas, ya no existe.

La sociedad medieval se hallaba estructurada bajo un orden jerárquico, cuya cúspide pertenece al Señor feudal en el ámbito terreno y al Señor Divinidad en los cielos, donde la confianza en Dios brinda una seguridad, una confianza, pero por sobretodo una esperanza frente a las situaciones extremas de la vida, como las guerras, pestes y hambrunas. Este aspecto es descrito por Burckhardt

Durante la Edad Media ambos lados de la conciencia humana –la que se dirige hacia adentro y la que se dirige hacia fuera- yacen en el sueño o semidespiertas bajo un velo común. Un velo tejido de fe, ilusión... El hombre era consciente de sí mismo tan solo como miembro de una raza, pueblo, partido, familia o corporación; tan solo a través de una categoría general (Cit. por Fromm, 1997; 66)

Esto significa que la libertad no es concebida como posible, porque no hay una idea de sujeto y porque no hay posibilidad de ejercer ciudadanía. La población, al conformar parte del 'dominio' de un señor o monarca, pasa a ser un mero súbdito o vasallo. El debate político, entonces, se reduce a una élite muy restringida, la cual pone sus intereses personales, especialmente comerciales, por sobre los intereses de la comunidad. Ésta, que cada vez está más reducida, se fortalece a través de los gremios o asociaciones de alguna profesión, sin embargo, este sentido de agrupación no alcanza a constituir ciudadanía.

Uno de los autores que más influencia ejerce en este largo período es el Padre de la Iglesia, Agustín Obispo de Hipona, San Agustín, a través de escritos como ‘La Ciudad de Dios’ da contenido a gran parte del pensamiento medieval. Para San Agustín la existencia del mundo depende de Dios, quien ha dotado a la humanidad de voluntad para elegir, por tanto de libertad, aunque esta posibilidad es la que, a su vez, ha originado el mal, por ello debe separar ‘la ciudad de Dios’ (civitas Dei) de ‘la ciudad terrena’ (civitas diaboli).

La palabra civitas está lejos de significar en Agustín el Estado en sentido riguroso y actual... su significación originaria es la de sociedad y asociación en general; por tanto equivale a societas... Solo en sentido riguroso, civitas, significa, para Agustín, el Estado, es decir, una determinada comunidad organizada de ciudadanos. (Verweyen, 1995; 48).

Pero cuando Agustín alude a este último aspecto, está pensando en un Estado pagano, porque la ciudad de Dios, o el Estado de Dios es internacional, le pertenece a todos los pueblos y sus miembros están vinculados por el amor al pertenecer a la ‘familia’ de Dios. La ‘civitas terrena’, en cambio, está fundamentada sobre el egoísmo “*Pero Agustín no condena toda la ciudad terrenal. Solo repudia en esencia al Estado no cristiano.*” (1995; 50). Por esto, el Estado, a juicio de San Agustín, debe estar al servicio de la Iglesia.

Siglos más adelante, ya en el período de la Filosofía Escolástica, Santo Tomás de Aquino y otros maestros místicos, enfatizan “*Para que la creatura pueda conocer lo perfecto tiene que perder su carácter de tal, es decir, de ser cualidad, yo, mismidad; se debe anonadar y dejar de ser creatura para que Dios entre en ella*” (1995; 107). Esta ansiada disolución del yo, que lo une a su creador, permite comprender la libertad desde otra perspectiva, no es, obviamente, una libertad política, pues lejos de los intereses del buen cristiano están el desarrollo del poder político y económico, por tanto es, lo que se podría denominar ‘libertad mística’, la de un yo abandonado en los brazos de la ‘divina providencia’, con lo que pierde ese carácter de ‘yo’, para ser Uno con el Creador.

Pese a los esfuerzos de los Padres de la Iglesia y los Escolásticos por entregar todas las respuestas a los problemas morales que conlleva conciliar la fe con las acciones prácticas, no se abandona el problema de la libertad, el que es considerado como libre arbitrio, ya que ‘sin libertad no hay responsabilidad moral’, por esto, Santo Tomás lo mantendrá como parte de la reflexión a lo largo de su extensa obra

La voluntad es la facultad racional de desear y, por tanto, una peculiaridad del hombre, que es un ser racional... la voluntad y el entendimiento fundamentan el libre arbitrio del hombre, ‘liberum arbitrium’, es decir su capacidad de elegir entre el bien y el mal (1995;118).

La presencia y efectividad del mal, es la constatación de la libertad humana, pero también el arrepentimiento y la vuelta hacia Dios, como lo expresa Verweyen “*La suprema libertad se revela en la buena acción; por tanto, se manifiesta ante todo en Dios... que ha sido querida por Él mismo*” (1995; 125).

Tras los mil años de consolidación del pensamiento cristiano, también se fue desarrollando paulatina y cautelosamente un pensamiento diferente que

se caracteriza por su creciente secularización, mundanidad y autonomía de los dominios particulares de la cultura, que antes estaban sometidos a los puntos de vista trascendentes de la Iglesia... El individuo se emancipó de la estructura formal que lo comprime. Se descubrió en la peculiaridad de sus disposiciones y necesidades y aspiró a realizarlas a lo largo de todas las posibilidades de la cultura (1995; 157).

Este movimiento, denominado Renacimiento, desarrolló el pensamiento Humanista, mediante la especulación filosófica de Nicolás de Cusa, Pico de la Mirándola, Marsilio Ficino y Petrarca, por ejemplo, quienes retoman ideas tanto de Platón como del neoplatónico Plotino. Pero también, este movimiento, cobijó o más bien coexistió junto a la

Reforma de Lutero, la que cambiaría el escenario de toda la cristiandad

el común denominador del Renacimiento y el Humanismo fue la actitud positiva frente a la naturaleza, actitud rayana en la admiración propia de los filósofos y científicos del Renacimiento junto a la preponderancia del culto de la latinidad y de la elocuencia ciceroniana... No es así la Reforma... su actitud frente a la naturaleza da un sonido más bien sombrío... ya que el pecado original, repercute sobre toda la naturaleza del hombre y, con esto, sobre la naturaleza en conjunto. (Jasinowski, 1968; 32).

El paso previo a la Edad Moderna, depende de la relación de esos tres procesos: Renacimiento, Humanismo y Reforma, ellos, sin embargo, no son unidireccionales, como lo recuerda Jasinowski, cuando se refiere a la oposición que existe entre Renacimiento y Reforma, ya que presentan formas de sentir la naturaleza exterior y la naturaleza propia del hombre. El mismo autor es categórico al afirmar que *“la Reforma, antes de debilitar las ataduras medioevales del hombre ante Dios, más bien las estrechó, y muy marcadamente.”* (1968; 55), por ello, no es extraño que las doctrinas de predestinación presentes en religiones como el Calvinismo y el Protestantismo, siglos después se apreciarán también en el Jansenismo. Estas corrientes religiosas tan influyentes en Europa, profesan una *“profundización de la dependencia del hombre ante Dios y, por lo tanto, una manifiesta medievación”* (1968; 61).

Uno de los pensadores más polémicos del Renacimiento es, ciertamente, Nicolás Maquiavelo, quien, en sus escritos políticos ‘Discursos sobre la primera década de Tito Livio’, ‘El Príncipe’ e ‘Historia de Florencia’, además de darse cuenta del advenimiento de una nueva sociedad, impulsada por la burguesía, resalta como característica humana el poseer una misma naturaleza

si consideramos las cosas presentes y futuras... advertiremos con facilidad que en todas las ciudades y en todos los pueblos imperan desde siempre los mismos deseos y

los mismos humores. Por tanto quien considere con diligencia el pasado podrá prever con facilidad los sucesos venideros en cualquier Estado y utilizar los mismos métodos que utilizaron los antiguos; y en caso de no encontrarlos, podrá inventarlos dada la semejanza de los sucesos (Maquiavelo, en Horkheimer, 1998; 22)

El filósofo alemán explica que Maquiavelo ha considerado a los hombres como una especie dentro de la naturaleza, como cualquier otra, donde cada individuo es considerado como ejemplar de una especie homogénea. Las diferencias entre los individuos corresponden, entonces, a diferencias naturales. Respecto de la relación individuo y sociedad, el autor renacentista alcanza a tener un conocimiento de leyes específicamente sociales, aunque en general creía poder explicar tanto el movimiento de las clases como de la vida política partiendo del concepto de individuos aislados.

En el afán de construir un Estado fuerte, pareciera que Maquiavelo antepone el valor de lo público respecto del bien privado, sin embargo, éste último también tiene mucha importancia para él, ya que, como se señaló anteriormente, asiste al surgimiento de la burguesía dentro del escenario económico y político. La cuestión está en que no diferencia, al igual que en la Edad Media, entre Estado y Sociedad, como tampoco lo hará su seguidor Hobbes ni otros pensadores como Spinoza, para ellos era válido el principio de que toda moral se identifica con las leyes promulgadas por el Estado, siendo esto “*una clara expresión de la confianza en la forma de organización de la sociedad burguesa...*” (Horkheimer, 1998; 83). Considerando peligrosa esta identidad, Tomás Moro señala

no puede haber igualdad en un Estado donde la propiedad es derecho exclusivo e ilimitado; pues cada uno procura, apoyándose en diversas excusas y derechos, apropiarse de todo lo que puede y, finalmente, la riqueza nacional, por grande que sea, termina en manos de unos cuantos individuos, que sólo dejan para los demás la penuria y la miseria (1998; 87).

Vemos así, como pese a una preocupación creciente por lo privado, aún no se puede

establecer un contenido diferenciado entre los conceptos público y privado, por tanto frente a la pregunta por la libertad la respuesta se reduce ‘maquiavélicamente’ a que el hombre tiene libertad en tanto actúa de acuerdo a sus propias decisiones y no la tiene “*si entendemos la libertad como ausencia de condicionamientos naturales... son las pasiones e instintos de los hombres los que determinan el curso de las cosas e incluso explican la alternancia entre orden y desorden*” (Horkheimer, 1998; 35) y, por tanto, las ‘malas’ pasiones de un gobernante pueden llevar al sufrimiento de todo su pueblo.

La preocupación política se irá acrecentando durante la Edad Moderna y recogiendo el pensamiento laicista desarrollado por el Renacimiento, que está marcado por el aumento del goce por la sensación, aún cuando en general se mantiene el apego a los valores cristianos. A su vez, se comienza una ‘interiorización de la experiencia’ o descubrimiento del yo, recuérdese el ‘cogito’ cartesiano que frente a aquella sobrevaloración de la experiencia, opone un Racionalismo extremo erigido como lo definitorio en el hombre. De esta manera, la antigua definición aristotélica del hombre como ‘animal racional’ gira radicalmente hacia el ‘ser racional’ de Descartes, para quien los sentidos no pueden ser fundamento del conocimiento ni de ninguna consideración y como ellos engañan o generan dudas, solo ha de fiarse de su propio pensamiento

Yo soy, yo existo: esto es cierto; pero ¿cuánto tiempo? A saber, todo el tiempo que yo piense... Así, pues, yo soy una cosa verdadera y verdaderamente existente; pero ¿qué cosa? Ya lo he dicho: una cosa que piensa Y ¿qué más?... Yo no soy esa reunión de miembros que se llama cuerpo humano (Descartes, 1974; 37)

Este reconocimiento del yo, como plantea Echeverría (1993), inaugura la tradición filosófica moderna de la subjetividad o centrada en el sujeto, por tanto lo real se escinde en dos: alma – cuerpo, sujeto – objeto “*Con Descartes, por lo tanto, se constituye el dualismo filosófico que, de una u otra forma, va a representar la opción filosófica predominante durante gran parte de la época moderna*” (Echeverría, 1993; 55). Sigue diciendo el autor

nacional, que esta separación, si bien ya está presente en la filosofía anterior, tanto medieval como clásica, es más radical en el cartesianismo, pues lo real queda ontológicamente separado, por esto tiene que detenerse a demostrar 'racionalmente' la existencia del mundo material.

La influencia de la filosofía cartesiana es innegable, y aún cuando no fue central su preocupación por la 'res extensa', el método racionalista se convirtió en el propio de la ciencia y filosofía.

La Edad Moderna conservó la identificación entre Estado y Sociedad, aunque vio el afianzamiento cada vez mayor de los intereses privados, especialmente en lo referente al lucro y comercio, con el fortalecimiento de la burguesía.

Algunas Ideas Ilustradas

Posteriormente, la Ilustración, ya sea en Francia, Inglaterra o Alemania, continuará los mismos debates modernos, considerando fundamental la idea cartesiana de elevar la Razón como la facultad principal del hombre, la que se encargará de impulsar relaciones 'racionales' en la sociedad y en las instituciones del Estado, sin embargo,

Todo el siglo XVIII concibe la razón no como un contenido firme de conocimientos, de principios, de verdades, sino más bien como una energía, una fuerza que no puede comprenderse plenamente más que en su ejercicio y en su acción. Lo que ella es y puede, no cabe apreciarlo íntegramente en sus resultados, sino tan solo en su función. Y su función más importante consiste en la fuerza de juntar y separar. (Cassirer, 1998; 28)

En este sentido, plantea Cassirer, los ilustrados van a fundar el contenido del derecho en la

razón, pues debe existir en las sociedades humanas, así como en la naturaleza, leyes que permitan su funcionamiento, esas leyes, como resuelven Voltaire, Diderot y Rousseau, las constituye, como se dijo, el derecho. Los ilustrados ingleses, principalmente Locke, van a reconocer derechos naturales del hombre anteriores a toda formación de sociedades y Estados, pues Dios ha dado al hombre la libertad de la voluntad, la libertad de acción, esto es, la libertad de trabajar, por eso la ley debe garantizar el actuar y el poseer (Touraine, 2000). La institución que garantiza esos derechos será el Estado *“la función propia y el fin esencial del Estado consiste en acogerlos en su orden y, mediante él, protegerlos y garantizarlos”* (Cassirer, 1998; 278). Entre ellos, se encuentra el derecho a la propiedad y a la libertad personal. Lo que logrará reunir a todas las libertades personales, será, para Rousseau, el Contrato Social, si esa reunión se logra mediante la fuerza, el contrato será irracional, nulo, pues debe basarse en la libertad, debiendo cederse la voluntad individual para ponerla al servicio de una voluntad general

Al darse cada uno a todos los demás, no se da a ninguno en particular y, como no existe ningún miembro de la comunidad sobre el que no se gane el mismo derecho que el que a él se le permite sobre uno mismo, así cada uno recobra lo que entrega en la misma medida... Mientras los ciudadanos se someten a las condiciones que ellos mismos han acordado, o que ellos podrían haber aceptado por decisión libre y racional, no obedecen a nadie más que a su propia voluntad (Rousseau, en Cassirer, 1998; 290)

Rousseau, por tanto, subordina la libertad individual a la comunidad reunida bajo un contrato en el derecho, expresado en las leyes y resguardado por el Estado, manteniéndose lo público por sobre lo privado.

Desde Königsberg, el ‘sapere aude’ kantiano refleja el impulso ilustrado hacia la razón, asumiéndose una mayoría de edad que permitiría actuar con autonomía y de acuerdo con el imperativo categórico que está dentro de cada uno. A partir de las preguntas fundamentales,

la filosofía de Kant comienza como una Teoría del conocimiento: **¿Qué podemos conocer?** hacia una profunda reflexión ética **¿Qué debemos hacer?** y **¿Qué podemos esperar?** Si bien en un exceso de simplismo, se puede decir que en tanto conocemos, podemos actuar en el mundo; si actuamos de acuerdo al deber, que es reconocer la ley moral interior dentro que cada uno, entonces podremos ser felices. Ahora bien, el mismo autor nos dice que todo su pensamiento se puede volcar en una frase, el imperativo categórico:

“Actúa de tal manera que no trates al hombre nunca como mero medio o instrumento para tus propios fines, sino que siempre y al mismo tiempo lo consideres como un fin”

El deber ser de Kant está en estrecha relación con la autonomía, con la libertad, pues en el interior de cada uno se logrará encontrar la ley moral que permitirá al hombre actuar de la mejor manera. Pero como el ser humano no alcanza la autonomía y se deja llevar por otros fines, es necesario que se garantice que las relaciones sociales se establezcan con justicia, por ello se hace imprescindible la labor del Estado. Así, entonces, se mantiene privilegiar lo general por sobre los intereses particulares o individuales.

Es interesante como Habermas, filósofo alemán de la Escuela de Frankfurt, vuelve a recoger las ideas kantianas, llegando incluso, a definir su pensamiento político como un ‘kantismo republicano’. En páginas posteriores se hará referencia a la influencia del pensamiento de Kant en este connotado autor de nuestra época.

2.1.3 La Razón Ilustrada como eje de la Modernidad

Podría considerarse la Modernidad como el intento de recuperar y reconciliar al sujeto y su libertad, bosquejados en la antigüedad, perdidos en la Baja Edad Media, olvidados en la Escolástica, suspendidos en el Renacimiento y supuestamente restablecidos en la Edad

Moderna. No ha sido de un momento a otro que ha resurgido esta problemática y con ello, la asignación de nuevos valores al espacio público y privado. Hemos señalado que en Grecia se ‘guardan’ ambos espacios, sin contradecirse ni desmerecerse, aunque se privilegie el público ya que la identidad de cada ciudadano está supeditada a la unidad de la pólis, a la unidad política. En Roma, en cambio, la identidad del ciudadano está resguardada por el Derecho, sin importar la vinculación con las tradiciones latinas, por tanto expande el concepto de ciudadanía y de identidad del romano, privilegiando también, por encima del espacio privado, la ‘res’ pública. Ya en el Medioevo el concepto se transforma, porque al pretender ser ciudadano de Dios, la identidad principal se da por la fe, y se afianza también de acuerdo al oficio que un hombre desempeña, convirtiéndose, el gremio, en un elemento de cohesión, un factor de identidad. Cabe, entonces, preguntar ¿Qué cohesiona a quienes habitan en los Estados modernos? ¿Bajo qué circunstancias y qué espacios se construye la ciudadanía?.

Primero que nada, y siguiendo con ello a Touraine (1994), se ha considerado la existencia de dos polos de la Modernidad que se separan a través de la historia: el de la **racionalización** y de la **subjetivación**. En medio de ellos, la idea de progreso. La preocupación por estos conceptos van a marcar, también, los diferentes momentos de la Modernidad y, por supuesto, están presentes en Hegel, uno de los filósofos más impresionantes del pensamiento alemán, cuya preocupación por las relaciones entre Estado e individuo marcan sus escritos sobre Filosofía Política que van desde 1816 a 1821, donde el concepto de razón ha de estar presente y rigiendo esa relación. Marcuse explica

Sabemos que el principio de la razón en la sociedad significaba para Hegel un orden social construido sobre la autonomía racional del individuo. Sin embargo, la libertad individual había asumido la forma del individualismo bruto, la libertad de cada uno de los individuos se hallaba avasallada por la lucha competitiva de vida o muerte, en contra de la libertad de los demás... El conflicto entre los estamentos feudales había demostrado antes que el feudalismo no era ya capaz de unificar el

interés individual y el general; la libertad profundamente competitiva de los individuos atestiguaba ahora que la sociedad de clase media tampoco era capaz de hacerlo. Hegel veía en la soberanía del Estado el único principio capaz de producir la unidad. (1997; 169)

Hegel considera necesaria la separación entre Estado y Sociedad, pues percibe como peligrosa la libertad individual “*Los intereses individuales en competencia son incapaces de engendrar un sistema que garantice la continuidad del todo, y, por lo tanto, es necesario imponer sobre ellos una autoridad incontrovertible.*” (Hegel, en Marcuse 1997; 173). De esa manera, el individuo deberá soportar una relación de obediencia frente al Estado, subordinando sus derechos a éste, aunque no por ello el Estado deba estar por encima del pueblo, sino más bien ‘ha de cobijarlo’ dentro de sí. La oposición entre individuo y comunidad, se manifiesta, como lo señala Hegel, principalmente entre los propietarios de cualquier bien como tierras o industrias, o como comerciantes, quienes si bien pretendían conservar el orden burgués, mayormente anhelaban conservar su propiedad privada. La sociedad civil ha de velar por la protección de la propiedad y el individuo, en tanto el Estado ha de velar por el individuo de manera universal, haciendo que coincidan el interés general y el específico, lo que entrañaría identificar Sociedad civil con Estado, aspecto que Hegel se niega a realizar, estableciendo una ‘soberanía del Estado’, como la herramienta capaz de preservar la sociedad de clase media, ya que elimina en los individuos el elemento competitivo y convierte la competencia en el positivo del universal

Pero el Estado que Hegel contemplaba era un Estado gobernado por las normas de la razón crítica y por leyes universalmente válidas. La racionalidad de la Ley, afirmaba, es el elemento vivo del Estado moderno... funda el Estado en una Ley universal y racional, que salvaguarda los intereses de cada individuo, sean cuales fuesen las contingencias de su estado natural o social. (Marcuse, 1997; 179)

Como para Hegel la razón es parte intrínseca de cada individuo y solo existe una sola, así como hay solo una verdad (la realidad de la libertad), el sujeto libre es el sujeto pensante,

que comprende, que usa su razón. “*La razón y la libertad siguen siendo nuestros principios*” declara categóricamente Hegel (en Marcuse 1997; 177), sin embargo, su pensamiento no ha estado ajeno a las preguntas de la filosofía que le precede, ¿Ofrece la estructura individual del razonamiento (La subjetividad) leyes y conceptos generales que puedan constituir normas universales de racionalidad? ¿Es posible construir un orden racional universal sobre la autonomía del individuo? Como respuesta, el filósofo va a declarar que la Modernidad debe llegar a desarrollar la ‘libertad de la subjetividad’.

En contra del empirismo, Hegel resalta lo universal, “*La razón es capaz de ir más allá del hecho bruto de lo que es, hacia lo que debe ser, solo en virtud de la necesidad de sus conceptos (los cuales a su vez son el criterio de su verdad)*” (1995; 187). Cuando el mundo esté enteramente dominado por una voluntad racional de integración y desarrolle todas sus potencialidades por el conocimiento, pues la libertad presupone la realidad de la razón, el hombre podrá, definitivamente, ser libre.

Touraine advierte que un pensamiento historicista, como el de Hegel (y más tarde, el de Marx o el de Comte) “*solo introduce la idea del hombre que hace su propia historia para suprimirla inmediatamente, pues la historia es historia de la razón o es una marcha hacia la transparencia de la naturaleza, lo cual no es sino otra versión de la misma creencia general*” (1994; 82). Con ello, el autor francés manifiesta su crítica a ese Estado abstracto que se construye en Hegel, donde, si bien debe velar por el interés general y se reconoce la importancia del desarrollo individual del sujeto mediante la razón, no se llega a conciliar fácticamente el espacio público, reconocido como propio del Estado, y el privado.

Las críticas a la Modernidad del siglo XIX, generadas por los autores agrupados por Ricoeur como Escuela de la Sospecha, aún cuando puedan considerarse como parte del pensamiento ilustrado, rechazan precisamente ese tipo de razón, reconocida también como razón instrumental y, con ello, la imagen racionalista como única en el hombre. Marx, Nietzsche y Freud, cuestionan, entre otros aspectos, el supuesto que al desarrollar la idea de

la razón instrumental “*la razón va a liberar a la humanidad de la infelicidad*” (Larraín 1995; 89). Si consideramos algunas de las críticas de Nietzsche, se puede ver que su oposición a Hegel apunta al Sistema Lógico de lo Real que ha elaborado el filósofo alemán, donde la organización de lo real es la Razón, Razón Ilustrada que se objetiva en el Estado. No obstante, seguirá a Schopenhauer en que

la constatación de que la inteligencia nos es más que una herramienta manejada por los instintos y que su aparentemente desinteresada gestión es en realidad un servicio nada ‘objetivo’ prestado a una voluntad única de la que los sujetos individuales son simples ficciones (Savater, 1995; 43)

Crece, en Nietzsche, la desconfianza por la historia y, con ello, de la visión ilustrada del progreso “*Si miramos al exterior, se puede observar cómo la extirpación de los instintos por obra de la historia ha transformado a los seres humanos en casi mera abstracción y sombra...*” (Nietzsche, 2000; 83). También desconfía del criterio de Verdad, estableciéndolo como una mentira vital, ya que asume que lo verdadero se establece así, solo porque nos interesa (Savater, 1995). El rechazo al extravío del individuo en medio de la masificación, es una idea que se aprecia igualmente en Kierkegaard, quien, si bien no es parte de la Escuela de la Sospecha, también asume una fuerte crítica a las ideas hegelianas y a los valores de la sociedad del siglo XIX, aunque las respuestas que encuentra el filósofo danés son diametralmente opuestas al Ecce Homo. Ambos rechazan los ideales democráticos, por ser ideales de rebaño, de masas que se ilusionan con el poder ficticio de la ‘mayoría’, de excesiva reflexión y nula acción

La nivelación es el equivalente reflexivo de la modernidad a la idea de destino en la antigüedad... Cualquiera puede ver que la nivelación tiene su profundo significado en la primacía de la categoría de generación por sobre la categoría de individualidad (Kierkegaard, 2001)

O en palabras de Nietzsche

Es igualmente el instinto de la masa lo que reina en el dominio del conocimiento; la masa quiere sin cesar conocer mejor sus propias condiciones de existencia, a fin de vivir más y más tiempo. La uniformidad del sentimiento, antes buscada por la sociedad, por la religión, es ahora la ciencia la que la busca: el gusto normal por todas las cosas ha sido establecido; el conocimiento, que reposa sobre la creencia en la persistencia, se encuentra al servicio de las formas más groseras de la persistencia (masa, pueblo, humanidad) y tiende a eliminar y a matar las formas más sutiles, el gusto idiosincrático –trabaja contra la individualización, contra el gusto que no es condición de existencia más que para uno solo-. (Nietzsche, en Savater, 1995; 76-77)

Es importante destacar cómo la crítica de los también llamados padres del Existencialismo, se centra en defender al individuo por sobre las relaciones sociales y, por ende, por sobre el Estado que tiende hacia la igualdad de sus miembros. El concepto de ‘nivelación’ apela a esa razón universal, hipostasiada por los intelectuales, que ocupa los parámetros de la ciencia positivista en las relaciones sociales, propiciando criterios de ‘normalidad’ para el pensar y el actuar, inhibiendo cualquier intento por sobresalir del individuo.

Desde otra perspectiva, resumir la crítica marxista del idealismo alemán, es imposible, por ello, solo se señalará que, si bien Marx comienza su trabajo oponiéndose fuertemente a las ideas hegelianas, no es menor la oposición que vierte hacia su maestro Fauerbach, discípulo de Hegel, fundamentalmente por la ausencia de planteamientos políticos de aquel, ya que las principales preocupaciones el joven Marx se centran en el Estado liberal imperante en la Alemania de su tiempo. Como señala Echeverría (1998)

Marx sostiene que este Estado, que invoca la figura universal del ciudadano, sustentada en la ausencia de atributos particulares capaces de discriminar entre los hombres y fundado en consecuencia en el principio de igualdad entre los hombres, descansa en el fondo en las profundas desigualdades que existen en la sociedad civil debido a la existencia de la propiedad privada. Toda propiedad privada es

particular y, como tal, impide la plena realización de la universalidad. Solo con la instauración de una propiedad social, del conjunto de la comunidad, se alcanza esta universalidad y, con ella, la plena liberación de las restricciones y discriminaciones que imperan en la sociedad civil... se trata de la aplicación de la matriz de razonamiento fundada en la relación entre lo particular y lo universal. (1998; 118).

El razonamiento marxista maduro, aún cuando mantiene la oposición al Estado hegeliano, va a privilegiar de los intereses generales por sobre los particulares, pues “*La verdadera naturaleza del hombre es el conjunto de sus relaciones sociales*” (Marx, cit. en Echeverría, 1998; 119).

El siglo XX, por su parte, especialmente a través de los pensadores de la Escuela de Francfort, planteará también una fuerte crítica a la noción de Razón. Así, Horkheimer, pondrá de manifiesto la pugna entre razón objetiva y razón subjetiva y su transformación en razón funcional

La crisis contemporánea de la razón radica fundamentalmente en el hecho de que llegando en su evolución a una determinada etapa, el pensamiento o bien perdió la capacidad de concebir la objetividad, o bien comenzó a combatirla como un espejismo. Este proceso vino poco a poco a afectar hasta el contenido objetivo de todo concepto racional (Horkheimer, 2002; 50).

La diferencia entre la razón subjetiva, que sirve al interés del sujeto en orden a su autoconservación y que ha predominado últimamente, y la razón objetiva, que tradicionalmente prevaleció en los sistemas de pensamiento, donde la razón opera no solo “*en la conciencia individual, sino también en el mundo objetivo, en las relaciones entre los hombres y entre las clases sociales, en las instituciones sociales en la naturaleza y sus manifestaciones*” (2002; 46), radica, de acuerdo a este autor, en la relación que establecen entre fines y medios: la razón objetiva antepone los fines a los medios, contrariamente a la razón subjetiva que privilegia la adecuación de los métodos y modos de proceder a los fines, convirtiéndose en “*la capacidad de calcular probabilidades y determinar los medios*

*más adecuados para un fin dado” (2002; 47). La crítica de Horkheimer a la razón subjetiva se centra en el relativismo que llega a establecer, pues el pensamiento queda sirviendo a cualquier empeño particular, sin llegar a criticarlo, convirtiéndose, por tanto, en un instrumento para todas las empresas de la sociedad, sin poder determinar las estructuras de la vida social e individual, siendo, entonces, determinadas por fuerzas ajenas a la razón. Si bien, “*la razón nunca ha dirigido realmente la realidad social, hoy ha sido tan depurada de toda tendencia o inclinación específica, que ha renunciado incluso a la tarea de enjuiciar acciones y modos de vida de los seres humanos*” (2002; 60).*

De acuerdo con las ideas de este filósofo alemán, se puede plantear que la razón, despojada de su autonomía, ha dejado lugar a la ciencia, la tecnología y, añadimos, al **mercado**, como fundamentales criterios de decisión. Ello significa que lo particular pasa a ocupar el lugar de lo general. Así, “*desde la perspectiva de la filosofía del intelectual moderno medio solo existe una autoridad, a saber, la ciencia, concebida como clasificación de hechos y cálculo de probabilidades*” (2002; 109).

El autor prosigue señalando que el siglo XX presenta un estado de ‘racionalidad irracional’, donde las diferentes corrientes de pensamiento pasan unas de otras, se critican, mas lo que finalmente consiguen, es mantener al ‘sujeto’ abandonado a su suerte, a la deriva en la relación con los demás sujetos, que pretenden privilegiar sus propias individualidades, sin que el Estado los reúna y cobije.

Horkheimer, finalmente, llama a una autocrítica de la razón, para que reconozca la limitante de mantener en pugna esas dos formas opuestas de operar, objetiva y subjetiva, pues ambas son formas de comprender la realidad que se pueden complementar, sin embargo, advierte, que como hoy ha triunfado la razón subjetiva, se debe privilegiar y poner en mejor sitio a la razón objetiva

[la razón] debe analizar el desarrollo del abismo entre ambos, tal y como es eternizado por todas las doctrinas que tienden a triunfar ideológicamente sobre la antinomia filosófica en un mundo antinómico... esto significa que sólo una definición de los fines objetivos de la sociedad, en la que venga incluido el fin de la autoconservación del sujeto, a la vida individual, merece ser llamada objetiva.”
(2002; 179)

La emancipación de la razón se realizará, en tanto sea posible esa crítica reconciliadora de la razón consigo misma.

Un lenguaje muy similar al de Horkheimer adopta posteriormente, Edgar Morin (2004), por ello lo hemos considerado a continuación de este autor, aunque Morin se sitúa desde un paradigma totalmente diferente y emergente, que es la Complejidad. El autor francés también considera necesario realizar una autocrítica al concepto de razón, ya que ésta se ha presentado, a lo largo de la historia, en sus dos formas: ‘racionalización’ y ‘racionalidad’, que podrían ser paralelas a ‘objetividad’ y ‘subjetividad’ de Horkheimer, sin embargo, la Modernidad ha privilegiado la primera de ellas, esto implica que se considera correcto el desarrollo de la razón que se encierra en las respuestas lógicas y todo aquella explicación que no se ajuste con los criterios lógicos, es desechada como inexistente. La racionalidad, en cambio, deja abierta posibilidades, aquello que no se puede comprender con la herramienta lógica, no se desecha, ni se cataloga despectivamente como de irracional, sino mas bien se hace cargo de sus límites. Morin pone de ejemplo la racionalización de los ilustrados que catalogaron ‘el mito’ como de irracional, meras fantasías elaboradas por ‘seres salvajes’, no esforzándose por comprender que dentro de las narraciones míticas el pensamiento de los pueblos que los crean se estructura con elementos muchas veces ilógicos, mas no por ello irracionales. No es casual que los siglos XVIII y XIX e incluso el XX, hayan dado un trato bastante peyorativo a quienes rompían con dichos parámetros lógicos o ‘normales’, tratándolos como ignorantes, interdictos o locos, entre los afectados encontramos a aborígenes, artistas innovadores, los niños y las mujeres.

La tendencia de científicos y filósofos es caer en la racionalización, en la separación del ser humano en partes que no permiten ver la diversidad 'bio-psico-socio-cultural' que es y el entramado de los problemas que no pueden reducirse, linealmente, a causa y efecto. Ante esta situación, que ha parcializado el conocimiento y parcializado a la humanidad, Morin insiste en la revisión total de la noción de razón que predomina hoy en día, pues reconoce que ella determina la forma de considerar a los otros y la realidad.

Se ha podido apreciar que todo este cuestionamiento a la noción razón de la Modernidad se debe a que la conceptualización que se haga de ella, define, obviamente, al hombre, permitiendo una mejor comprensión de las relaciones que se establecen entre individuo y Estado en la sociedad. Los autores escogidos pertenecen a una línea de pensamiento que se acercan más a la corriente dialéctica. No ha sido posible abordar a cada autor, por muy interesante que resultaran sus planteamientos, además, no se han considerado las posturas de la corriente analítica, como las de Russell o Popper, respecto de la sociedad, ya que habría que partir desde la noción de ciencia para desde allí encaminarse a la visión política de los autores. También ha quedado fuera la mirada fenomenológica de Husserl, la existencialista de Heidegger o Sartre, aún cuando ambos contribuyen a repensar el sentido de la libertad humana. Demasiados ausentes, pese a ello, los que se han considerado tienen el mérito de la significatividad.

La crítica, o autocrítica, a la Razón ilustrada o de la modernidad, deviene en una crítica a la libertad, pues, como lo ha planteado Marcuse

Desde el comienzo, la idea y la realidad de la Razón en el período moderno contenían los elementos que ponían en peligro su promesa de una existencia libre y plena: La esclavitud del hombre a través de su propia productividad, la glorificación de la satisfacción pospuesta, el dominio represivo de la naturaleza en el hombre y fuera de él, el desarrollo de las potencialidades humanas dentro del cuadro de la

dominación (1997; 407).

2.1.4 Filosofía Política en el siglo XX; hacia la redefinición de lo público

Para Casas (2007) resulta natural que los límites entre la Sociedad civil y el Estado, o entre lo privado y lo público, se entiendan de manera diferente, ya que sus límites están en función de una definición o redefinición de aquello que es de la competencia de cada ámbito, mas cualquier definición, en ese sentido, implica la construcción de consensos. Durante el siglo XX, quien reflexionó en torno a las relaciones sociales, la manera de gobernarnos y los consensos que se pueden establecer, ha sido la filósofa alemana Hannah Arendt (1995, 2004), ella concibe lo político como en conflicto con la libertad, ya que se tendería o a su control o a su aniquilación, pues la noción de libertad se piensa desde la particularidad de cada uno. Aunque la política se erige considerando el espacio público, hoy se ve en el día a día, que la mayor parte de la población está marginada de cualquier participación y por supuesto, de cualquier toma de decisión política, ya que ese poder de discusión y de decisión ha sido delegado a representantes, en tanto se ejerce la ‘democracia representativa’, que cierra y fortalece el espacio y poder ‘privado’. Este ‘desplazamiento’ de lo público por lo privado, que se comienza a manifestar como lucha de poderes, afecta la política y, por ello, afecta también la forma de relacionarnos y de ‘habitar’.

Casas (2007) resalta que en ‘La condición humana’ Arendt plantea que la esfera pública se basa en la igualdad y en la universalidad de la ley, en cambio, la esfera privada, se basa en la particularidad. Si bien no todos nacemos iguales, nos volvemos iguales ante la ley y ante los demás. Por ello, la vida política requiere ‘construir igualdad’, pero esta construcción requiere, a su vez, de organización, reconociendo nuestras diferencias y nuestras limitaciones. Por eso, la esfera pública es aquella que posibilita la verdadera participación política de los ciudadanos

lo cual supone que confluye un grupo de personas interesadas en participar, que estas personas están en pie de igualdad, pero que son distintas y que en ello radica la necesidad de intercambiar opiniones y de deliberar (Pressacco, 2006; 67)

Carecer de un espacio público, de acuerdo con la autora, es privarse de la realidad, ya que, como la interpreta Pressaco “*la verdadera concreción de nuestra existencia, se produce en el reconocimiento que hacen otros de mí mismo, lo cual a su vez se produce como una consecuencia de tener que actuar en la esfera pública*” (2006; 72) La participación va adquiriendo un lugar importante para la autora alemana, ya que en la medida que se aprende a participar, que se aprende a manifestar la opinión propia en el ámbito público, se puede ser libre. La participación, que es acción, se traduce en la esencia de la libertad humana.

El espacio público es la polis, es el ámbito del actuar y hablar en común y surge del hecho de compartir palabras y actos. Se caracteriza porque es el único espacio en el que se puede desarrollar la libertad, ya que en lo privado impera la necesidad. Frente a la desigualdad del hogar doméstico, en el espacio público los ciudadanos se reconocen como iguales... la plaza pública o el Parlamento no serían espacios públicos si en ellos no se produce debate (2006; 75)

De ello, se puede seguir que si no se cuenta con una esfera pública fortalecida y reconocida como el espacio donde se pueda dialogar y pensar con otros para aspirar a una mejor vida en conjunto, no hay posibilidad de contar con un desarrollo pleno del ser humano. Si esto no ocurre y por el contrario, se privilegia el ámbito privado, entendido como la primacía de los ‘*derechos civiles*’, se alcanzaría una libertad negativa, delegando las decisiones en representantes designados y cree, la autora, que a través de esa representación son los intereses económicos y, por tanto, los intereses privados lo que constituyen el principal objetivo político. En conclusión, la democracia representativa es un sistema en que las personas otorgan su consentimiento para ser gobernados y, por ello, elimina la posibilidad de la acción de los representados, reservando ésta únicamente a los miembros de los

partidos.

Según Arendt, en el caso de los Estados benefactores modernos, la idea de democracia se convierte en la de obtención de los objetivos del bienestar público, a través de los medios de administración más eficientes posibles, pero sin considerar la participación. Ante ello, opone la participación ciudadana, otorgándole la redefinición de lo público y que ya no sería uso exclusivo de lo estatal, propiciando conquistas al margen del mercado y el Estado. Producto de la creciente confusión entre esfera pública y esfera privada, donde se exagera el valor de esta última y desaparecen las fronteras entre uno y otro ámbito, surge como nueva esfera 'lo social', masa segmentada de opiniones privadas. La 'privatización' de la vida pública atenta contra la política al colocar en manos privadas importantes asuntos del poder político, lo que es un contrasentido. Pressaco lo refleja bien al señalar

Por un lado, los procesos de privatización de las empresas y servicios públicos que gran parte de nuestros países experimentaron entre las décadas de los setenta y el noventa no solo han traspasado la propiedad y la gestión a manos privadas, sino que han excluido a un conjunto de asuntos de clara connotación pública del control y la regulación del sistema político... Como ha señalado Oszlak, el resultado es que muchos ámbitos de la sociedad carecen de Estado (Pressaco, 2006).

Considerando las reflexiones de Hannah Arendt, la preocupación se vuelve hacia la recuperación de la acción humana en la discusión pública, que en definitiva es preguntar por cómo recuperar la participación ciudadana y restablecer el sentido del espacio público.

Igual de tajante que la pensadora alemana, Touraine, señala

Hace ya mucho tiempo que no podemos creer en el triunfo final de un Estado de derecho capaz de regir la dualidad de la modernidad, de mantener el fiel de la balanza entre la industrialización del mundo y la libertad personal, entre el espacio público y la vida privada. La unión de la razón y la conciencia se ha desgarrado.

(1997; 38).

La pregunta que este autor refleja en el título de su libro *¿Podemos vivir juntos?* reconoce el callejón político que atraviesa el ser humano de finales del siglo XX (y principios del XXI), donde la falta de diálogo participativo, reduce la convivencia a un plano privado, diluyéndose el interés por lo común. Frente a ello, Casas (2007) reitera la idea de establecer consensos entre el Estado y la Sociedad Civil para abrir posibilidades de participación, aún cuando reconoce que existen distintas formas de establecer dichos consensos

Así por ejemplo, desde la teoría política el funcionalismo abogaría por la aplicación de procesos de socialización que serían en un momento dado los responsables de aminorar el conflicto y asegurar los consensos; el historicismo retomaría el problema de la legitimidad en términos de garantizar la convivencia entre los sujetos, así como la necesidad de lograr la legitimidad en la toma de decisiones a través de la elección libre; mientras que el materialismo histórico nos recordaría la eterna tensión entre las clases dominantes y las subalternas indicando que, de manera inevitable, los consensos son impuestos a través de los aparatos ideológicos del Estado con propósitos claramente hegemónicos. En esta reflexión desde luego estaría presente la discusión filosófica acerca de la moralidad y del papel del sujeto en la búsqueda por un espacio de relación con otros.

Mas ¿De qué manera se pueden alcanzar los consensos si éstos dependen de las distintas visiones que se tengan de cómo han de relacionarse la Sociedad civil y el Estado?

Para unos, desde el liberalismo político y desde la teoría democrática, el sujeto es capaz de tomar decisiones libres y racionales; de manera que la discusión racional y libre con otros, le llevará necesariamente a los consensos. El consenso por tanto, es alcanzable solo y en la medida en que se privilegien la lógica, el diálogo, la argumentación y la discusión racional. La discusión racional no puede sino emanar de una argumentación libre (Habermas). Para otros, en cambio, el diálogo no es posible porque el sujeto no es libre, sino que su racionalidad se encuentra limitada

por la manipulación y la extorsión de la que históricamente ha sido víctima. En este sentido, el hombre entonces es incapaz de tomar decisiones por sí mismo. Su racionalidad está impedida por tanto de una argumentación sólida, ha sido víctima de la manipulación y la propaganda y por tanto no es capaz de alcanzar consensos con otros hombres. El Estado, por tanto, debe tomar las riendas de la actividad social y decidir en conjunto lo que conviene a todos los hombres dentro del marco de la convivencia social. (Schmitt) (Casas, 2007).

Ya se indicó, en páginas anteriores, que el pensamiento político de Habermas está fuertemente influenciado por las ideas kantianas, mas no solamente el suyo, también Rawls es tributario de este autor. Brevemente se quiere establecer de qué manera esa recuperación de Kant por parte de las dos figuras claves de la Filosofía Política, puede convertirse en un elemento que aporte a la discusión por redefinir los espacios público y privado.

Para Kant la razón o facultad de razonar debía ser la misma para todos los individuos, de allí se sustentaba la igualdad de los hombres, aún cuando pensasen diferente. Además, una de sus ideas centrales es la autonomía del sujeto, lo que le posibilita a pensar por sí mismo ya que ha superado la minoría de edad. Uno de los aspectos fundamentales que debe cuestionar todo hombre, porque es un cuestionamiento que proviene desde la Razón, es la segunda pregunta fundamental ¿Qué debo hacer? Cuya respuesta pertenece a la Razón Práctica o moral. El filósofo ha establecido tres dimensiones a tal Razón: dimensión moral, dimensión ética y dimensión pragmática. Estas dimensiones kantianas son tomadas por Habermas y las ubica en el ámbito público, pues en ese espacio es posible establecer un discurso abierto entre sujetos, donde los diferentes valores de cada cuál (ética) puedan ser discutidos en base a unas normas superiores (moral) que permitirán actuar de manera correcta. A todo ese despliegue, llama el filósofo, el **uso público de la razón** (Habermas, 2000; 41). Para poder actuar allí, el ciudadano debe contar con la autonomía que le permita decidir por sí mismo frente a las distintas posturas que puedan desarrollarse en medio del discurso, de la acción comunicativa, para establecer consensos, que son los determinantes

en la vida política. Rawls, por otra parte, mediante su 'liberalismo político' trata de conciliar o conectar la autonomía pública y la autonomía privada

Pues una vez que se comprende la conexión interna entre ellas, vemos que se presuponen mutuamente una a otra: dada, así, esta conexión, si tenemos una forma de autonomía tenemos la otra y no hay que imponer nada. En la concepción teórico-discursiva de la democracia, reinan la armonía y el equilibrio y ambas se encuentran plenamente logradas (Rawls en Habermas y Rawls, 2000; 139).

Aún cuando se les sitúe como contrarios en sus visiones, tanto Habermas como Rawls reconocen la necesidad de establecer espacios de encuentro, de posibilidades de discursos, donde la autonomía individual como la autonomía pública se sitúen frente a frente, sin intentar la supremacía de una por sobre la otra.

El camino que se ha desarrollado partió recogiendo la diferencia entre los espacios público y privado, pero desde allí hubo que recorrer otras aristas que permitieran comprender la forma cómo las sociedades se han organizado y, en definitiva, apreciar cuál de los espacios se han privilegiado a lo largo de la historia. Desde comunidades que solo se piensan como unidades inseparables, donde la individualidad se va a suprimir en beneficio del Estado, hasta la afirmación de un sujeto que no se siente partícipe de ningún grupo, sin identificación, carente de identidad. Fundamentales, para esta comprensión, resultan ser los conceptos de Razón, Libertad, Derecho, Estado, aunque sin duda faltó incluir otros, como el de Ideología, para dar mayor luz a este complejo tema que es cómo nos hemos relacionado, cómo queremos hacerlo y qué se requiere para que individuo con individuo e individuo con su comunidad dialoguen. No se ha pretendido acotar aquí la discusión, sino más bien plantear la necesidad de re-iniciar el diálogo.

Si bien es necesario revisar la relación entre el Estado y el sujeto, no es menos cierto que la situación actual del Estado es compleja, pues los intereses económicos, que son puestos de relieve hoy en día, dominan las relaciones. El sujeto espera como ciudadano que el Estado garantice un mínimo de condiciones sociales para que sus actividades, incluso las

económicas, se lleven a cabo. El problema es que el Estado ha visto reducidas sus funciones, especialmente con el sistema económico neoliberal, que lo ha transformado en un 'Estado subsidiario' o, en palabras de Casas, “*rehén de los grupos económicos y de interés*”, viéndose afectada la mantención o reconstrucción del espacio público, pues, en ausencia del Estado, quien debiera preocuparse por los intereses comunes sería el otro partícipe de la relación, que es el sujeto (o privado), lo que lleva a un contrasentido.

Vivir juntos implica la reconstrucción de un espacio público que permita el diálogo participativo, de reencuentro entre esos sujetos particulares que han de considerar el bien común para definirse como ciudadanos y habitar sus comunidades, esto es, relacionarse con los otros desde el reconocimiento de su legitimidad.

Todo proyecto social, que debe establecerse, toda vez que exista el diálogo participativo, precisamente a través de esa participación, ha de estar reflejado en las Instituciones sociales, siendo la Institución Educativa la que constituye una pieza fundamental en el engranaje de la sociedad, es por esto que el capítulo siguiente revisa la Institución educativa desde una perspectiva pública.

2.1.5 El valor de lo público en la Educación

La problemática social en la que estamos inmersos como ciudadanos del siglo XXI, planteada más arriba, afecta de manera inminente a todas las instituciones sociales, y en particular, a la educativa, como lo advierte Touraine,

Fue el triunfo de las instituciones políticas como agencias de integración de la racionalización y del individualismo moral, lo que había conferido a la educación una importancia capital entre los siglos XVI y XVIII.... La escuela se concibió, entonces, como una agencia de socialización en una sociedad que no separaba la ciudadanía de la educación. Cuando el individuo dejó de ser definido ante todo como miembro o ciudadano de una sociedad política, cuando fue percibido en primer lugar como trabajador, la educación perdió su importancia, puesto que debía

estar subordinada a la actividad productiva y al desarrollo de la ciencia, de las técnicas y del bienestar.(2000; 366)

Esta situación que ha llevado al individuo a ser reducido a la función social que debe asumir, ha afectado el modelo clásico educacional o escuela moderna, sustentado en los ideales ilustrados y cimentada sobre tres principios: elevar o liberar al niño hacia el dominio de la razón y el conocimiento, afirmar el valor universal de la cultura, considerando aspectos morales tanto como intelectuales y que ambos aspectos debían influir en la jerarquía social. Sin embargo, este esquema se rompe abruptamente, haciéndose necesario una reorientación de la Educación.

Dado que el modelo clásico se descompone ante nuestros ojos, es urgente proponer una nueva concepción de la educación a unos docentes que se sienten amenazados por el retroceso de una cultura de masas y los problemas afectivos de los alumnos... Pero esos objetivos ya no pueden ser logrados por la concepción sociocéntrica de la educación. La apelación a los deberes del ciudadano, del trabajador y del niño ya no puede ser oída en una sociedad a un tiempo masificada e individualizada. No podría serlo, en particular, por parte de unos jóvenes que participan en la cultura y en el consumo de masas pero que son mantenidos al margen de la producción porque ellos mismos o sus padres son parados [cesantes] o están en situación precaria. La crisis del modelo escolar en vigor hace que la escuela, sobretudo en el período actual de dificultades económicas, tienda a aumentar más que a disminuir las desigualdades sociales, puesto que los niños en situación social y familiar difícil tienen resultados menos buenos. (Touraine, 2000; 320)

Tedesco (1995) va a apuntar a una pérdida de sentido de la educación, en tanto se pensaba como socialización, lo que le lleva a establecer tres consecuencias fundamentales: el criterio económico se releva, y establece la caracterización de incluidos y excluidos, rompiéndose la cohesión social, imposibilitando la centralidad de los vínculos políticos y las lealtades ciudadanas; se produce una pérdida identitaria, al dificultarse la transmisión del patrimonio cultural; y crece la desconfianza ante la idea de transformación. Ante estas

consecuencias, Tedesco va a considerar como fundamental la necesidad de construir o reconstruir la identidad, para que a partir de ella, se puedan restablecer los demás vínculos sociales.

Aún cuando la situación social, cultural y económica mundial es reconocida como incierta y llena de inequidades, se mantiene la confianza en los sistemas educativos como capaces de romper con las brechas sociales que reducen las posibilidades de diálogo participativo y autonomía del sujeto. Delors (2000), por ejemplo, describe las características del fin del siglo (y podríamos decir, del nuevo también) con grandes avances económicos y científicos pero marcado por una gran desigualdad, donde, entre las diversas percepciones y experiencias, es necesario estar atento a los objetivos y los medios de la educación. Entre todas las tensiones que define la Comisión en la que participa Delors, no está considerada la tensión entre los espacios público y privado, que marcan la participación política, con la idea de ciudadanía. De los cuatro pilares que se establecen como fundamentos de la Educación, el que más se acerca a la problemática tratada es ‘aprender a ser’, donde se plantea la autonomía, capacidad de juicio y responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Es interesante señalar que desde 2006, se yergue como pilar complementario, el ‘aprender a emprender’.(PRELAC, 2006).

El norte hacia el cual ha de orientarse la labor educativa en ese siglo XXI, se ha establecido con claridad, la educación ha de ajustarse a los criterios laborales, a los indicadores de la productividad, así lo plantea Dieterich, al resaltar que en esta economía del siglo XXI constituirán una herramienta fundamental la calificación científica y profesional de la fuerza del trabajo, en desmedro de las ventajas tradicionales como los recursos históricamente acumulados o las riquezas naturales, “*Esta creciente importancia de la calidad científica-profesional del factor humano aumenta, in abstracto, la importancia de los sistemas educativos formales a nivel mundial*” (1995; 94-95)

También lo resalta Gimeno Sacristán cuando se refiere a que lo que más se le pide a la educación actualmente, es que permita la ubicación en un puesto de trabajo, lo que hace que *“la diferenciación entre un modelo público de enseñanza y otro privado... se haga cada vez más irrelevante ante buena parte de la sociedad, en una economía paulatinamente menos controlada por el Estado en su territorio”* (2002; 29).

Pérdida de sentido, desorientación, o irrelevancia de lo público, se podría seguir, sin embargo, es necesario destacar que la educación ha intentado dar un giro y adecuarse a estos nuevos desafíos surgidos desde el ámbito económico mundial. Al regir el modelo capitalismo neoliberal en las sociedades contemporáneas que no quieren ser excluidas de los beneficios de ese proyecto, pero que tiene como principio *“alcanzar la eficiencia económica”* (Garrido, en Chomsky et al. 1996) ¿Qué le cabe hacer a la Educación pública? ¿Cuán efectiva es de acuerdo a esos nuevos requerimientos?

La discusión respecto de su efectividad, sin duda se ha visto intensificada últimamente; contrapuesta a una educación privada que parece alcanzar resultados mejores, el sistema educativo de carácter público ha quedado convertido en una institución poco creíble, debilitada cual enfermo terminal. Sin embargo, esta ‘crisis’ de lo público, pues no es solo la educación la que está puesta en tela de juicio, hace necesario replantearse su cabida en el mundo actual y, como se señalaba anteriormente, su sentido. Así lo plantea José Gimeno Sacristán (2002) cuando señala que la educación pública es un proyecto social y como tal, tiene un sentido, un origen y una trayectoria, pues ha cubierto necesidades de quienes la han elaborado, los agentes sociales. Esa característica, que la une a lo histórico, a las representaciones que se urden y entretajan en un lugar y para ese lugar, representando una construcción propia, pues *‘el acto de habitar solo se establece mediante el de construir’* como ha expresado Heidegger, recordado por Ricoeur (2004), hace que la educación pública sea el motivo y el fin de todo un colectivo, que la construyó por la necesidad de su habitar

la educación pública es un logro histórico del bien común –ella contribuye a crear ese bien- cuya seguridad depende, precisamente, de la medida en que sea apreciado como una causa común, un ideal o narrativa en los programas políticos, y por la opinión del público en general... su presencia y valoración dependen de la significación social que tiene” (Gimeno Sacristán, 2002)

Pero volvemos a la pregunta ¿Qué significado puede dársele en nuestro contexto de sociedades neoliberales, cargadas de incertidumbres, donde se proclama la supremacía de lo privado y se promueven formas de relacionarse marcadas por la individualidad?

Touraine (2000) nos dice que las sociedades en crisis no se atreven a hacer proyectos, en la misma perspectiva Laïdi, señala

todos los actores del juego social mundial se proyectan en el futuro no para defender un proyecto sino para evitar ser excluidos de un juego que no tiene rostro. Así nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impide reflexionar sobre un proyecto, mientras que en realidad es la ausencia total de perspectiva lo que las hace esclavas de la urgencia” (en Tedesco, 1995; 52)

La pregunta, entonces se transforma ¿Cuál es el proyecto de la educación pública hoy? ¿Dónde se encuentra la legitimidad de este constructo social, en nuestros días? Si ‘solo’ se ha olvidado, quizá se requiera de un acto de recuperación de la ‘memoria’ pública para volver a legitimarla. Mas, ¿Basta recordar lo que fue y reconocerla como un potente medio de socialización, desde el cual se enarbolaba, como uno de sus principales valores, la bandera de la igualdad y, a través de ella, se permitía la universalización de la educación? Aunque sus logros hayan sido importantísimos ¿Cómo legitimarla?

Para Gimeno Sacristán (2002) la educación pública permite acoger a toda la sociedad, porque no discrimina a nadie, por tanto el proyecto educativo que se pueda elaborar debe considerar los intereses sociales por encima de los particulares. Su *reconocimiento*, está en

su apertura y su *legitimidad* en que es fundamento de un proyecto de carácter ético, cívico y político, que debiera surgir desde el diálogo participativo de ciudadanos que ponen en común sus ideales y su autonomía. No puede emanar desde una autoridad central, pues la construcción de políticas públicas es el espacio idóneo para llamar a la participación.

Pero quizá un drástico anuncio nietzscheano nos obligue a repensarla, para desde allí reconstruirla y transformarla en un proyecto compartido:

“La Educación Pública ha muerto y son los propios hombres los que le han dado muerte”.

Durante los últimos años solo hemos acudido a presenciar su agonía.

2.2. La Educación Pública en Chile

2.2.1 *Historia de la Educación Pública en Chile: Desde los procesos independentistas hasta la Constitución de 1833*

Cabe recordar que la educación en América Latina durante la Conquista española, estaba dirigida a la evangelización de los indígenas, esto es a la enseñanza del Catecismo católico, pues, como señala Soto (2000; 6) *“todo otro aprendizaje se consideraba peligroso”*. La época de la Colonia, siglos XVI y XVII, sigue enfatizando el catecismo por sobre la alfabetización, pues fueron las diferentes Congregaciones religiosas las que fundamentalmente ejercieron la actividad educativa, aunque lentamente comenzó a darse una mayor instrucción a los niños. Los Cabildos otorgaban permiso para que los maestros

ejercieran “... *la educación citadina era elementalísima, no pasaba de enseñar a leer, contar y catecismo. No hubo escuelas en los campos, ni para criollos, indios, mestizos o negros. Las niñas solo en conventos... Las escuelas autorizadas y financiadas por los cabildos con fondos reales fueron pocas. Funcionaban en la casa del maestro... Dada la escasez de pupitres, los más pobres permanecían de pie o en cuclillas...El maestro contratado por el cabildo recibía con tardanza y a veces nunca su salario. Se le autorizaba a cobrar a los padres de sus alumnos, pago que se hacía en especies. Los alumnos eran escasos... la población escolar (de Santiago) era de 314 alumnos: 187 en escuelas de primeras letras, 120 en colegios y 7 en el seminario*” (Soto, 2000: 9)

El siglo XVIII, trae consigo elementos importantes que no solo posibilitarán cambios en Europa, sino también en este nuevo continente. Uno de ellos es el movimiento filosófico de la Ilustración, el cual tiende a privilegiar la libertad de credo y el ámbito educativo. Otro elemento no menor es la expulsión de América de la Compañía de Jesús, Congregación eminentemente educadora, que debió dejar sus colegios y convictorios bajo la tutela de las escuelas públicas, como de los Franciscanos, otras de sus propiedades fueron rematadas.

Es cierto que existían varios establecimientos educacionales en el país a comienzos del siglo XIX, algunos seguían encontrándose cautelados por la Iglesia, otros por los cabildos, mas, señala Soto (2000; 21) “*la preocupación de las autoridades de Chile en los primeros cincuenta años de vida independiente no estuvo en la educación*”, aunque ya en 1813, se dicta el Reglamento para Maestros de Primeras Letras, el cual considera en su Artículo 2, la gratuidad de la educación. Bajo el gobierno de O’Higgins se ve una preocupación especial por las escuelas y en 1819, el Congreso dicta un Reglamento Interno para ellas. En el Artículo 17 de dicho Reglamento, se plantean varias normas conductuales para los maestros para que inspiraran en los niños el amor al orden, respeto a la religión, apego a la virtud, a la ciencia, entre otros, infundiéndoles un espíritu nacional, que les hiciera preferir el bien público al privado (Soto, 2002).

Blanco ha señalado que tras desarrollarse los procesos de independencia latinoamericanos, afianzados en las ideas ilustradas que dieron contenido a la Modernidad europea, se fue adoptando un modelo de institución escolar pensado como *‘centro de las ideas de justicia, igualdad y distribución de saberes para la creación de un sujeto histórico racional, autónomo y libre’* (Blanco et al., 2008) cuyos paradigmas se encontraban en la experiencia educativa de suizos, alemanes y estadounidenses.

La Constitución de 1822, dedica un espacio especial a la instrucción, no así la del 23, pero contiene varios Artículos donde se hace referencia a ella, por ejemplo se señala que la instrucción debe ser cubierta por lo que se denomina gasto nacional, junto a la defensa y administración pública, aspecto bastante importante. La Constitución de 1828 entrega a los cabildos el fomento y protección de las escuelas. En 1833, se promulga una nueva Constitución, la que expresa, en lo que concierne a educación pública, que ésta es una atención preferente del Gobierno, correspondiéndoles a los municipios *‘promover la educación, cuidar de las escuelas y demás establecimientos de instrucción que se paguen con fondos municipales’* (Soto, 200; 24). En la década de 1840 se fundarán la Universidad de Chile, las Escuelas de Minas, de Artes y Oficios y las Normales de Preceptores.

En 1860, gracias al esfuerzo de personeros como Manuel Montt y José Victorino Lastarria, se aprueba la Ley Orgánica de Instrucción primaria. Que tiene 36 artículos, agrupados en 4 títulos: De las escuelas; de la renta; de los preceptores y de la inspección.

El Artículo 1 señala que la instrucción primaria se dará bajo la dirección del Estado, será gratis y para ambos sexos. Reconoce tres tipos de escuela: fiscales (divididas en públicas, que son financiadas por el Estado; y municipales, por los municipios); y particulares.

Durante varios años, el alcance de la escuela pública fue limitado. Posteriormente, al constituirse el Estado Docente se fue ampliando su magnitud, pero es interesante considerar

el fin con el cuál surgió

emergió impulsado por la necesidad de activar el disciplinamiento moral de los que vivían del trabajo material de sus manos, a objeto de integrarlos funcionalmente al orden mercantil nacional, pero sin alterar su condición de clase ni su (eventual) rol económico” (Salazar; 2004).

Esto, porque los grupos de poder colonialistas, asentaron el control de la población a través de la exclusión de las masas originarias del pueblo latinoamericano, *‘apelando a criterios estamentales y culturales que hicieron congruente la exclusión social y económica’ (Blanco et al., 2008)*

Por eso, encontramos unas pocas escuelas de primeras letras a cargo de los Cabildos o de la Iglesia, la que si bien es cierto mantuvo algunos colegios y seminarios, su participación en el ámbito educacional no fue decisivo. Núñez (1997) enfatiza *“A comienzos de la época de la Independencia, se creó el Instituto Nacional, como institución de educación secundaria y superior, dedicada a formar las élites para el nuevo Estado”*

La Constitución de 1833 establece que corresponde a las municipalidades en su territorio promover la educación, cuidar de las escuelas y demás establecimientos de instrucción que se paguen con fondos municipales. Se estableció tres tipos de escuelas: públicas, financiadas por el erario nacional; municipal, con fondos del municipio; y conventuales, mantenidas por las órdenes religiosas.

Una figura muy destacada para dar impulso a la educación fue la de Manuel Montt, pues bajo su mandato surge la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860, la que contemplaba la libertad de enseñanza, aunque la educación privada (que se da al interior del hogar) y la particular (costeada por particulares o con pago de los alumnos) están sujetas a inspección en cuanto a la moralidad y orden, pero no en cuanto a la enseñanza que dan ni a los métodos ocupados. La ley exige más a los maestros de escuelas fiscales, que deben ser

normalistas o acreditar aptitudes necesarias y buenas costumbres, que a los de escuelas particulares, a quienes solo les basta con tener buenas costumbres.

El período obedece a instabilidades políticas y económicas, entre medio de ellas las guerras, como la Guerra del Pacífico, por eso el foco de interés no estaba en la educación, lo que puede explicar que, en 1895 no es mucha la gente que recibe instrucción y tan solo un 9,47% de la población supiera leer y escribir. Con una población de más de dos millones de habitantes, *“alrededor de 540.000 niños en edad escolar queda al margen del sistema. Esto básicamente por la ineficiencia del sistema y los mecanismos de exclusión de los pobres que están implicados en la legalidad vigente”* (Soto, 2000; 41)

Como se ha apreciado, la Educación, estuvo principalmente asociada a los grupos de poder que prefirieron optar por el control social que por educar a la población en su conjunto. La escasa oferta educativa que alcanzaron sectores proletarios y populares urbanos, se contraponen a la nula oferta en el sector rural, donde se encontraba una cantidad considerable de población.

2.2.2 Constituciones del siglo XX (1925 y 1980)

En 1902, un autor señalaba,

En los pueblos como Alemania, por ejemplo, la gratuidad de la instrucción es un problema; allí pagan su educación los que pueden hacerlo y solo los pobres la reciben gratuita. En Chile hemos resuelto el problema: aquí los ricos reciben instrucción gratuita y las clases más pobres, quedan excluidas de hecho de las escuelas. (en Soto, 2000: 41)

Ya entrado el siglo XX, se aprecia una dinámica distinta a la que se plantea en el párrafo anterior, pues los diferentes sectores sociales de la población van a plantear y exigir demandas de acuerdo a sus propias necesidades, las que el Estado tratará de satisfacer. Entre ellas, el acceso a la educación fue una de las más reiteradas

El bloque hegemónico, por su parte, al ampliar la oferta aspiró a satisfacer esas demandas, y con ello, lograr su propia legitimación. Pero, lo cierto es que dicha expansión no guarda ninguna relación con las oportunidades que el orden social ofrece en materia de acceso a los ingresos y participación en el poder” (Blanco et al., 2008)

La Constitución de 1925 declara, en su Artículo 7, que la educación pública es ‘*atención preferente del Estado*’, además, plantea que *la educación primaria es obligatoria y que habrá una superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del gobierno*. Lo que constituye una reorganización del sistema educacional público y lo que hoy se conoce como Ministerio de Educación. Los temas fundamentales que se discuten son la gratuidad y la obligatoriedad de la Educación.

En cuanto a proyecto político y cultural, señala Nef (cit. por Soto; 2001), el Estado Docente implicaba un doble proceso de secularización y universalización de la enseñanza como motor de un esquema de desarrollo nacional neo-Bismarckiano con alta cobertura y accesibilidad (y también calidad), al menos en teoría. Este modelo, presenta dos orientaciones fundamentales: generar una cultura cívica, que de cohesión a la nación y la formación y consolidación de una clase media burocrática, cuyos valores fueran moldeados y transmitidos por medio del sistema de educación nacional.

Pese a todo el movimiento educacional y social que se puede apreciar con el surgimiento del Estado Docente y la promulgación de las leyes de Previsión y Seguridad Social, Salazar (en Blanco et al. 2008) plantea que un conjunto de procesos disruptivos surgió de o a propósito de, la derrotada de la sociedad civil representada por campesinos, estudiantes,

pobladores, empleadas y obreros, quienes amenazaron y atacaron la construcción política e institucional de 1925. Esos procesos abrían forzado, a partir de 1932, a las viejas y nuevas oligarquías políticas a expandir y centralizar cada vez más el Estado, hasta transformarlo, hacia 1970, en una enorme máquina productiva y además populista.

De esta manera, el Estado político-liberal, oligárquico y presidencialista, fundado por Alessandri, se habría transformado en un Estado empresario, desarrollista y social-benefactor; que no necesitó reformar la constitución de 1925, pues sólo le bastó apostar, no a la legitimidad ciudadana, sino a la sola legitimidad de la ley. Esto habría llevado, hacia 1970, a presenciar un Estado de cáscara (legal) político-liberal, pero de contenido (factual) social-productivista; es decir, un híbrido en que se estorban lo uno con lo otro, sin resolver ninguno. Si el de 1833 había muerto de enanismo parlamentarista, el estado de 1925 agonizó de gigantismo burocratista. (Blanco et al. 2008; 21)

Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, 1964-1970, se promulga una Reforma Educacional que redujo el analfabetismo de un 16,4 a un 11%; se amplió la educación básica de seis a ocho años, y se disminuyó la secundaria a cuatro. También, se promulgó la ley de guarderías infantiles. Durante ese tiempo, se construyeron más de 3 mil nuevas escuelas y se duplicó el programa de asistencia para los alumnos de escasos recursos.

En el discurso de promulgación de la Reforma, Frei expresó:

Si se examina la realidad educacional en América Latina, encontraremos que la situación es verdaderamente dramática: 50 millones de analfabetos, un promedio de escolaridad que no alcanza los 4 años; educación de nivel medio de tipo profesional solo para un tercio de la población escolar. Culmina este desolador panorama con la Educación Superior, la cual aparece sirviendo solo a una minoría privilegiada.

Lo anterior afecta el progreso social y económico. En lo social, no puede vivirse la auténtica democracia que sirve de ordenamiento a los pueblos hispanoamericanos. En lo económico, su consecuencia es la baja productividad...La sociedad latinoamericana tiende

a involucrar, consagrando la desigualdad y la pobreza para una vasta mayoría... Concientes de la responsabilidad educacional, hemos dedicado nuestra preferente atención a la expansión de los servicios. ... Interesa también atender la calidad de la educación y para ello se está trabajando en la clarificación de objetivos educacionales de acuerdo con nuestras realidades, y que sean alcanzables.

Llama la atención que la situación educacional descrita en un discurso de 44 años, salvo un ajuste de cifras, no se diferencie mucho de los discursos escuchados hoy en día.

Contexto socio-político como antecedente de la Constitución de 1980

Como señalaran Blanco, Cárcamo y Ponce de León (2008) el Estado liberal de Alessandri Palma, se convirtió en el poderoso Estado “nacional-desarrollista”, sin embargo, fue menos eficiente que el “gran empresario” a quien reemplazó. Este Estado que centró su función en lo económico-industrial tuvo magros resultados en este ámbito.

La crisis de 1953-1955 dejó al Estado de 1925 ante el nuevo dilema grave: ¿Debía convertirse en un Estado categórica y agresivamente “productivista”, o debía seguir siendo” mercantil”, pero ya no al servicio del nacionalismo, sino del sistema liberal comandado por el Fondo Monetario Internacional?

La crisis, contrario a lo esperado, no desembocó en una “Coyuntura Constituyente”, porque se respetaba Constitución Liberal de 1925. El debate, por tanto, se centró en aspectos colaterales: la inflación y en el sello político de las peticiones de “clases” (socialistas versus imperialistas), pero no sobre las estructuras históricas del Estado. La Constitución no era estorbo para nadie, ya que el problema no era de fondo, sino de estilo; no de Estado, sino de gobierno. El texto constitucional permitía operar cualquier programa, menos aquel que borrara el texto.

Cuando las peticiones de todos los miembros sociales no eran satisfechas por el Estado, se pasaban a la acción directa: a la toma, la huelga ilegal o al desacato. Es decir, el conflicto salió del Congreso y estalló en la calle. Al final de 1972, el proceso culminaba con sucesivas batallas de masas por el control de los espacios emblemáticos de la ciudad.

En 1974 la Junta de Gobierno de Chile, que toma el poder tras el golpe militar, en su Declaración de Principios, determina que el Estado de Chile pasa a adoptar un sistema económico capitalista neoliberal. Poco a poco comienzan a implementarse cambios profundos en todas las instituciones sociales de la nación, los que darán un giro a cada país que se adhiere a esta forma de capitalismo.

La Constitución de 1980 establece que los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos, por lo tanto tienen el derecho de escoger el establecimiento educacional de enseñanza para sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Reconoce que la Educación Básica es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto. También establece el deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento. Lo principal es la Libertad de Enseñanza, la que incluye el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, no teniendo otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. Por otra parte, establece, que la enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia política partidista alguna.

El Principio de Subsidiariedad, que está en la base de los cambios económicos, sociales y, por supuesto, educacional, promueve la pérdida de acción del Estado, que históricamente fue fuerte y centralizada. Esto se tradujo, por ejemplo, en el proceso de municipalización del sistema educativo y en el sistema de subvenciones a establecimientos particulares.

Desde el propio Estado se promueve y apuesta por la iniciativa privada, ya que el sistema neoliberal privilegia el interés del privado por sobre el estatal. Esto permite que los establecimientos privados puedan ‘escoger’ su matrícula, seleccionando, con ello también a las familias de los estudiantes, las cuales pertenecen a sectores de niveles socioeconómicos y culturales más altos.

La LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación), firmada por Pinochet un día antes de cesar en el cargo, es reflejo de los principios que se encuentran en la Constitución que dejara, su sucesora, LGE (Ley General de Educación) no es muy diferente a ella, pues los gobiernos de la Concertación, no han realizado una reforma a la Carta fundamental que orienta al país.

Señalábamos anteriormente la importancia del sentido de la educación pública en cada contexto, para que, reflexionado desde donde se le construye, pueda alcanzar su legitimación. Sin embargo, cuando revisamos la historia de la educación pública chilena, falta el componente vital de la legitimación, que nutre de valor a lo público. La historia la presenta como importante por cuanto *educó* principalmente a la élite y solo logró *instruir* a sectores populares, por ello, no está asociada al encuentro con otros en el diálogo, en el lenguaje que revitaliza y genera participación. El valor de la igualdad en la ciudadanía, queda como un discurso carente de contenido, pese a los esfuerzos de Reformas, de mayor cobertura, de variedad en la oferta, de mecanismos de centralización o descentralización, que se han realizado durante el siglo XX y comienzos del XXI, pues sigue señalándose al territorio latinoamericano como uno de los más desiguales. Sin ‘espacio público’ que promueva la igualdad, parece que nuestra institución educativa se refuerza solo en términos de libre acceso.

2.2.3 Desafíos del siglo XXI para la Educación

Conceptos que han orientado o pueden orientar el camino de la Educación en Chile:

Horkheimer ha reconocido que en la sociedad moderna, con el gigantesco aparato productivo que invade cada ámbito de la existencia, se provoca un vacío en los conceptos cuando el lenguaje se automatiza y deja de tener un sentido propio, reduciéndose a la condición de instrumento, ya que las ideas también se cosifican. Y, el sentido que desde hace unos años se respira es el que emana de la esfera productiva. Esta situación, ha pasado con varios conceptos que se utilizan en los discursos educacionales, lo que indica que se mantiene vigente la crítica horkheimeriana.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente párrafo, donde el ennegrecido de algunas palabras no es de UNESCO,

*a medida que se aceleran los cambios económicos, sociales y tecnológicos, todos los seres humanos necesitan ir ampliando sus conocimientos teóricos y prácticos, a fin de poder vivir y **trabajar útilmente** en la sociedad del conocimiento. La educación y la formación contribuyen al desarrollo personal de un individuo, **aumentan su productividad y sus ingresos laborales y facilitan la participación de todos y cada uno en la vida económica y social**. Por consiguiente, la educación y la formación también pueden ayudar a los individuos a escapar de la pobreza, al proporcionarles las competencias y los conocimientos que les permitirán **incrementar su producción y generar ingresos**. Invertir en la educación y la formación es, por ende, invertir en el futuro: los conocimientos teóricos y prácticos son los motores que impulsan el **crecimiento económico** y el desarrollo social.(UNESCO, 2003; 3)*

Bajo este paradigma de la productividad, del crecimiento económico, hay un concepto que se escucha reiteradamente en cualquier discurso educacional, la necesidad de contar con

una Educación de calidad. Pero ¿Qué se entiende por ella?

2.2.3.1 Calidad Educativa

La **Calidad** se ha establecido como uno de los seis objetivos del Proyecto Educación para Todos¹⁶, creado a partir del año 1990, a raíz del Foro Mundial de Educación realizado en Jomtiem, 'Educación para Todos' (EPT), donde los países asistentes asumieron el compromiso de velar por mejorar las condiciones educacionales en cada una de sus naciones. Desde este proyecto la calidad educativa es entendida como el éxito en el desarrollo cognitivo del estudiante y en el logro en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo para el estudiante (UNESCO, 2005). De estos dos aspectos, el primero se traduce en resultados académicos de lo/as alumno/as, que puede ser medido cuantitativamente a través de la calificación; el segundo, que también se enuncia como el lograr que los estudiantes sean buenos ciudadanos y participen efectivamente en la vida de la comunidad, no es posible de medir, por tanto, no se considera como indicador efectivo de calidad. De esta manera, calidad se identifica con resultados académicos medibles, en otras palabras, con rendimiento.

Lo anterior explica que los diferentes países en el mundo implementen sistemas internos de medición de la calidad, como el SIMCE en Chile y se sometan a pruebas internacionales que miden áreas específicas, como la prueba PISA.

A continuación se observará la situación de nuestro país respecto de las pruebas que miden la calidad de la educación a nivel nacional e internacional.

¹⁶ Los otros objetivos son: Atención y educación de la primera infancia; Aprendizaje de jóvenes y adultos; Igualdad entre los sexos; Enseñanza Primaria universal; y Alfabetización.

Prueba SIMCE

La página web del SIMCE, especifica qué es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Allí se establece que su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden.

Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular vigente en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. A partir del año 2006, se evalúa todos los años a 4° Básico y se alternan 8° Básico y 2° Medio.

Además de las pruebas asociadas al currículum, el SIMCE también recoge información sobre docentes, estudiantes y padres y apoderados a través de cuestionarios de contexto. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas SIMCE para uso exclusivo de investigación y quien los responde permanece confidencial. Para entender mejor el desempeño de los alumnos y alumnas en las distintas pruebas, también se recoge información del contexto escolar y familiar de los alumnos a través de dos cuestionarios autoaplicados.

Los datos recogidos a través de los cuestionarios son

a) El Cuestionario para Profesores es respondido por el profesor y profesora de cada curso evaluado y contiene preguntas relativas a su formación profesional y a los contenidos que enseñó durante el año escolar, entre otros.

- b) El Cuestionario para Padres y Apoderados es respondido por el apoderado de cada alumno evaluado. Indaga sobre el nivel educacional de los padres, ingreso del hogar y nivel de satisfacción con el establecimiento, entre otros.

- c) El Cuestionario para Alumnos es respondido por mismo estudiante evaluado. Indaga sobre aspectos generales de la prueba SIMCE, procesos y estrategias de aprendizaje dentro y fuera del aula, intereses y motivaciones, entre otros.

- d) El Cuestionario para Directores es respondido por el director o directora de cada establecimiento evaluado y contiene preguntas relativas a características personales, formación profesional, gestión y administración, proyecto educativo, plan y programa de estudio, entre otros.

Resultados del SIMCE

Especialistas técnicos del SIMCE, elaboraron un documento donde se presenta la metodología “Muestreo aleatorio estratificado de conglomerados con afijación proporcional”, su característica es que permite que la muestra represente adecuadamente la población de estudio y fue elaborada para reportar tendencias de resultados a nivel nacional para 2° Medio, tomando muestras representativas para los años 2001, 2003, 2006 y 2008.

Se consideraron dos variables de estratificación: Dependencia administrativa y Tamaño del establecimiento, aunque nos referiremos a la primera de ellas.

De acuerdo con la variable Dependencia administrativa, la dependencia municipal muestra

una baja paulatina de establecimientos, pues comenzó con 30,35% el 2001 y terminó con 27,37% el 2008, lo que significa el cierre de establecimientos con dependencia municipal. Una situación similar experimentan los establecimientos Particulares, ya que el 2001 contemplan un 23,77% y al año 2008 solo se presenta un 14,72%, sin embargo ello no necesariamente significa el cierre de estos tipos de establecimientos, ya que no tienen la obligatoriedad de realizar la prueba SIMCE. Respecto de los establecimientos Particular Subvencionados, se aprecia el aumento de éstos, pues el año 2001 representaban un 45,88% y en el 2008, alcanzaban un 57,91%.

Por otra parte, los promedios nacionales en la prueba de Lengua Castellana y Comunicación el año 2001 fue de 252 puntos, en tanto el 2008 fue 255 puntos. La muestra estudiada obtuvo el año 2001, 252 puntos y el año 2008, 256 puntos.

Los resultados nacionales en la prueba Matemática el año 2001 fue de 248, mientras que el 2008 fue de 250 puntos. La muestra estudiada presentó 247 puntos el año 2001 y 251 puntos el año 2008.

Las conclusión a la que se llegó con el estudio, determina una variación no significativa de 4 puntos promedio en los resultados SIMCE 2001, 2003, 2006 y 2008 en Lengua Castellana y Comunicación y Matemática, observándose estabilidad en los resultados.

Cabe indicar, que estos resultados nacionales, que incluyen todo tipo de establecimientos, no son altos. Al desagregar la información, se puede señalar que los resultados más bajos se encuentran en los establecimientos de dependencia municipal. Esta brecha de resultados que se establece entre la Educación Pública y la Educación Privada, es, de acuerdo con un importante personero en las políticas públicas educacionales “*ante todo [una brecha]*”

social, de selección de alumnos y de financiamiento desigual de las escuelas” (Brunner, 2005; 6)

Evaluaciones internacionales en las que Chile ha participado

1. SERCE 2006: Segundo estudio regional comparativo y explicativo de 3° y 6° nivel en Lenguaje y Matemática (en proceso)

2. LLECE 1997: Primer estudio regional de 3° y 4° nivel en Lenguaje y Matemática
LLECE 2008: Segundo estudio regional de 3° y 4° nivel en Lenguaje y Matemática

La evaluación LLECE de OREALC/UNESCO evalúa a los alumnos de 3°, 4° y 6° nivel en Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias. También recoge información sobre los sistemas escolares de cada país, sus escuelas, profesores y alumnos. En base a los resultados, LLECE sugiere políticas para mejorar la calidad y equidad de la educación en cada país de la región.

Este estudio fue el primer esfuerzo latinoamericano en el ámbito de la evaluación de la calidad de la educación, en un momento en que muchos de los países de la región estaban recién constituyendo sus unidades de evaluación y sistemas de medición. De este modo el proyecto se constituyó como un espacio de intercambio entre pares, una instancia de trabajo y aprendizaje colectivo y participativo. Surge por la necesidad de contar con un enfoque comparado para comprender el estado de la educación de los países de América Latina y el Caribe. Al momento de tomar esta decisión -1995- muy pocos estudios habían incorporado a algunos de estos países y los que lo habían hecho no habían considerado los aspectos curriculares que son muy particulares.

Fue aplicado entre junio y noviembre del año 1997 en 13 países de la región. Estos fueron Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

Su aporte fundamental tiene que ver entonces con el fortalecimiento de la capacidad técnica de los sistemas nacionales de medición y evaluación a través de la cooperación técnica y la creación de sub-redes de conocimiento (grupos de interés) para tratar temas específicos de evaluación de la calidad de la educación en nuestros países.

Se estima, que es importante fortalecer estos sistemas de evaluación porque buscan desarrollar y potenciar los procesos de producción de información en América Latina y el Caribe para la toma de decisiones en política educativa.

3. TIMSS 2003 (2002) de 8° Básico

TIMSS 1999 (1998) de 8° Básico

El estudio TIMSS de IEA evalúa cada cuatro años los conocimientos en Matemática y Ciencias de los alumnos en distintos niveles de su trayectoria escolar (4°, 8° y 12° nivel). Además, recoge valiosa información sobre las actitudes y el contexto familiar de los alumnos y la formación profesional de sus profesores. También informa sobre los temas de Matemática y Ciencias que los profesores cubren en clases, la gestión y cultura escolar del establecimiento, entre otros.

4. PISA (2006) Foco en Ciencias Naturales

PISA 2000 (2001) Foco en Lectura

La evaluación PISA de OCDE, evalúa cada tres años las destrezas de los alumnos en Lectura, Matemática y Ciencias. Aunque en cada ciclo se evalúan las tres áreas, cada vez se enfatiza una de ellas en particular. Así, por ejemplo, PISA 2000 (2001) enfatizó Lectura, mientras que PISA 2006 enfatizó las Ciencias.

PISA se inició como un proyecto dirigido exclusivamente a los países de la OCDE; sin embargo, en 2001 el proyecto PISA abrió la posibilidad para que países no miembros como Chile también participaran.

Esta prueba evalúa a los alumnos y alumnas de 15 años que cursan entre 7° Básico y 4° Medio. Esta es la población de base utilizada por todos los países en PISA 2000 (2001) y 2006.

Opcionalmente en PISA 2006 Chile evaluó una muestra representativa a nivel nacional de alumnos de 2° Medio, sin importar su edad.

5. ICCS 2009 (2008) de 8° Básico (en proceso)

6. CIVED 8° Básico (1999) y 4° Medio (2000)

Estos estudios internacionales de educación cívica de IEA aborda preguntas respecto de la vida cívica, cuyos resultados debieran ser de relevancia para Chile y otras democracias del mundo. También mira la influencia de los sistemas escolares, las familias, y los medios de comunicación en la promoción del conocimiento, las actitudes y la participación cívica

En la página de SIMCE, además, encontramos planteada la siguiente pregunta

¿Para qué participa Chile en evaluaciones internacionales? Las respuestas que se dan, son las siguientes:

- Para poner en un contexto internacional los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas.

-Para caracterizar y comparar las condiciones escolares y familiares en las que se desarrolla el aprendizaje de los alumnos y alumnas en los distintos países, describiendo cómo estas se relacionan con sus resultados.

-Para describir los resultados alcanzados por nuestros alumnos con relación a estándares de desempeño internacionales

-Para comparar nuestro currículo oficial con el currículo de otros países, y con los aprendizajes que la comunidad internacional considera relevantes.

-Para tener un referente externo para complementar los resultados de las evaluaciones nacionales.

-Para conocer los últimos avances en sistemas de evaluación educativa, tales como diseño de pruebas y cuestionarios, administración, análisis estadístico y reporte de resultados

Resultados de Chile en las Pruebas Internacionales

Es importante considerar, que si bien el Ministerio de Educación entrega un informe ejecutivo respecto de los resultados obtenidos en cada Prueba, donde los indicadores nacionales están muy por debajo de los resultados de otros países, el año 2007, cuando OCDE entrega los resultados de PISA 2006, en nuestro país se plantea la necesidad de realizar un estudio más completo de los resultados obtenidos. Surge así el ‘Proyecto de Análisis en profundidad de PISA 2006’, iniciado a mediados de 2008. Éste convocó a Centros de Estudios y de investigación y a Facultades de Educación de diferentes Universidades, además de los equipos de especialistas del SIMCE para que, con los datos obtenidos, realizaran diferentes análisis respecto de la situación de Chile. El resultado de ello fue un texto, dividido en tres secciones, que contiene diferentes artículos que han utilizado, también, diferentes metodologías de trabajo.

La primera sección, incluye artículos relativos a la búsqueda de factores asociados que expliquen los rendimientos de los estudiantes. El tema de la Equidad se encuentra muy presente, ya que la igualdad de oportunidades es un indicador relevante en la calidad de la

educación impartida por el sistema nacional. Es importante destacar que **Chile aparece como uno de los países en que los aspectos socioeconómicos estarían más relacionados con las diferencias en los rendimientos de los alumnos.**

La segunda sección, aborda las características y objetivos propios de la prueba PISA y su sentido o aporte para los profesores de aula y para la formación inicial docente. Además, se compara los conocimientos y habilidades que se consideran tanto en esta prueba como en la prueba nacional SIMCE.

La tercera sección, está enfocada a evaluar la evaluación estandarizada y externa del aprendizaje. Las críticas se centran en los supuestos efectos o consecuencias de la evaluación y no en los instrumentos de ésta. Se problematiza respecto de cómo se ocuparán datos, que se acercan más a las medias, si con ello se deja fuera otras variables que no se alcanzan a considerar. (MINEDUC, 2009).

Diferentes consideraciones respecto del mismo tema:

Desde otra perspectiva, César Coll, al invitarlo a reflexionar sobre las evaluaciones internas y externas que realizan los Ministerios de Educación, declara que si bien se pretende que estas pruebas sirvan de insumo para mejorar y monitorear el sistema educativo, las decisiones y cambios curriculares que se han llevado a efecto, al menos en su país, España, nunca han considerado la información que ellas proporcionan. Además, le preocupa la interpretación que se le da a los resultados, las que de todas maneras dependerán de cómo se entienda la función escolar y el para qué debe servir determinado aprendizaje. El

investigador educacional no está en contra de las evaluaciones, que son las rendiciones de cuenta del sistema educativo con la sociedad, sino más bien crítica que esas evaluaciones pretendan identificar de manera simplista las causas de un mal rendimiento e, incluso, se propongan soluciones tan o cuan simplistas a partir de esos resultados. También le preocupa que se confundan los objetivos de los distintos tipos de evaluaciones; si ellas son censales, como el SIMCE, no tiene una finalidad formativa y por tanto no son elementos de mejora, como algunas veces se cree, para él un tipo de evaluación censal tiene sentido formador en tanto sean los propios profesores quienes las realicen dentro de sus prácticas de aulas. (Rev.de Docencia, 2006).

Ciertamente, la calidad no es un tema resuelto, la mirada que podría denominarse ‘pesimista’ siguiendo a Brunner (2005), plantea que el sistema educacional chileno se encuentra en un callejón sin salida. Sin embargo, este autor es mucho más optimista, pues señala que Chile se cuenta entre los países del mundo que ostenta un alto índice de Desarrollo Educativo, lo que se debe a la amplitud de cobertura y a la capacidad de retención de los estudiantes dentro del sistema, que significa para este autor, como el paso de la exclusión a la inclusión en los códigos culturales básicos de la sociedad. A pesar de la severa desigualdad, la educación chilena se ha vuelto más inclusiva, acompañada de un vigoroso crecimiento. El autor afirma que la población considera que la calidad de la educación ha mejorado y ve como positivo que el gasto en educación sea una alta prioridad para las familias. Sin embargo, reconoce los bajos desempeños en las pruebas estandarizadas internacionales como el TIMSS, donde más de la mitad de los estudiantes no alcanza un nivel mínimo de respuestas correctas. Pero Brunner, lejos de ver el problema exclusivamente en la escuela, lo sitúa, en primer lugar en el origen socio-familiar de los alumnos; en la efectividad de las prácticas pedagógicas dentro del aula; en el clima cultural y la gestión de las escuelas; y en los marcos institucionales y políticas gubernamentales. De todos ellos, el más relevante es el primero, *“la literatura atribuye a este factor más de la mitad y, en general, alrededor de un 80% del peso total en la explicación de las diferencias*

de resultados que se observan entre los alumnos de distintas escuelas” (2005; 8)

El optimismo que presentaba Brunner en 2005, a la luz de los nuevos resultados en SIMCE y PSU, por ejemplo, donde la diferencia entre los alumnos de altos y bajos ingresos aumentó 20 puntos desde que comenzó la PSU (Temas Públicos, 2009), más las nuevas investigaciones realizadas, como las ya tratadas, no se puede sostener. Por el contrario, la exclusión educativa se hace más evidente.

2.2.3.2 Equidad en Educación

Cuando se habla de una escuela de calidad para todos, como lo hace De Ketele (2004), se alude a la presencia y articulación entre sí de tres criterios fundamentales: eficacia, eficiencia y equidad, los que deben de ser conjugados en diferentes aristas: una de ellas es el acceso a la educación; otra, se refiere a los recursos humanos y de materiales con los cuales se cuenta y cómo éstos se gestionan; la tercera involucra la gestión pedagógica; y la cuarta, guarda relación con los productos de la escuela, como tasas de matrícula, retención, reprobación, entre otros.

De los conceptos mencionados, nos detendremos en el de Equidad, que se sitúa, al menos en los discursos, tan relevante como el de calidad *“Siendo necesaria para la consecución de la igualdad, la enseñanza pública tiene que ofrecer a la vez calidad” (Gimeno Sacristán, 2006)*

En el párrafo precedente, se utiliza igualdad como sinónimo de equidad, ya que al especificar las tres nociones que se han desarrollado del concepto de **Equidad**, todas guardan relación con algún tipo de igualdad, aunque ciertamente, ambos conceptos no significan lo mismo:

-La primera noción (igualdad de acceso), tiene que ver con la incorporación universal al menos al nivel básico de educación, considerado de suma importancia para que se garantice un mínimo de integración social.

Al respecto, se pueden visualizar dos problemas, por una parte que el acceso no se realice, por tanto se produzca una exclusión educativa que posteriormente redundará en una exclusión social; y por otra, la libertad de oferta, pues los establecimientos educacionales presentan propuestas educativas diferentes, debiendo, las familias, elegir qué sistema y tipo de establecimiento le conviene más. Aunque la oferta es variada, quien elige un establecimiento educacional muchas veces debe ‘conformarse’ con aquel que alcanza a pagar y no necesariamente con el que realmente esperaba. Así lo manifiesta Fernando Atria, al referirse al sistema educacional chileno “*el sistema está diseñado para producir auto-segregación, para que todos vayan al establecimiento que sus posibilidades les permiten pagar.*” (2009).

-La segunda (igualdad de trato) consiste en garantizar igualdad de oportunidades al interior del sistema educativo, eliminando las barreras que limitan la plena participación y el aprendizaje de las personas, rompiendo con las diferencias de género y de quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 2004).

Respecto de ello, François Dubet, en entrevista a la Revista Docencia (2006) señaló que si bien la ampliación de la escolaridad ha avanzado a nivel mundial, el mayor acceso no ha significado desarrollar igualdad de oportunidades entre los estudiantes en función de sus orígenes sociales, pues se mantiene la situación que los más favorecidos obtienen mejores resultados. Esto demuestra que las desigualdades sociales y culturales determinan ampliamente las desigualdades escolares. Se vuelve a afirmar, como lo hiciera Bordieu, que la escuela refleja y reproduce las desigualdades sociales, es decir, mientras más desigual es la sociedad, más desigual es la escuela.

-La tercera (igualdad de resultados) tiene que ver con la promoción de resultados finales

crecientemente igualitarios, para angostar las distancias entre quienes acumulan más y menos capital educativo.(García Huidobro, 2004)

El problema que se constata y que quedó enunciado más arriba, son las brechas de resultados entre los diferentes tipos de establecimientos, la situación en Chile es un ejemplo de ello “Los resultados de la PSU vuelven a mostrarnos la baja calidad de la educación chilena y cómo el sistema educativo no logra igualar las oportunidades de los estudiantes de distintos niveles socioeconómicos” (Temas Públicos, 2009)

De Ketele (en García Huidobro, 2004), además de reconocer las anteriores nociones de equidad, agrega otras:

-Equidad de beneficios pedagógicos, referido a los medios con los que se cuenta, recursos y obligaciones;

-Equidad de realización o externa, se trata de saber si, a nivel de resultados a largo plazo como las titulaciones, dos subgrupos socialmente diferentes, tienen las mismas posibilidades de obtener los mismos beneficios a largo plazo. Este aspecto lleva a considerar otros tipos de equidades: equidad de realización personal (contar con empleo deseado); equidad de realización social (probabilidad de beneficiarse de algunas ventajas sociales; y la equidad de realización personal.

La falta de equidad, como se ha visto, deviene en desigualdad, la que se efectúa, de acuerdo a Dussel (2008), a través de relaciones: cómo se relacionan los iguales con los desiguales, cómo se excluye a los desiguales o cómo se trata de incluir subordinadamente a los desiguales *“Por eso es un problema político y social que está en el corazón de las Instituciones y las subjetividades y no solo un problema de cómo se hace para incluir a los excluidos”*

Uno de los problemas más graves de inequidad o desigualdad y que repercute en el ámbito educacional, es la pobreza, pues el sistema político-económico tiende a la desigual

repartición de las ganancias, además, recuérdese que UNESCO ha señalado en reiteradas oportunidades que América Latina es el lugar de mayor inequidad en la repartición de bienes *“las tendencias más fuertes de la nueva economía, es el aumento de las desigualdades, lo que implica una segmentación espacial y cultural de la población”* (Tedesco, en García Huidobro, 2004; 59)

Un elemento más, lo introduce Carlos Peña, cuando plantea que dentro de lo que es equidad también se considera la eficiencia como condición de equidad en la medida en que permite el uso racional de los recursos públicos. Para que los sistemas sean eficientes, deben conjugar criterios de transparencia, organización institucional y regulación (Peña, en García Huidobro, 2004)

Finalmente, De Ketele cita a Rawls, quien reconoce el conflicto entre el principio de igualdad equitativa de oportunidades y el principio de la diferencia, pues el autor plantea que no toda diferenciación, en términos de ventajas socioeconómicas es negativa, éstas se justifican en tanto contribuyan a mejorar el destino de aquellos menos aventajados en la sociedad (en García Huidobro, 2004).

2.2.3.3 Educabilidad

El último concepto que nos interesa abordar, es el de **Educabilidad**. Este concepto, que tiene larga data en la historia de la Educación, está referido a todos aquellos elementos que hacen posible que los niños y jóvenes aprendan.

Si bien ya en el siglo XIX Herbart plantea el concepto de educabilidad del alumno como el fundamental de la pedagogía, éste *“se ha traducido a nuestra época en un ejercicio simple en relación a las condiciones externas (familia y comunidad) estableciendo que hay seres*

humanos que tendrían más factores de educabilidad, mientras que otros menos” (Campos, 2008)

El concepto de Educabilidad, planteado por Tedesco y López, hace referencia a un constructo social

que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida –vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud- y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela (Tedesco y López, 2002; 9)

Este concepto, por tanto, puede interpretarse como el eje articulador de una adecuada distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. *“Más específicamente, el problema de la educabilidad apunta a la calidad de un arreglo institucional entre Estado, familia y sociedad civil” (2002; 13)*

López (2004) ha definido este concepto como *el conjunto de recursos, actitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela*, desde él se pueden analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos para poder así recibir una educación de calidad.

Para López, es necesario considerar tres ámbitos de **condiciones** para la educabilidad:

- a) Condiciones sociales del niño
- b) Condiciones que la familia provee
- c) Condiciones dadas por la sociedad civil y el Estado.

Pero así como pueden darse condiciones para la educabilidad, también las pueden haber, y las hay, para la ineducabilidad,

nuestras sociedades generan ineducabilidad cuando privan a sus miembros de acceder a un trabajo digno y estable, cuando estigmatiza y culpabiliza a los perdedores o cuando promueven políticas económicas y sociales que profundizan las desigualdades y la fragmentación social (López, 2004)

Anabalón et al. distinguen entre la educabilidad interna, referida a todos los aspectos directamente desprendidos de la escuela (profesorado, infraestructura, Proyecto Educativo Institucional, entre otros); y, la educabilidad externa, asociada con el contexto en el que el niño/a se desenvuelve (familia, amigos, barrio, acceso a bienes materiales y culturales, entre otros). *“La idea central es que todo niño/a nace potencialmente educable, pero las condiciones de educabilidad externa, en muchos casos, son el obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad”* (Anabalón et al. 2008; 13).

Las Condiciones de **educabilidad interna** serían de acuerdo a la autora anterior:

- 1) Recursos materiales;
- 2) Infraestructura del establecimiento;
- 3) Calidad del profesorado;
- 4) Estrategias metodológicas;
- 5) Programas de mejoramiento educativo.

Las Condiciones de **educabilidad externa** serían:

- 1) Capital cultural de la familia;
- 2) ingreso socioeconómico;
- 3) Número de integrantes de la familia;
- 4) Vivienda;
- 5) Salud;

- 6) Alimentación;
- 7) Entorno geográfico.

Algunos Factores que inciden en la Educabilidad de los y las estudiantes

Resulta importante definir las condiciones que operan en la posibilidad de éxito escolar de los estudiantes, por ello, a continuación se plantearán factores internos, entendidos como aquellos elementos que trae consigo el o la estudiante) y factores externos (que corresponden a los que el medio le provee)

1. Factores Internos (condiciones que vienen con el niño y adolescente):

a) Nivel Sociocultural de la familia: En este factor está comprendido de manera importante el ambiente sociocultural familiar del cual proviene el joven, por eso incluye el nivel educacional de quienes compongan el núcleo familiar de los o las estudiantes y todas las acciones que se desarrollen al interior de este núcleo, qué programas de televisión ve, que comentan, qué leen. *La familia transmite un capital cultural que, de ahí en adelante, influirá poderosamente sobre las posibilidades de éxito escolar de los alumnos* (Brunner, 2005; 10)

Tedesco y López (2002) señalan *“La familia ocupa un lugar clave en el modo en que se construye la relación entre los niños y la sociedad. Les transfieren a aquellos recursos sociales que promueven su desarrollo al mismo tiempo que operan como dique de contención de las agresiones o demás acciones que operen negativamente en ellos.”*

b) Autoestima de las estudiantes:

Siguiendo a Neva Milicic (2001), la Autoestima incluye el sentimiento del propio valer, de ser querido y apreciado por uno mismo y por los demás. Esta valoración que la persona

hace de sí misma es variable, ya que obedece a un momento de la vida de la persona. Supone el conocimiento de uno mismo, el aprecio por los propios intereses, la valoración de los éxitos y de las habilidades y características de cada uno. También esta autora nos indica que las diferencias en los niveles de autoestima tienen una influencia considerable en el estilo de vida y el desarrollo personal, además, generan distintas respuestas frente a los fracasos; los niños con baja autoestima presentan una fuerte reacción emocional, que les deja una huella duradera y una gran ansiedad por la evaluación de los otros y al contrario, las personas con autoestima positiva toleran mejor el fracaso, tienen mayor resistencia a la adversidad y los efectos de no tener éxito *son* mucho menos durables.

Para Branden (citado por Milicic, 2001) existen seis pilares de la Autoestima:

1. La práctica de vivir concientemente. Significa intentar ser conciente de nuestras acciones, propósitos, valores y metas, llevando nuestras capacidades al máximo, comportándonos como vemos y conocemos.
2. La práctica de aceptarse a sí mismo. Es negarse a vivir en confrontación con uno mismo; es pre-racional y pre-moral, y da la base para iniciar cualquier labor de crecimiento.
3. La práctica de experimentar control sobre la propia vida, asumiendo la responsabilidad de lo logrado y de lo no logrado.
4. La práctica de la autoafirmación. Significa la disposición a valerse por sí mismo y a tratarse con respeto en todas las relaciones humanas. Equivale a la negativa a falsearse por agradar.
5. La práctica de vivir con propósito. Es utilizar las facultades con que se cuenta, para la consecución de las metas elegidas.
6. La práctica de la integridad personal. Consiste en ser congruente, integrando ideales, convicciones, normas y creencias.

Coopersmith, (1992) por su parte, considera cuatro factores significativos para la

autoestima:

1. La aceptación, preocupación y respeto recibidos por las personas y la significación que ellos tuvieron.
2. La historia de éxitos y la posición (status) que la persona tiene en la comunidad.
3. La interpretación que las personas hacen de sus experiencias; cómo estas experiencias son modificadas por las aspiraciones y sus valores.
4. La manera en que las personas responden a la evaluación.

En cambio para André y Lelord (1999), la autoestima presenta tres componentes:

1. El amor a sí mismo. Es quererse a pesar de los defectos, de los límites, de los fracasos, simplemente porque somos dignos de amor y respeto. Es incondicional, no depende de logros y explica por qué se puede resistir la adversidad y recobrase de un fracaso. Protege de la desesperanza. Depende de cuán querido se haya sido en la infancia y de los suministros afectivos. Permite sentirse estable, confiar en los otros y resistir las críticas y el rechazo. Cuando falta, hay duda sobre las propias capacidades y una sensación de no estar a la altura; en caso de éxito, y a pesar de él, hay una percepción de ser mediocre.
2. La visión de sí mismo. La mirada sobre sí mismo, la evaluación fundada o no de las cualidades y los defectos, no es un conocimiento, sino la convicción de tener cualidades, defectos y potencialidades. Es subjetiva, pero se funda en el entorno familiar. La visión positiva permite buscar, tener realizaciones y resistir obstáculos y contratiempos. Cuando falta, las personas se hacen dependientes, son poco perseverantes y les falta audacia para las elecciones existenciales.
3. La confianza en sí mismos. Se aplica especialmente en las acciones, se ve, en cómo las personas enfrentan las situaciones nuevas o difíciles. Proviene del modo en que la familia y el entorno escolar han reaccionado frente a los éxitos y fracasos del niño. Si se han vivido los fracasos como una catástrofe y no se es recompensado por los éxitos, el niño perderá la confianza en sí mismo. Cuando se tiene, se actúa

fácilmente y con rapidez, resistiendo bien a los fracasos. Cuando falta, se es inhibido, hay dudas, abandono y falta perseverancia.

2. Factores Externos de Educabilidad (lo que pueden recibir del medio):

- a) **Expectativas de los Docentes:** Dice Neva Milicic (2001) que *“Sin duda, el punto de partida de la valoración personal se encuentra en el juicio de los otros, especialmente otros significativos”*. Sin duda, para el niño y por qué no, el adolescente, la figura del profesor con sus actitudes y palabras, es un ‘otro significativo’, por ello, lo que el profesor le demuestre o le diga será decisivo para la autoestima de los estudiantes. Las características de los profesores que más se relacionan con una buena autoestima de sus alumnos, son el apoyo que el profesor les entrega, su compromiso con lo que enseña y la organización e innovación en su forma de enseñar... La forma en que los niños se perciban así mismos, depende de la valoración y la crítica recibida de parte de los adultos y en esta área, los padres y profesores son, sin duda, las personas de mayor influencia”

La formación de la imagen personal se origina, en gran medida, en la imagen que los adultos significativos, (padres y profesores) le entregan al niño. Las opiniones acerca de su rendimiento, de sus éxitos o de sus fracasos y los métodos que utilizan para enseñarles, influyen en la imagen que el niño se va formando de sí mismo. Los juicios y prejuicios con que los adultos se relacionan, pueden ser decisivos en sus conductas.

Por otra parte, Juan Cassasus ha planteado que las emociones son la base del pensamiento y de los aprendizajes, en este sentido, experimentar miedo o sentirse amenazado, son situaciones que generan producen, ya sea vacíos en la atención o bien inseguros de lo que están aprendiendo.

Las emociones no ocurren solas, sino que surgen de situaciones que luego son filtradas de manera particular por las características emocionales de cada alumno. El clima emocional del aula es una situación, y que tiene una gran influencia cuando se observan las relaciones entre educación, emociones y aprendizajes. Visto desde una perspectiva amplia, el clima emocional del aula (sin considerar las características particulares de cada alumno) es el factor que más incide en el desempeño de los alumnos. No solo incide más que los otros factores, sino que el conjunto de todos los otros. El clima del aula está determinado por el tipo de interrelaciones que se da entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. Un clima positivo da resultados positivos en el desempeño de los alumnos. Un clima negativo, da resultados poco positivos. (Cassasus en Revista Docencia, 2002)

La labor del profesor o profesora, como señala Cassasus, parte por generar estos climas de interrelaciones positivas, sin embargo, esto no se da en solo un sentido, profesor- alumno, sino también en el sentido alumnos – profesor. Además, la enseñanza de un profesor está determinada por las emociones que ese profesor tiene en relación a la materia y al curso, de esta manera si el docente tiene expectativas hacia el curso o hacia algunos estudiantes, más bajas, su docencia (aún cuando los estudiantes no se den cuenta) estará marcada por tal predisposición, afectando, como ya se dijo, el aprendizaje de los estudiantes.

2.3. Hacia la Inclusión Educativa

2.3.1 Desde la Inclusión Social a la Inclusión Educativa

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias
(Índice de Inclusión, 2004)

La inclusión social de todas las personas, la que conlleva una real participación cívica en sus comunidades y, principalmente, la incorporación al ámbito educativo, se ha convertido en una de las mayores aspiraciones de los países del mundo. Lo es también en América Latina y el Caribe, lugar de constantes quiebres y desencuentros donde, como ya se ha señalado, la exclusión de gran cantidad de población, tanto en materias económicas como políticas, ha sido una práctica reiterada desde el momento en que el continente pasó a formar parte de la historia universal.

Recién en 1990, durante la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien (Tailandia) organizada por la UNESCO y otras instituciones, se puso en el tapete la situación de exclusión que sufrían millones de personas en el mundo, por ser pobres, por ser mujeres o niños, por ser extranjeros, por su condición de discapacitado/as o por pertenecer a minorías étnicas

Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria (...) Más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasan en completar los programas de educación básica; otros millones cumplen los requisitos de asistencia pero no adquieren conocimientos ni habilidades esenciales” (Declaración de Jomtien, 1990)

Esta situación, generó la propuesta-compromiso **‘Educación para Todos’**, en la que se intenta propiciar la inserción social y educativa de todos esos sectores que la Educación General y por ende, la sociedad, dejaba de lado. Los 155 países participantes de la Conferencia, se comprometieron a promover cinco puntos principales:

1. Universalizar el acceso y promover la equidad;
2. Concentrar la atención en el aprendizaje;
3. Ampliar los medios y la perspectiva de la educación básica;
4. Valorizar el ambiente para el aprendizaje;

5. Fortalecer la concertación de acciones.

Así, distintas medidas se fueron tomando en cada uno de los países asistentes a Jomtien. En Chile, también partícipe del proyecto EPT (Educación para Todos), las acciones se focalizan en la integración escolar de alumnos con discapacidad en establecimientos comunes, lo que si bien ha contribuido a ofrecer mayores expectativas a este sector, también ha generado el problema de confundir Integración con Inclusión Educativa. Este último concepto abarca, ciertamente, la integración de personas con discapacidad, pero, además, considera todas las características de los estudiantes. La escuela debe ofrecer posibilidades de educación para todos y todas los niños y jóvenes, aún cuando provengan de sectores vulnerables.

Las Conferencias mundiales y regionales han hecho hincapié en que la '*Educación para Todos*' es un principio al que no se debe renunciar si se quiere avanzar en construir sociedades más justas, inclusivas y equitativas. Desde la Conferencia de Jomtien en Tailandia, surge la misión de convertir los establecimientos educacionales en lugares de apertura y no de exclusión, como lo han venido siendo desde que se masifica la escuela, especialmente en regiones tercermundistas como América Latina.

Para evaluar el estado de avance de las propuestas de Jomtien, se realiza el año 2000 en Dakar, el Foro Mundial de Educación, el que debió mantener las metas propuestas diez años antes, ya que no se había logrado avanzar lo suficiente en la entrega de educación de calidad a todos los sectores sociales, especialmente los más desposeídos. Esto queda ratificado en la Conferencia de Cochabamba, cuando los países latinoamericanos se reúnen para analizar sus propios logros, los que tienen relación con el aumento de cobertura en la Educación Básica, pero que dejan de manifiesto que aún no es posible contar con una educación de calidad para todas las personas que la requieran. Nuevamente se reiteran los llamados:

En una región con crecientes desigualdades sociales, el fortalecimiento y transformación de la educación pública constituye mecanismo clave para una democratización social efectiva. Esto requiere urgentes políticas económicas, sociales y culturales que apoyen las educativas orientadas fundamentalmente a atender a los grupos excluidos y marginados de América Latina y el Caribe, para que superen su actual exclusión de una educación de calidad.” (Cochabamba, 2001)

La última Cumbre Iberoamérica de Jefes de Estado y Gobierno realizada en Santiago de Chile el año 2007, bajo la temática ‘Cohesión social y políticas sociales para alcanzar sociedades más inclusivas en Iberoamérica’ acentuó el objetivo de “*progresar hacia niveles crecientes de inclusión*” (*Declaración de Santiago, 2007*) y en su Programa de Acción, el punto 6 señala “*Resaltar la importancia de una educación inclusiva que permita enfrentar los problemas de la exclusión educacional de niños, niñas y adolescentes (...)*” (*Programa de Acción, 2007*)

La educación para todos permite la coexistencia de diferentes modalidades de escuela, aunque se centra en establecer un aula común que cobije a todos y todas lo/as estudiantes con sus diferencias.

El sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho de todo/as lo/as estudiantes, cualquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa y no discriminadora.

En la Declaración de Jomtien, UNESCO presenta tres justificaciones para avanzar hacia una escuela inclusiva:

- Educativa: al desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales, las que, entonces, beneficiarán a todos los niños y niñas.
- Social: La escuela inclusiva forma la base para una sociedad más justa y no

discriminadora.

-Económica: Cuesta más mantener diferentes escuelas, por eso si una es capaz de acoger a todo/as lo/as estudiantes, permitirá mayor costo-beneficio.

El paradigma de la inclusión social precisa de un nuevo concepto de educación y de gestión de la diversidad. La inclusión social requiere que las personas puedan satisfacer sus NBA (Necesidades Básicas de Aprendizaje) a través de una educación de calidad similar para todos, que haga de la equidad una prioridad social, y que asuma la diversidad como consustancial al hombre y al devenir humano. Las NBA es algo más y algo distinto que la simple alfabetización funcional, es llevar a cobrar conciencia de la propia valía y percibir que escuela y sociedad cuentan con nosotros en proyectos de desarrollo humano (Jiménez Fernández, 2005)

Sin embargo, durante el Foro Mundial sobre Educación para Todos, se denuncia que siguen las prácticas de exclusión escolar y social. Esto, se señala en el Foro, se debe a que ha habido voluntad política débil, recursos insuficientes y/o ineficientes; atención inadecuada a las necesidades de aprendizaje de los excluidos en general; falta calidad de los aprendizajes; falta de compromiso para superar disparidades de género.

Las críticas de quienes ven como las agencias internacionales y los gobiernos formulan y suscriben planes y metas globales y regionales, donde se comprometen a su cumplimiento en los plazos que ellos mismos fijan, y que revisan y aplazan continuamente, es cada vez más creciente, especialmente cuando en cada uno de esos planes se invierten recursos cuantiosos y no se ven los frutos esperados, esto es, mejora en la calidad educativa, mejora en los resultados académicos de los estudiantes.

Las políticas que se han recomendado y adoptado en los últimos años no están respondiendo satisfactoriamente a las necesidades y expectativas de la población latinoamericana, a las realidades del sistema escolar y de los docentes en particular, y no han tenido los resultados esperados. La evaluación comparativa realizada en

1997 por UNESCO-OREALC en 13 países de la región, en las áreas de lenguaje y matemáticas entre alumnos de tercero y cuarto grado de planteles públicos y privados, reveló que Cuba es, en el contexto latinoamericano, el país con mejores rendimientos escolares en estas dos áreas. Se trata, precisamente, del único país que no siguió las recomendaciones de política educativa vigentes en los 90 y el único que no recurrió a préstamos internacionales para financiar su sistema y su reforma educativa. Estos datos son lo suficientemente reveladores como para exigir una reflexión de fondo en torno a las estrategias de desarrollo y cambio educativo que vienen ensayándose en la región (Pronunciamiento latinoamericano por una educación para todos, 2000)

Los países siguen preocupados, reuniéndose frente a los mismos tópicos, el 2007 como ya se mencionó se realizó la Cumbre Iberoamericana, en el mes de noviembre del presente año, se realizará en Ginebra la 48ª Conferencia Internacional de Educación (CIE), que es visto como un importante foro mundial para el diálogo político entre los Ministros de Educación y actores involucrados en el tema: “La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”. UNESCO esperaba que la Conferencia aportara con la discusión sobre el concepto de educación inclusiva y sirviera para

analizar más detenidamente el rol de los gobiernos en el desarrollo e implementación de políticas educativas inclusivas, focalizar la atención en los sistemas educativos que ofrecen oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, y enfatizar el rol de los docentes para responder a las diferentes expectativas y necesidades de los educandos (UNESCO, 2008)

2.3.2 Obstáculos para la Inclusión Educativa en la Enseñanza Media Municipal

Transformar la sociedad latinoamericana en un espacio público, en un lugar político de interacciones, de inclusión social, de posibilidades de igualdad en la participación, es un desafío que ha quedado atado de manos por las prácticas sociales excluyentes que desde la

conformación de las naciones latinoamericanas se han venido realizando. La educación pública, pese a los compromisos internacionales, no puede sino reflejar lo que ocurre en las sociedades, por eso no solo muestra sus propias debilidades, sino las debilidades de estas naciones que no han podido levantarse de la opresión que significa que las mayorías de sus habitantes se encuentren excluidos de participación social real. Esto lleva a que las instituciones educativas busquen mecanismos desesperados por aumentar sus logros, entre ellos se encuentran: planes remediales, programas especiales ministeriales y mecanismos de selección de sus estudiantes.

La selección de los alumnos, que está permitido en el ámbito de los establecimientos subvencionados y privados, se ha convertido en

una estrategia importante de cara a su promoción y publicidad... (donde) el alumnado nos aparece convertido en un 'instrumento' al servicio de los centros escolares, destinado a darles prestigio, en vez de ser al revés, el colegio preocupado por ayudar al alumnado, comprometido con el desarrollo de sus capacidades, conocimientos y valores" (Torres, en Gimeno Sacristán, 2001).

Ciertamente, la libertad de acceso hace que los grupos sociales más desfavorecidos acudan al sistema público, lo que también para Jurjo Torres representa *"un síntoma donde la desigualdad y la injusticia se perciben como algo 'natural', como una característica típica de todas las sociedades"* (2001) y lo asocia a lo que el economista James Buchanan, Premio Nobel de Economía de 1986, designó como *'Teoría de los Clubs'*. En ésta, que es planteada por Torres para analizar la Educación, señala que priman los intereses individuales y de aquellos grupos que condicionan la toma de decisiones de los gobiernos por sobre los bienes comunes o por sobre los mecanismos democráticos para asegurar mayor justicia social *"Si los grupos solo buscan aquello que más les favorece, sin tomar en consideración a los restantes grupos existentes, eso quiere decir que sus modos de actuar son generadores de exclusión"* (Torres, 2001)

De este modo, el autor considera esta teoría como interesante para analizar la pobreza, la exclusión social y el modo de funcionamiento de los sistemas educativos neoliberales, pues las personas que tengan semejanzas en su capital cultural, intereses y recursos *“interaccionan en relación con la formación de grupos y a la exclusión de ellos de aquellas personas que perciben como diferentes”* (2001; 126) Esto, que es propio del sistema neoliberal y que perpetúa la fragmentación de la sociedad, se le permite al sector privado e incluso al particular-subvencionado, sin embargo, es preocupante que se haya extendido como estrategia de algunos establecimientos municipalizados para ‘proteger’ o ‘cuidar’ a los estudiantes que consideran con mayores logros académicos. Mas, ¿De qué manera esto ha significado mejorar los logros educacionales? ¿De qué manera esto solo ha llevado al quiebre de la escuela con la necesidad social de encontrar espacios de igualdad y propiciar el diálogo participativo?

Esta situación, ciertamente, responde al contexto neoliberal, más no por ello, no hemos de ponernos frente a los problemas políticos y sociales que están de trasfondo, como es el reencontrarnos con lo público y repensar como un proyecto social, donde realmente tenga sentido hablar de igualdad de oportunidades, pues implica, concretar prácticas de equidad.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

“Podría suponerse que hay un único método de investigación aplicable a todos los objetos, cuya naturaleza esencial tratamos de dilucidar... en tal caso, deberíamos buscar ese método único. Pero si no existe un método general único para resolver las cuestiones de esencia, nuestra labor se complica, pues para cada materia diferente habremos de determinar el proceso apropiado de investigación”
Aristóteles, *De Anima*

El paradigma epistemológico que sustenta esta investigación es **Positivista**, donde la dirección del conocimiento está dirigida a la *explicación* de los fenómenos en estudio “*el intento de descubrir una razón material de la totalidad de lo real donde no tendrían importancia las contingencias personales del individuo concreto*” (Oliva, 1996; 27). El entendimiento capta los hechos, verificándolos a través de la observación, por tanto la relación Sujeto-Objeto es directa, pudiendo este sujeto cognoscente alcanzar la ‘verdad’ del objeto conocido.

El quehacer científico es entendido en esta visión paradigmática como “*la búsqueda, explicación y aplicación de las leyes científicas*” (Bunge, 1982; 71) Entre algunas de las características que este mismo autor le atribuye al conocimiento surgido de la investigación científica, podemos considerar: que es fáctico, intentando describir los hechos tales como son, para trascenderlos. Además, que es un conocimiento verificable, metódico, legal, predictivo y comunicable.

La elección de este paradigma se debió al tipo de conocimiento que se pretendía lograr, ya que se ha buscado, principalmente, describir y explicar la realidad de los sujetos en estudio, sin afectar la situación medida, por tanto, con objetividad, generalizando la información recibida de una muestra de sujetos hacia toda la población estudiada.

El método de trabajo adecuado para el enfoque epistemológico elegido, es el Cuantitativo, ya que en lo referente a la investigación en el plano educacional, pretende realizar mediciones y predicciones exactas del comportamiento regular de grupos sociales escolares, los que quiere abordar objetivamente, mediante la validez y confiabilidad de los instrumentos escogidos para recoger la información, pudiendo repetir la experiencia. Según Taylor y Bogdan (1998; 16) “*el positivista busca las causas mediante métodos tales como cuestionarios inventarios y estudios demográficos, que producen datos susceptibles de*

análisis estadístico”. Por otra parte, Gutiérrez (1990; 52) afirma “*En la investigación Cuantitativa, entre el sujeto y el objeto se da una relación de independencia. El investigador (sujeto), al quitarse de su subjetividad queda en capacidad de abordar al objeto (Realidad Social) ‘desde afuera’, como algo independiente del pensamiento*”

Aún cuando se considere que este tipo de metodología proporciona solo una información parcializada de la realidad que está siendo estudiada, en este caso escolar, el conocimiento logrado permite establecer un punto de partida respecto de la difícil tarea que enfrenta hoy la Educación Pública, alcanzar mejores resultados de aprendizaje y cimentar las bases para una sociedad inclusiva.

El camino propuesto y desarrollado en este apartado se inicia con la presentación del diseño de la investigación, que cuenta con una estructura variada; descriptivo-comparativa y a su vez, correlacional, coherente con los objetivos e hipótesis planteados. La muestra la conforman 110 estudiantes a quienes se les han aplicado dos encuestas, revisado sus resultados escolares y las expectativas que sus docentes tienen de los cursos a los cuales pertenecen. La información fue procesada a través del software estadístico SPSS, del cual se utilizaron estadígrafos descriptivos; T de Student para la comparación de muestras independientes; correlacionales y regresión lineal. Para la utilización del programa, fueron consultadas diferentes fuentes de la web, incluidas en la sección Bibliografía. Además, se incorporó un análisis proporcional para dos de las variables: Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar.

Los resultados estadísticos fueron analizados permitiendo determinar la aceptación o rechazo de las hipótesis propuestas, lo que se explicita en las Conclusiones elaboradas en el apartado siguiente, donde, además, se dejan planteadas las sugerencias y desafíos que la investigación realizada ha permitido vislumbrar.

3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio, corresponde a una investigación no experimental, que como fue definida por Kerlinger “*es una indagación empírica y sistemática en la cual el científico no tiene un control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables...*” (1994;394). Como se señaló anteriormente, se desarrolla desde la Metodología de la Investigación Cuantitativa, cuyo diseño mixto corresponde, por una parte, a uno de tipo **Cuasi Experimental**, pues los sujetos que integran la muestra pertenecen a grupos conformados con anterioridad al estudio, como señalan Hernández et al. “*los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se*

emparejan, sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento: son grupos intactos” (2004; 256); **transeccional descriptivo comparativo**, pues se pretende describir cada variable individualmente en los grupos estudiados, para luego comparar entre los grupos los resultados obtenidos, *“los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables”* (Hernández et al., 2004; 273); y **transeccional correlacional**, donde se desea describir relaciones entre dos o más variables, pretendiendo determinar la asociación entre ellas en un tiempo dado, como señalan los autores ya citados *“los diseños transeccionales correlacionales, describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado”* (Hernández et al., 2004; 274).

De esta manera, el diseño propuesto permitirá describir variables, comparar grupos y establecer correlaciones entre variables.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

Se consideró como Población a todas las estudiantes matriculadas en el Liceo de Niñas A-6 ‘Marta Brunet’ de Chillán, el que contaba con una matrícula, a septiembre del 2008, de 1041 estudiantes (Ver Anexo 1).

De esta Población, se estableció una **muestra intencionada polietápica estratificada**:

La primera etapa (**muestra intencionada o grupos intactos**), de acuerdo a la pregunta de investigación, distinguió dos tipos de curso: grupo piloto y grupo regular.

La segunda etapa (**muestra estratificada**) por acceso a la población, se planteó investigar de 1° a 3° Medio.

La tercera etapa (**muestra al azar**) consistió en seleccionar qué cursos pilotos y regulares serían investigados, procediéndose a realizar una tómbola con la totalidad de cursos de ambos grupos. El resultado de ello y de la muestra final, se presenta en la siguiente Tabla:

Relación Matrícula y Muestra

Tipo de Curso: Piloto	Nº Matrícula	Nº Encuestadas	Casos Perdidos	Total Muestra
Nivel 1º : A	32	28	5	23
Nivel 2º: A	26	24	4	20
Nivel 3º: A	30	29	7	22
Total	88	81	16	65

Tipo de Curso: Regular	Nº Matrícula	Nº Encuestadas	Casos Perdidos	Total Muestra
Nivel 1º: I	21 (15 en Acta)	10	1	9
Nivel 2º: F	32 (31 en Acta)	27	9	18
Nivel 3º: D	27	21	3	18
Total	80	58	13	45

Tabla 1. Relación Matrícula y Muestra.

En la primera columna de la Tabla 1 se aprecia cuáles fueron los cursos seleccionados por tómbola, de acuerdo al nivel y Tipo de Curso. La segunda columna especifica el número de matrícula de cada curso a septiembre del 2008, donde en dos cursos se ve una diferencia entre el dato proporcionado por la Dirección de Educación de la Ilustre Municipalidad de Chillán y el Registro de Actas del Establecimiento, probablemente porque correspondan a semestres diferentes. La columna siguiente señala cuántas fueron las estudiantes a las cuales se les aplicaron los instrumentos, siendo en total 139. De ellas, se descartaron 29 sujetos de la muestra debido a que la información proporcionada en la Encuesta de Autoestima tenía un alto nivel de mentira, lo que se detalla en la cuarta columna. A este grupo se le denominó Casos Perdidos, los que no fueron incorporados ni en la tabulación ni en el análisis de resultados. Finalmente, en la última columna se presentan los totales de la

muestra por Nivel y Tipo de Curso.

3.3 INSTRUMENTOS

Para recoger la información, se seleccionaron y utilizaron los siguientes instrumentos:

1 **Inventario de Autoestima de Coopersmith para medir la Variable Autoestima**

(Ver Anexo 2).

Elaborado por Stanley Coopersmith desde los años cincuenta, fue modificándose con el correr de los años, llegando a su versión definitiva, forma A, en 1967. Validada para Chile por Hellmut Brinkmann, Teresa Ségure y M. Inés Solar, en 1989, continuando su aplicación hasta hoy. Puede ser aplicada a personas desde 14 a 18 años, tanto de forma individual como colectiva.

La Encuesta está constituida por 58 afirmaciones, con respuestas dicotómicas (SI (igual que yo) – NO (distinto de mí)), que brindan información acerca de las características de la autoestima a través de la evaluación de 4 sub tests más un sub test de mentira. Éstos son:

1. **Autoestima General:** Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas. Es el conjunto de todas las autoestimas específicas que llevan al sujeto a crear una autoimagen de sí mismo, permitiéndole así considerarse satisfecho o insatisfecho de su persona (evaluada con 26 ítems).

2. **Autoestima Social:** Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus pares. Es cómo se siente el sujeto consigo mismo al relacionarse con el medio social donde está inmerso (evaluada con 8 ítems).

3. **Autoestima Familiar:** Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus

conductas autodescriptivas en relación con sus familiares directos (evaluada con 8 ítems).

4. **Autoestima Escolar:** Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus condiscípulos y profesores. Se refiere a la satisfacción o insatisfacción que el sujeto posee de sí mismo de acuerdo a sus capacidades como estudiante, alumno, compañero y todos los roles que debe jugar en su comunidad escolar (evaluada con 8 ítems).

5. **Ítems de la mentira:** Valora si las respuestas del sujeto son confiables o no (presenta 8 ítems). Este elemento, permite evaluar la validez de las respuestas emitidas por un sujeto, ya que si el individuo obtiene un resultado que sea igual o superior a los 67 puntos en puntaje T, esa prueba es inválida, ya que supone incoherencia en las respuestas, debiendo eliminarse del estudio.

Las respuestas obtenidas deben ser comparadas con una pauta de corrección que tiene esta Encuesta (en Anexo 3). A cada respuesta que coincide con la pauta de corrección se le asigna 1 punto. Posteriormente, se suman los puntajes obtenidos por **cada área**, denominado Puntaje Bruto (PB), éste es transformado según las normas del Inventario de la Encuesta de Coopersmith y pasa a denominarse Puntaje Transformado (PT), para obtener el Puntaje Total se suman todos los Puntajes Brutos y posteriormente se pasan a Puntaje Transformado (Ver Anexo 4), lo que queda expresado de la siguiente manera:

$$\text{Autoestima Total} = \text{Sumatoria [PB (S + G + E + H)]}$$

2 Encuesta de Nivel Sociocultural de Blanco, para medir la variable Nivel Sociocultural

Se creó en 1990 por Enrique Blanco Hadi, para estudiar el nivel sociocultural de jóvenes

que cursan la Enseñanza Media en la comuna de Chillán. Ha sido validado a través de su aplicación en diferentes investigaciones. Se estructura en tres áreas, una primera que dice relación con el hacer de los estudiantes, como por ejemplo, que tipos de programas ven o qué hacen en el computador; una segunda, recoge información sobre la familia del o la estudiante; y la tercera considera el saber cognitivo de éstos.

En la presente investigación, el Instrumento fue adaptado según los siguientes criterios:

- a) Revisión de Programas de Estudios de diferentes asignaturas de 6° Básico a 2° Medio; lo que determinó diferenciar, a partir de la pregunta 10, dos niveles de aplicación de la Encuesta: uno para 1° y 2° Medio, donde se consideraron los Programas de Estudio desde 6° a 8° año y otro, para 3° y 4° Medio, donde se consideraron Programas de Estudios de 1° y 2° Medio.
- b) Actualización de Actividades de los jóvenes; lo que implicó introducir preguntas relacionadas con el uso del computador y el tiempo que dedican los jóvenes a otras actividades no académicas, dentro y fuera del establecimiento.

El Instrumento actualizado fue sometido al juicio de tres expertos: un Psicólogo Educacional, un Metodólogo y una Profesora de Enseñanza Media, quienes hicieron observaciones y sugerencias mínimas, las que fueron incorporadas a la Encuesta. Además, se realizó una aplicación experimental a un grupo de 20 estudiantes, lo que llevó a eliminar un ítem y a acortar otros.

Finalmente, al establecer el puntaje del Instrumento, se observó que la tercera parte, la cual guarda relación con el saber cognitivo de lo/as estudiantes, tenía un porcentaje muy alto en desmedro de la primera, relativa a las actividades realizadas por éstos/as.

Los cambios y ajustes incorporados no han alterado la estructura del Instrumento, el cual

sigue considerando tres secciones, pero sí dio un énfasis distinto a cada una de ellas. El porcentaje de cada sección es el siguiente:

Parte 1, actividades de las estudiantes: 34 %

Parte 2, entorno familiar de las estudiantes: 22,5 %

Parte 3, saber cognitivo de los estudiantes: 43,5 %

(Ver anexo 5)

3 Variable Rendimiento Escolar

Se obtuvo desde la base de datos computacional del establecimiento que cubre todas las asignaturas cursadas por las estudiantes (sujetos de la muestra) del primer y segundo semestre del año 2008 . (Ver anexo 6)

4 Encuesta Expectativas de los docentes, para medir la variable Expectativas Docentes

Fue creada el año 2005 por Rojas Robles (Ver anexo 7), para medir las expectativas de los profesores sobre sus alumnos. Originalmente, el instrumento, constaba de 30 ítems, los cuales fueron adaptados y complementados de la encuesta administrada por el CIDE (2004), quedando finalmente con solo 18. El instrumento, elaborado como escala Likert, fue aplicado a un N muestral de 100 profesores pertenecientes a la Región Metropolitana excluida la comuna donde se desarrolló la investigación.

La **Fiabilidad** del Instrumento se determinó al someterlo al “Cálculo del Coeficiente de

Confiabilidad Alfa-Cronbach, sobre la base de la matriz de correlación de los ítems” donde se obtuvo un $\alpha = 0.9403$, el que es considerado como un coeficiente significativamente alto. Finalmente, el instrumento fue sometido a un análisis factorial con Rotación Varimax, mediante el programa SPSS 11.5; cuyos resultados arrojaron la existencia de dos factores, el primer factor se denominó “**Expectativa Personal**” (10 ítems 1, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 14, 15 y 17; tiene un autovalor de 6.32 y explica el 35% de la varianza total.) y un segundo factor denominado “**Expectativas Académicas**” (8 ítems 2, 5, 8, 10, 11, 13, 16 y 18; tiene un autovalor de 6.20 y explica el 34.4% de la varianza total.). Ambos factores explican el 69.6% de la varianza total.

Para determinar la **Validez** de contenido del instrumento se recurrió a juicio de expertos, quienes llegaron a la conclusión unánime que el instrumento refleja validez de contenido.

3.4 MECANISMOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para efectuar el trabajo de campo de esta investigación, primero se procedió a solicitar autorización al establecimiento educacional donde se realizó el estudio. La Jefe de UTP de ese momento, accedió, brindando todas las facilidades para realizar el presente trabajo.

Se consideró la participación de 5 ayudantes previamente capacitados y supervisados directamente por la investigadora. Las encuestas (Autoestima y Nivel Sociocultural) fueron administradas en un mismo día, en el horario de Consejo de Curso, lo que garantizó las condiciones de equivalencia en la aplicación de ambos instrumentos.

Para la administración de la Encuesta Expectativas de los docentes, se solicitó a los profesores que contestaran las encuestas el mismo día de aplicados los instrumentos a los estudiantes.

3.5 PROCESAMIENTO DE DATOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

3.5 1. PROCESAMIENTO DE DATOS

Luego de aplicados cada uno de los Instrumentos a la muestra, se procedió a tabular los datos que fueron incorporados al programa estadístico informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* o como últimamente se le conoce *Statistical Product and Service Solutions*).

Dicho software es muy usado en las Ciencias Sociales, para análisis estadísticos que tienen como orientación el enfoque cuantitativo, principalmente por la facilidad de su manejo. Fue

creado en 1968 por Norman H. Nie, C. Hadlai (Tex) Hall y Dale H. Bent, desarrollado y distribuido por la Universidad de Chicago entre los años 1969 y 1975. Desde esta última fecha corresponde a “SPSS Inc”. Originalmente el programa fue creado para grandes computadores y poco a poco comenzó a difundirse su uso en instituciones de Educación Superior de Estados Unidos, debiendo, en la década de los 80, generarse el programa para computadores personales.

El programa consiste en un módulo base y módulos anexos que se han ido actualizando constantemente con nuevos procedimientos estadísticos. Desde la versión 14, pero más específicamente desde la versión 15 se ha implementado la posibilidad de hacer uso de las librerías de objetos del SPSS desde diversos lenguajes de programación.

SPSS Inc. desarrolla un módulo básico del paquete estadístico SPSS, del que han aparecido varias versiones, como SPSS-X (para grandes servidores tipo UNIX); SPSS for Windows 16 (Octubre de 2007), en la que se incorporó una interfase basada en Java que permite realizar algunas mejoras en las facilidades de uso del sistema; SPSS for Windows 17 (2008): Incorpora aportes importantes como el ser multilenguaje, pudiendo cambiar de idioma en las opciones siempre que se quiera. También incluye modificaciones en el editor de sintaxis de forma tal que resalta las palabras claves y comandos, haciendo sugerencias mientras se escribe.

En esta investigación se ha trabajado con SPSS versión 15, ocupándose el análisis de Estadística Descriptiva como Comparación de Medias; Explorar Criterios de Normalidad; de Estadística de Comparación como Correlaciones bivariadas y Regresión Lineal.

Además de la aplicación de este Programa estadístico computacional, se analizaron los

resultados obtenidos en las variables Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar mediante un análisis porcentual.

A continuación, se presenta de manera resumida los resultados obtenidos en cada una de las pruebas aplicadas, ya que los informes completos entregados por SPSS se han incluido en Anexos (Ver Anexo 8).

3.5.2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Como el objetivo del estudio es comparar dos grupos de estudiantes de un mismo establecimiento, respecto de las variables Nivel Sociocultural, Rendimiento Escolar, Autoestima y Expectativas Docentes, se procedió a calcular las **medias estadísticas** en las muestras de acuerdo al tipo de curso (considerando todos los cursos piloto y todos los cursos regular) y por cada nivel de curso (de primero a tercero medio). Para determinar la significación de las diferencias observadas, se consideró aplicar el estadístico de contraste de muestras, **Prueba T de Student (donde $p < 0,05$ para que la diferencia sea significativa)**, sin embargo, para utilizar dicha Prueba, se requiere cumplir con los siguientes criterios o asunciones:

- **Criterio de Homocedasticidad**, que establece que las poblaciones de las que provienen los grupos deben ser homogéneas. SPSS lo calcula a través de la Prueba de Levene y es entregado automáticamente al calcular T de Student, donde es importante que $p > 0,05$ (no sea significativo) para aceptar la homogeneidad de las varianzas de las muestras que se pretenden comparar.

- **Criterio de Normalidad**, señala que debe haber una distribución según la Ley de Normalidad en cada uno de los grupos que se comparan. Debe hacerse con anterioridad a la aplicación de la Prueba T. Si en ambos grupos $p > 0,05$ (no es significativo), entonces se cumple con la Normalidad de la Distribución.

En las páginas siguientes se presenta la aplicación de la prueba de Normalidad en las muestras estudiadas.

3.5.2.1. Contraste de normalidad para las variables: Nivel Sociocultural, Rendimiento Escolar y Autoestima

Para comprobar la normal distribución de las muestras, se ha considerado, por el tamaño de éstas (> 30), aplicar la Prueba Kolmogorov-Smirnov. Se establece, para cada caso, la Hipótesis correspondiente.

Se presenta la Tabla 2 con un Resumen del procesamiento de los casos:

Variables	Tipo de	Válidos		Casos Perdidos
	Grupo	N	Porcentaje	
Nivel Sociocult.	Piloto	65	100,0%	0

Rendimiento	Regular	45	100,0%	0
	Piloto	65	100,0%	0
Autoestima	Regular	45	100,0%	0
	Piloto	65	100,0%	0
	Regular	45	100,0%	0

Tabla 2.

a) Prueba de normalidad para la Variable Nivel Sociocultural

H_{01} : Las muestras del grupo piloto y grupo regular no presentan una distribución normal respecto de la variable Nivel Sociocultural.

Prueba K-S

Variable	Tipo de Grupo	Kolmogorov-Smirnov(a)		
		Nivel Sociocultural	Piloto	,056
	Regular	,093	45	,200(*)

Tabla 3.

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.
a Corrección de la significación de Lilliefors

En la Tabla 3 se observa que para la variable Nivel Sociocultural, en el grupo piloto, la prueba Kolmogorov-Smirnov se obtuvo $p = 0,2$ ($p > 0,05$), no significativo, estableciendo normalidad en la distribución de la muestra. Esto también ocurre respecto del grupo regular, donde $p = 0,2$ ($p > 0,05$), no significativo, aceptándose la normal distribución de la muestra.

Los gráficos que se presentan a continuación, permiten observar tales resultados:

Gráfico Q-Q normal de N.Sociocultural

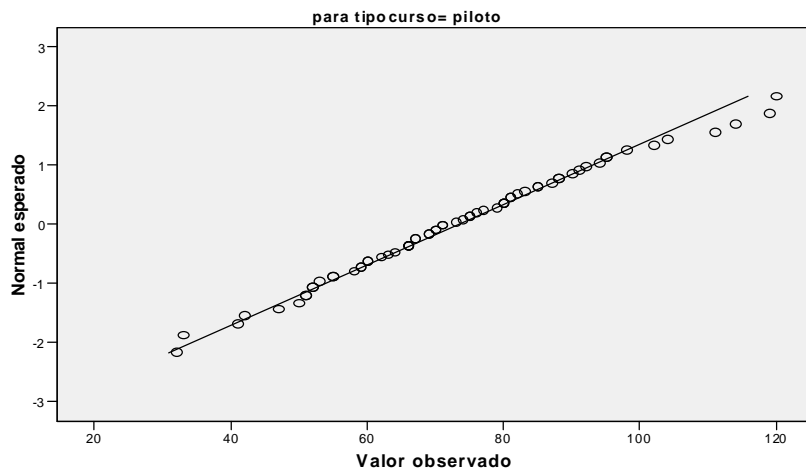


Gráfico 1.

El gráfico 1, Q-Q normal, ratifica el resultado obtenido al aplicar la Prueba K-S, ya que los valores observados se sitúan sobre la recta esperada bajo el supuesto de normalidad.

Gráfico Q-Q normal de N.Sociocultural

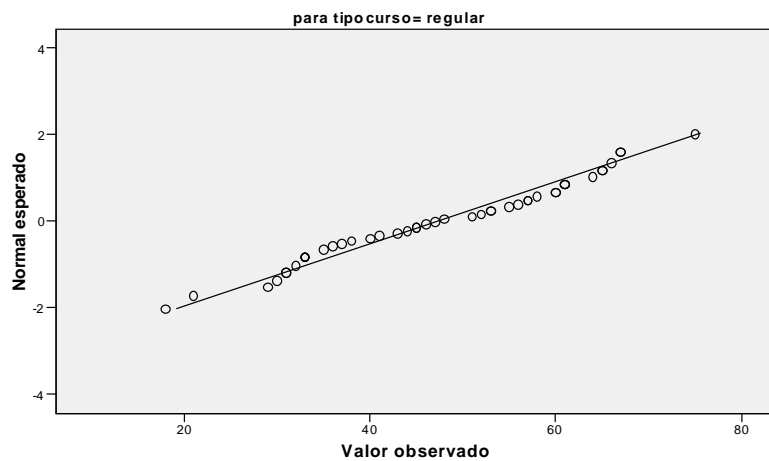


Gráfico 2.

El gráfico 2, Q-Q normal, ratifica el resultado obtenido al aplicar la Prueba K-S, ya que los valores observados se sitúan sobre la recta esperada bajo el supuesto de normalidad.

Conclusión: H_{01} se rechaza, pues los resultados muestran una distribución normal de los grupos en relación con la variable Nivel Sociocultural, permitiendo aplicar T de Student.

b) Prueba de normalidad para la Variable Rendimiento Escolar

H_{02} : Las muestras del grupo piloto y grupo regular no se distribuyen normalmente respecto de la variable Rendimiento Escolar.

Prueba K-S

Variable	Tipo de Grupo	Kolmogorov-Smirnov(a)		
Rendimiento	Piloto	,069	65	,200(*)
Escolar	Regular	,190	45	,000

Tabla 4. * Este es un límite inferior de la significación verdadera.
a Corrección de la significación de Lilliefors

En la Tabla 4 se observa que para la variable Rendimiento Escolar, la prueba Kolmogorov-Smirnov arroja, en el grupo piloto, $p = 0,2$ ($p > 0,05$) no es significativo, por lo que existe una normal distribución de la muestra, sin embargo, respecto del grupo regular, $p = 0,000$, no se cumple ($p > 0,05$), por tanto, no se acepta que la distribución de la muestra sea normal.

Los gráficos Q-Q normal permiten clarificar lo señalado:

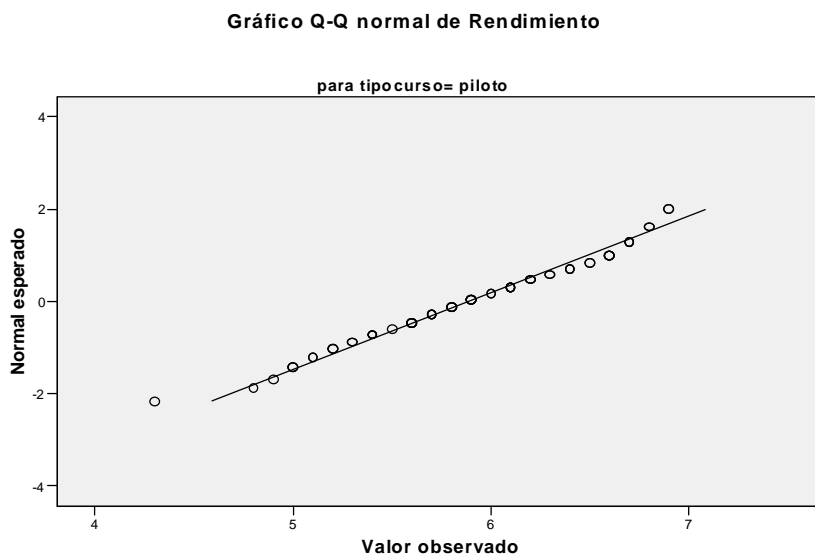


Gráfico 3.

El gráfico 3, Q-Q normal, ratifica el resultado obtenido al aplicar la Prueba K-S, ya que los valores observados se sitúan sobre la recta esperada bajo el supuesto de normalidad.

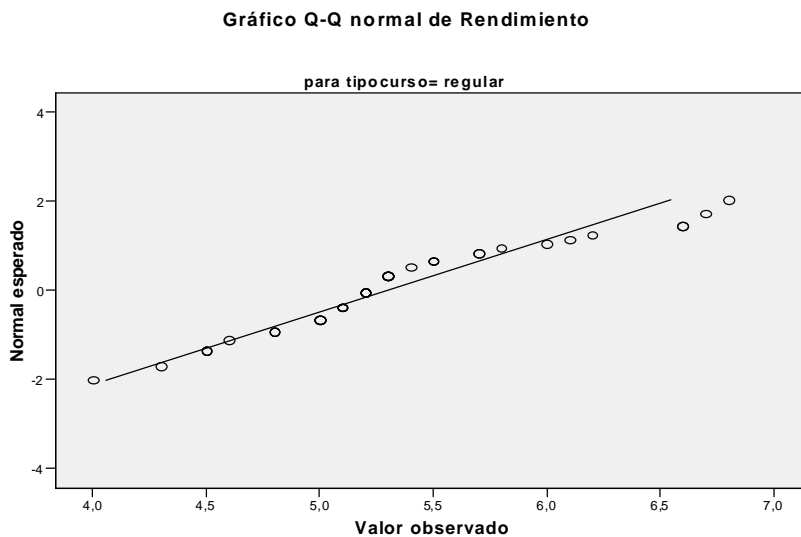


Gráfico 4.

El gráfico 4., Q-Q normal, permite apreciar que los valores observados para el grupo regular, no se alejan demasiado de la recta esperada bajo el supuesto de normalidad, lo que permite seguir considerando la muestra del grupo regular con una distribución normal.

Conclusión: H_{02} es apoyada parcialmente, respecto de la distribución normal por grupo. Sin embargo, atendiendo a la gráfica, los valores del grupo regular no se alejan desmedidamente de la recta de normalidad, situación que permitirá considerar a los dos grupos con una normal distribución de sus muestras, por tanto, se aplicará T de Student para comparar las medias de los grupos en relación con la variable Rendimiento Escolar.

c) Prueba de normalidad para la Variable Autoestima

H_{03} : Las muestras del grupo piloto y grupo regular no presentan una distribución normal respecto de la variable Autoestima.

Prueba K-S

Variable	Tipo de Grupo	Kolmogorov-Smirnov(a)		
Autoestima	Piloto	,087	65	,200(*)
	Regular	,139	45	,029

Tabla 5.

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.
a Corrección de la significación de Lilliefors

En la Tabla 5 se observa que, en relación a la variable Autoestima, la prueba Kolmogorov-Smirnov arroja para el grupo piloto $p = 0,2$ ($p > 0,05$), siendo el resultado no significativo,

por lo que existe normalidad en la distribución de la muestra. Sin embargo, con respecto al grupo regular, $p = 0,029$, no se cumple $p > 0,05$, por lo que no se acepta la normal distribución de la muestra.

Los siguientes gráficos permiten clarificar lo expuesto:

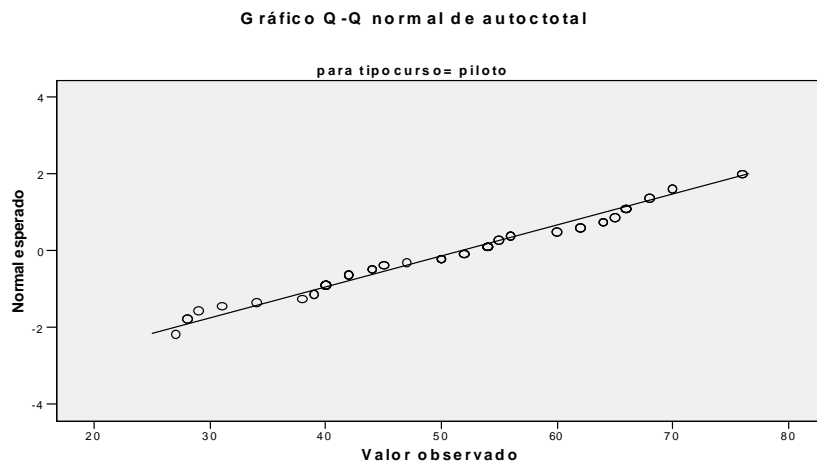


Gráfico 5.

El gráfico 5, Q-Q normal, ratifica el resultado anterior, ya que los valores observados se sitúan sobre la recta esperada bajo el supuesto de normalidad.

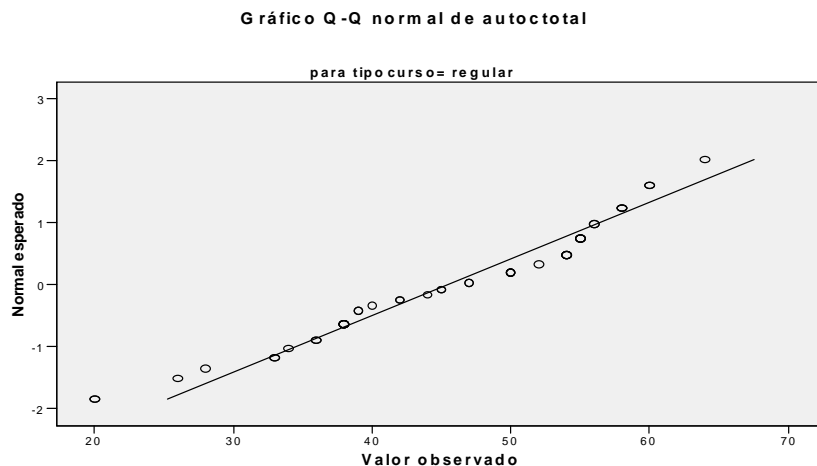


Gráfico 6.

El gráfico 6, Q-Q normal, permite apreciar que los valores observados para el grupo regular, no se alejan demasiado de la recta esperada bajo el supuesto de normalidad. Esto permitirá seguir considerando la muestra del grupo regular como normal en su distribución.

Conclusión: H_{03} se apoya parcialmente, respecto de la distribución normal por grupo. Sin embargo, la gráfica permite apreciar que los valores del grupo regular no se dispersan demasiado de la recta de normalidad esperada, por tanto se aplicará T de Student para comparar las medias de los grupos en relación con la variable Autoestima.

3.5.2.2 Comparación de Medias por Tipo de Curso

a) Variable Nivel Sociocultural

\bar{X} :

Tipo de Curso	Media	N	Desv. típ.
G. Piloto	73,40	65	19,630
G.Regular	47,40	45	13,978
Total	62,76	110	21,680

Tabla 6. Nivel Sociocultural por TipoCurso

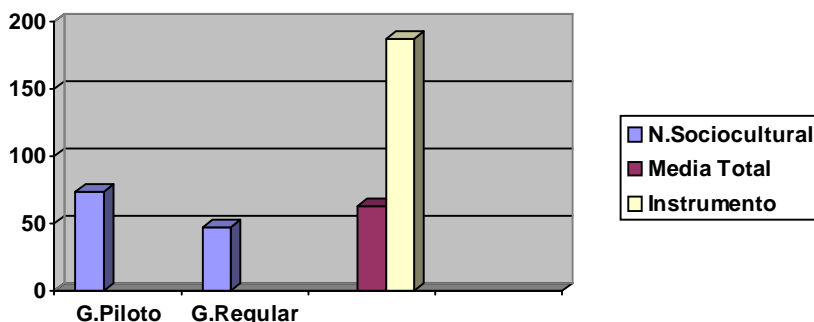


Gráfico 7.

La Tabla 6 y el Gráfico 7 dan cuenta de las Medias obtenidas por los grupos piloto y regular en relación con la variable Nivel Sociocultural, así como del puntaje total del instrumento que midió esta variable (187 puntos) y la media total de la muestra ($\bar{X} = 62,76$). Se aprecia que el resultado obtenido por el grupo piloto ($\bar{X} = 73,4$) es mayor que el resultado obtenido por el grupo regular ($\bar{X} = 47,4$). Para establecer la significación de la diferencia, se aplica la Prueba T.

Prueba T para Nivel Sociocultural

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F : 3,343	7,640	108	,000
Sig. : ,070			

Tabla 6.1

La Tabla 6.1 permite apreciar que la Prueba de Levene presenta $p = 0,70 (> 0,05)$, determinando que las muestras son homogéneas y puede aplicarse la Prueba T de Student. Al hacerlo, con 108 gl. y un α de 0,05, se obtiene $t = 7,640$ y $p = 0,00 (< 0,05)$. Este resultado permite establecer que existen diferencias significativas entre las medias de

ambos grupos en relación con la variable Nivel Sociocultural.

La diferencia que se ha establecido entre las medias de los grupos en estudio se puede ratificar al considerar que, de acuerdo a la estratificación del instrumento que midió Nivel Sociocultural, el grupo piloto se ubica en un rango **Medio**, en tanto el grupo regular en un rango **Medio Bajo**.

b) Variable Rendimiento Escolar

\bar{X} :

Tipo de Curso	Media	N	Desv. típ.
Piloto	5,885	65	,5980
Regular	5,302	45	,6163
Total	5,646	110	,6678

Tabla 7. Rendimiento Escolar por Tipo Curso

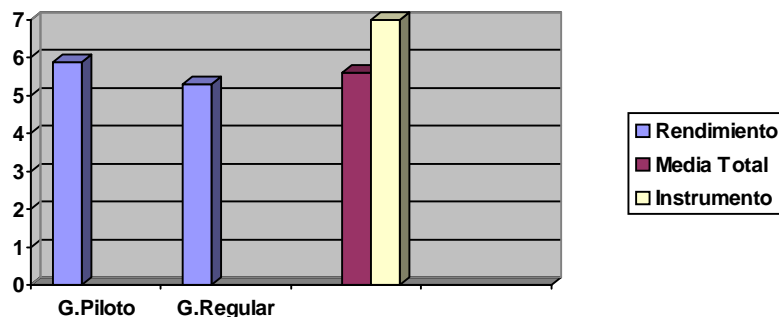


Gráfico 8.

La Tabla 7 y Gráfico 8 dan cuenta de las Medias obtenidas por ambos grupos respecto de la variable Rendimiento Escolar, así como del puntaje total del instrumento que midió la variable (7,0 puntos) y la media total de la muestra ($\bar{X} = 5,6$). En este caso, el grupo piloto presenta un resultado mayor ($\bar{X} = 5,8$) que el grupo regular ($\bar{X} = 5,3$). Para establecer la significación de la diferencia de las medias obtenidas, se procede a aplicar la prueba T de

Student.

Prueba t para Rendimiento Escolar

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F ,493	4,960	108	,000
Sig. ,484			

Tabla 7.1

La primera columna de la Tabla 7.1 presenta la significación de la Prueba de Levene, $p = 0,484 (> 0,05)$ determinando la homogeneidad de las muestras. Esto, permite aplicar la Prueba T. Al hacerlo, con 108 gl y α de 0,05 se obtuvo $t = 4,960$ y $p = 0,000 (< 0,05)$, se establece que la diferencia entre las medias de ambos grupos, en relación a la variable Rendimiento Escolar, es significativa.

Los resultados han mostrado que entre las medias de los grupos en estudio existe una diferencia significativa, y, aún cuando por procedencia y características, los dos grupos son homogéneos, como ya se señaló, el grupo piloto se ubica en un rango **Medio Alto**, en tanto el grupo regular, dentro del rango **Medio**, de acuerdo a la estratificación del instrumento, que medía Rendimiento Escolar.

c) Variable Autoestima:

c.1 Autoestima Total

\bar{X} :

Tipo de Curso	Media	N	Desv. típ.
---------------	-------	---	------------

G. Piloto	51,82	65	12,363
G.Regular	45,42	45	10,939
Total	49,20	110	12,166

Tabla 8. Autoestima por Tipo de Curso

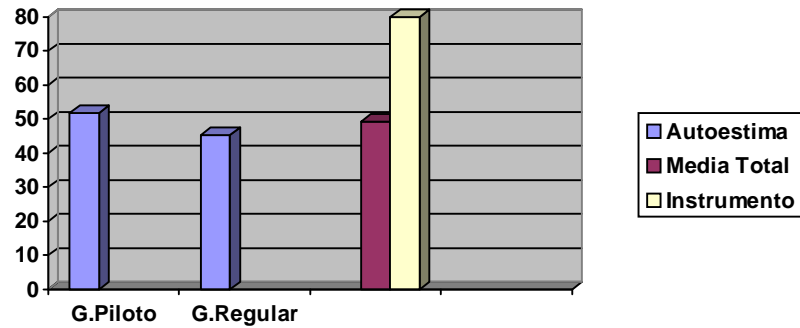


Gráfico 9.

La Tabla 8 y Gráfico 9 dan cuenta de las Medias obtenidas por los grupos piloto y regular, en relación con la variable Autoestima, además del puntaje total del instrumento que midió la variable (80 puntos) y la media total de la muestra ($\bar{X} = 49,2$). Los resultados muestran que el grupo piloto obtuvo un puntaje mayor ($\bar{X} = 51,8$) que el grupo regular ($\bar{X} = 45,4$).

Con el propósito de estimar la significación de la diferencia, se aplica la prueba estadística T de Student.

Prueba T de Student para Autoestima Total

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F : ,680	2,793	108	,006
Sig. : ,412			

Tabla 8. 1

La Tabla 8.1 muestra en la primera columna el resultado de la Prueba de Levene, con un nivel de significación de 0,412 ($> 0,05$), asumiéndose la igualdad de varianzas, permitiendo aplicar la Prueba T de Student. Calculada con 108 gl. y un α de 0,05, se obtuvo $t = 2,793$ y $p = 0,006$ ($< 0,05$), por tanto se establece que existen diferencias significativas entre las medias obtenidas en ambos grupos respecto de la variable Autoestima Total.

Si bien los resultados han mostrado que entre las medias de los grupos en estudio existen diferencias significativas respecto de la variable Autoestima, es importante consignar que en cuanto a procedencia y características los grupos son homogéneos, incluso, ambos se ubican en un rango **Medio**, de acuerdo a la estratificación del instrumento que medía la variable.

c.1.1 Tipos de Autoestima

\bar{X} :

Tipo de Curso		Autoestima Escolar	Autoestima Familiar	Autoestima Social	Autoestima General
G. Piloto	Media	54,58	48,49	54,55	51,26
	N	65	65	65	65
	Desv. Típ.	11,986	9,857	9,160	11,369
G. Regular	Media	49,69	44,22	51,87	46,38
	N	45	45	45	45
	Desv. Típ.	10,608	11,186	9,476	10,245

Tabla 8. 2 Tipo Autoestima por Tipo Curso

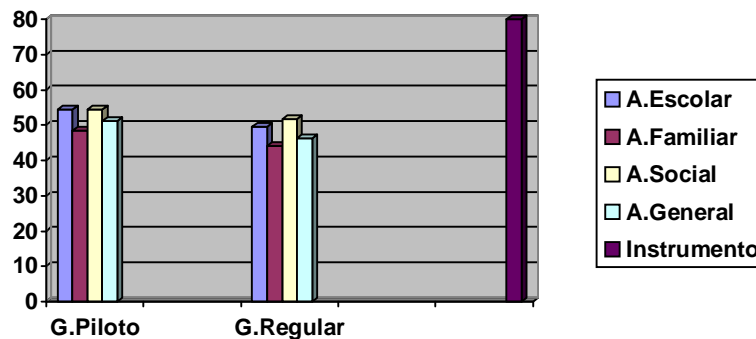


Gráfico 10.

En la Tabla 8.2 y Gráfico 10, se observan las medias obtenidas por los grupos piloto y regular en relación con el tipo de Autoestima, además del puntaje total del instrumento que midió la variable. Se aprecia que para todos los tipos de Autoestima, el resultado del grupo piloto es mayor que el del grupo regular: Autoestima Escolar en grupo piloto $\bar{X} = 54,58$ y en regular $\bar{X} = 49,69$; Autoestima Social grupo piloto presenta $\bar{X} = 54,55$, mientras el grupo regular $\bar{X} = 51,87$; Autoestima General en grupo piloto $\bar{X} = 51,20$ y en grupo regular $\bar{X} = 46,38$; y Autoestima Familiar en grupo piloto $\bar{X} = 48,49$ y en grupo regular $\bar{X} = 44,22$. Para establecer la significación de las diferencias presentadas, se aplica la Prueba T de Student.

Prueba t para Autoestima Escolar

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F : 4,036 Sig. : ,047 No se han asumido varianzas iguales	2,256	101,587	,026

Tabla 8.2.1

En la Tabla 8.2.1 se muestra que la Prueba de Levene presenta una significación de 0,047, ($< 0,05$) estableciendo que los grupos no son homogéneos y por tanto, no se podría aplicar la Prueba T de Student. No obstante, el programa SPSS permite homogeneizar las muestras

aplicando la aproximación de Satterthwaite, que está indicada con letra azul en la última fila de Tabla, para luego aplicar la Prueba T. De esta manera, con 101,587 gl. y α de 0,05, se obtiene $t = 2,256$ y $p = 0,026 (< 0,05)$, estableciéndose que las medias obtenidas en ambos grupos en relación con la variable Autoestima Escolar son significativamente diferentes.

Prueba t para Autoestima Familiar

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F : ,803	2,113	108	,037
Sig. : ,372			

Tabla 8.2.2

La Tabla 8.2.2 permite apreciar que la Prueba de Levene presenta una significación de 0,372 ($> 0,05$), determinando que las muestras son homogéneas y permitiendo aplicar la Prueba T de Student. Al hacerlo, con 108 gl. y α de 0,05, se obtiene $t = 2,113$ y $p = 0,037 (< 0,05)$, estableciéndose que las medias de ambos grupos, en relación con la variable Autoestima Familiar presentan diferencias significativas.

Prueba t para Autoestima Social

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F: ,042	1,492	108	,139
Sig. : ,838			

Tabla 8.2.3

La Tabla 8.2.3 presenta los resultados de la Prueba T de Student, ya que en la Prueba de Levene $p = 0,838 (> 0,05)$, por tanto las muestras son homogéneas. Con 108 gl. y un α de 0,05 se obtiene $t = 1,492$ y $p = 0,139 (> 0,05)$, por tanto, no existen diferencias significativas entre las medias de ambos grupos en relación con la variable Autoestima Social.

Prueba t para Autoestima General

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F : ,958 Sig. ,330	2,305	108	,023

Tabla 8.2.4

La Tabla 8.2.4 permite apreciar el resultado de la Prueba de Levene, $p = 0,330 (> 0,05)$, que determina que las muestras son homogéneas y puede aplicarse la Prueba T de Student. Al hacerlo, con 108 gl. y α de 0,05, se obtiene $t = 2,305$ y $p = 0,023 (< 0,05)$, permitiendo establecer que las medias de ambos grupos, en relación con la variable Autoestima General presentan diferencias significativas.

En síntesis, podemos señalar que las diferencias observadas entre las medias de los grupos Piloto y Regular son significativas respecto de Autoestima Escolar, Familiar y General. En tanto en Autoestima Social no existen diferencias significativas entre las medias de estos grupos.

De acuerdo al análisis realizado, se ha construido, para cada grupo estudiado, una Escala Jerárquica de Tipos de Autoestima:

Escala de Tipos de Autoestima según puntaje:

Grupo Piloto	Grupo Regular
1.Autoestima Escolar (54,58)	1.Autoestima Social (51,87)
2.Autoestima Social (54,55)	2.Autoestima Escolar (49,69)
3.Autoestima General (51,26)	3.Autoestima General (46,38)
4.Autoestima Familiar (48,49)	4.Autoestima Familiar (44,22)

Tabla 8.2.5

En la Tabla 8.2.5. se puede apreciar que, para el grupo piloto, los resultados de Autoestima Escolar y Social son muy similares, ubicándose en el primer y segundo lugar

respectivamente, esto significa que las estudiantes tienen una opinión favorable de la relación que establecen con sus compañeras y profesores, además de amigos y conocidos y sienten satisfacción de sí mismas de acuerdo a sus capacidades como estudiantes y compañeras.

En el grupo regular, si bien coinciden en los primeros lugares estos mismos tipos de Autoestima, primero se ubica Autoestima Social, lo que implica que las estudiantes tienen mejor opinión de sí mismas respecto de las relaciones que entablan con otras personas fuera del establecimiento que al interior de éste, así también es menor el aprecio por sus logros académicos. No se puede dejar de considerar que los resultados alcanzados por este grupo, en los tipos de Autoestima Social y Escolar, si bien son sus resultados más altos, ninguno de ellos sobrepasa los 56 puntos¹⁷, siendo por lo demás, inferiores a los del grupo piloto.

El tipo de Autoestima que permite a las estudiantes considerarse satisfechas o insatisfechas de sí mismas, Autoestima General, está considerado en tercer lugar por ambos grupos. Aunque el resultado del grupo piloto es mayor que el del grupo regular, están lejos de sobrepasar el rango medio, siguiendo la estratificación del instrumento, lo que no deja de ser preocupante, ya que las estudiantes tendrían, de acuerdo a estos resultados, una percepción personal debilitada.

Coincide, también, que los resultados de ambos grupos ubiquen la Autoestima Familiar en último lugar, situación no menor si se espera de ellas un apoyo para el aprendizaje de las estudiantes. En ese sentido, si bien este estudio aborda indirectamente la temática familiar, ya que es un elemento que incide tanto en el resultado de la variable Nivel Sociocultural como en el de la variable Autoestima, es interesante conocer la situación familiar que viven los sujetos que constituyen la muestra, la que es presentada en la siguiente tabla.

¹⁷ Según la estratificación del Instrumento, 56 puntos marca el límite entre el rango Medio y Medio Bajo.

Tipo de Curso: Grupo Piloto	Viven con Ambos padres	Solo madre	Solo padre	Otro familiar
Nivel 1º : A	16	7	0	0
Nivel 2º: A	13	4	3	0
Nivel 3º: A	15	5	1	1
Total	44	16	4	1
Tipo de Curso: Grupo Regular				
Nivel 1º: I	7	0	1	1
Nivel 2º: F	7	8	1	2
Nivel 3º: D	8	10	0	0
Total	22	18	2	3

Tabla 8.2.6. Situación Familiar de las estudiantes

Se aprecia, en la Tabla 8.2.6, que 44 de las estudiantes del grupo piloto viven con ambos padres, que corresponde al 68%; en tanto 22 de las estudiantes del grupo regular indica vivir con padre y madre, siendo un 49%. Por otra parte, 21 estudiantes del grupo piloto viven con solo un familiar (32%), principalmente la madre (24%), mientras que en el grupo regular 23 estudiantes viven con solo un familiar (51%), también en un alto porcentaje con su madre (40%).

3.5.2.3 Comparación de Medias por Nivel de Curso

a.1. Primer Nivel: Variable Nivel Sociocultural

\bar{X} :

Tipo de Curso	Media	N	Desv. Típ.
1° A G.Piloto	81,17	23	19,761
1° I G. Regular	43,78	9	15,106
Total	70,66	32	25,057

Tabla 9. Nivel Sociocultural en Primero Medio

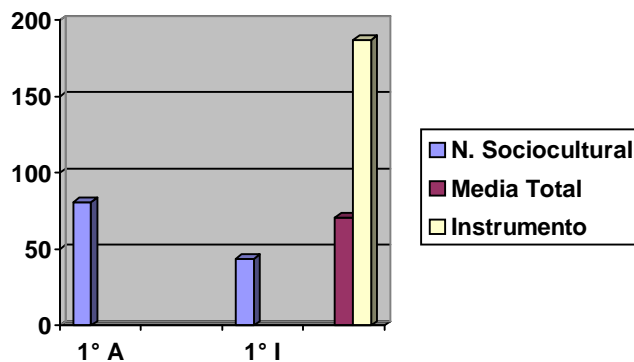


Gráfico 11.

En la Tabla 9 y Gráfico 11, se puede observar el resultado de las Medias obtenido por los grupos de Primer nivel en relación con la variable Nivel Sociocultural, así como el resultado de la media total de la muestra ($\bar{X} = 70,6$) y el total del instrumento que midió la variable (182 puntos). Se aprecia que el resultado del grupo piloto ($\bar{X} = 81,1$) es mayor que el resultado del grupo regular ($\bar{X} = 43,7$). Para establecer la significación de la diferencia de medias, se aplicó la prueba T de Student.

Prueba T de Student para Nivel Sociocultural

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F 1,181	5,104	30	,000
Sig. ,286			

Tabla 9.1

La Prueba de Levene, presentada en la primera columna de la Tabla 9.1 tiene una significación de 0,286 ($> 0,05$), por tanto la muestra es homogénea, permitiendo la aplicación de la Prueba T de Student. Al hacerlo, con 30 gl. y un α de 0,05, se obtiene $t = 5,104$ y $p = 0,000$ ($< 0,05$), resultados que permiten establecer que existen diferencias significativas entre los grupos de Primer Nivel en relación con la variable Nivel Sociocultural.

Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas de medias entre los grupos en estudio, lo que también se aprecia al revisar la estratificación del instrumento que mide la variable Nivel Sociocultural, donde el grupo piloto se ubica en un rango **Medio**, en tanto el grupo regular en un rango **Medio Bajo**.

a.2 Primer Nivel: Variable Rendimiento Escolar

\bar{X} :

Tipo de Curso	Media	N	Desv. típ.
1° A G.Piloto	5,696	23	,5355
1° I G.Regular	5,156	9	,8033
Total	5,544	32	,6565

Tabla 10. Rendimiento Escolar en Primero Medio

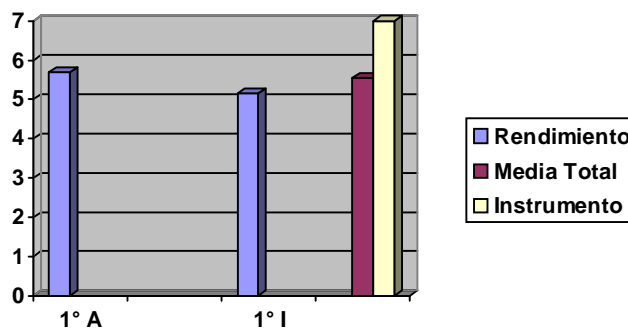


Gráfico 12.

La Tabla 10 y Gráfico 12 presentan los resultados obtenidos por los grupos de Primer nivel en relación con la variable Rendimiento Escolar, así como el puntaje máximo del instrumento que midió la variable y la media total de los grupos ($\bar{X} = 5,5$). Se aprecia que el resultado del grupo piloto ($\bar{X} = 5,6$) es mayor que el resultado del grupo regular ($\bar{X} = 5,1$). Para establecer la significación de la diferencia, se aplica T de Student.

Prueba T de Student para Rendimiento Escolar

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F 1,859	2,221	30	,034
Sig. ,183			

Tabla 10.1

En la Tabla 10.1 se observa el resultado de la Prueba de Levene donde $p = 0,183 (> 0,05)$, permitiendo aplicar T de Student. Al hacerlo, con 30 gl y un α de 0,05, se obtuvo $t = 2,221$ y $p = 0,034 (< 0,05)$, resultado que permite establecer que existen diferencias significativas

entre los grupos del Primer Nivel en relación con la variable Rendimiento Escolar.

Si bien, los resultados han mostrado que existe, entre las medias de los grupos en estudio, una diferencia significativa, es importante consignar que por procedencia y características, los dos grupos son homogéneos e incluso, ambos se ubican en un rango **Medio**, de acuerdo a la estratificación del instrumento que midió Rendimiento Escolar.

a.3. Primer Nivel: Variable Autoestima

a.1.1. Autoestima Total

\bar{X} :

Tipo de Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
1° A Grupo piloto	23	51,17	13,865	2,891
1° I Grupo regular	9	46,67	10,112	3,371
Total	32	49,91	12,925	

Tabla 11. Autoestima en Primero Medio

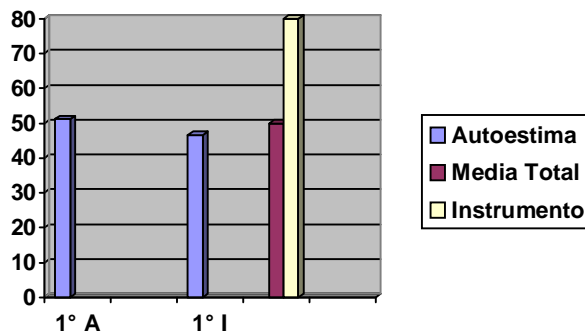


Gráfico 13.

En la Tabla 11 y Gráfico 13 se observan las Medias obtenidas por el Primer nivel, respecto de la variable Autoestima Total, así como el puntaje máximo del instrumento que midió la variable y la media resultante de ambos grupos ($\bar{X} = 49,9$). Se aprecia que el resultado del grupo piloto ($\bar{X} = 51,17$) es mayor que el obtenido por el grupo regular ($\bar{X} = 46,67$). Para

establecer si la diferencia de medias es significativa, se procede a aplicar la prueba T de Student.

Prueba T de Student para Autoestima Total

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F : 2,191	0,884	30	0,384
Sig. : 0,149			

Tabla 11.1

En la Tabla 11.1 el resultado de la Prueba de Levene es $p = 0,149 (> 0,05)$, por tanto las muestras son homogéneas, aplicándose la Prueba T de Student. Al hacerlo, con 30 gl. y un α de 0,05, se obtiene $t = 0,884$ y $p = 0,384 (>0,05)$, se establece que respecto de la variable Autoestima Total, no existen diferencias significativas entre los grupos del Primer Nivel.

Los resultados han mostrado que entre las medias de los grupos de Primer nivel no existe una diferencia significativa en relación con la variable Autoestima, lo que también es observado al considerar la estratificación del instrumento que midió la variable, donde ambos grupos se ubican dentro del rango **Medio**.

c.1.2. Tipos de Autoestima

\bar{X} :

Tipo de Curso:		<i>Autoestima General</i>	<i>Autoestima Escolar</i>	<i>Autoestima Familiar</i>	<i>Autoestima Social</i>
1° A Grupo piloto	Media	50,04	54,65	49,13	53,17
	N	23	23	23	23
	Desv. típ.	13,415	11,672	9,107	9,953
1° I Grupo regular	Media	49,44	46,56	43,11	53,44
	N	9	9	9	9
	Desv. Típ.	9,541	7,502	8,724	8,847

Tabla 11.2

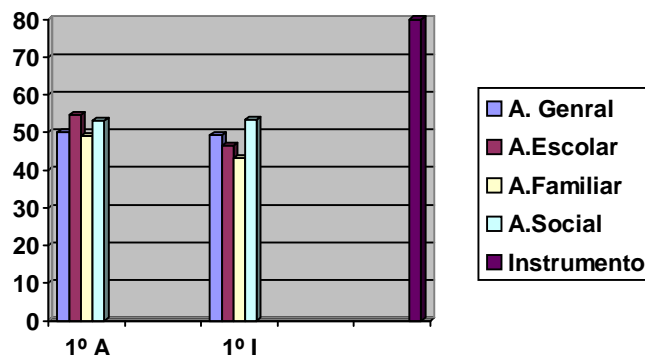


Gráfico 14.

En la Tabla 11.2 y Gráfico 14 se muestra el resultado de las medias obtenido por los grupos del Primer Nivel respecto de cada tipo de Autoestima, así como el puntaje máximo del instrumento que midió la variable. Se observa, en el grupo piloto, que el resultado más alto es Autoestima Escolar ($\bar{X} = 54,6$) siendo mayor que el del grupo regular ($\bar{X} = 46,56$). Por otra parte, el resultado de Autoestima Social en el grupo regular ($\bar{X} = 53,4$) es levemente más alto que el del grupo piloto ($\bar{X} = 53,17$). El resultado de Autoestima General en el grupo piloto ($\bar{X} = 50,04$) es mayor que el del grupo regular ($\bar{X} = 49,44$). Finalmente, ambos grupos presentan los resultados más bajos en Autoestima Familiar, siendo mayor el resultado del grupo piloto ($\bar{X} = 49,13$) que el del grupo regular ($\bar{X} = 43,11$).

De acuerdo a la estratificación del Instrumento, los grupos se ubican en un rango **Medio** para Autoestima Social, Escolar y General, en tanto el resultado de Autoestima Familiar para el curso regular se sitúa en un rango **Bajo**.

Como los resultados de los grupos de Primer nivel en los Tipos de Autoestima, no difieren mayormente con el resultado de Autoestima total, no se aplicó la Prueba T de Student.

Para ratificar los resultados obtenidos, se procedió a equiparar el **Número de sujetos** del grupo piloto con los del grupo regular en los tres niveles, a través de una tómbola. De esta nueva muestra se obtuvo la Media Estadística y T de Student, resultados que se compararon con los anteriores, verificando si se mantenía o no la significación de las diferencias entre los grupos. Los resultados de cada nivel se presentarán por separado en la sección que le corresponda a cada uno. A continuación, se presentan los resultados del Primer nivel con Muestra igualada.

Medias de las variables en muestra con N igualado para Primer Nivel:

VARIABLES	Tipo de Curso	Media Anterior	N	Media Actual
Nivel Sociocultural	grupo piloto	81,1	9	78,78
	grupo regular	43,78	9	43,78
Rendimiento Escolar	grupo piloto	5,6	9	6,056
	grupo regular	5,156	9	5,156
Autoestima	grupo piloto	51,17	9	50,22
	grupo regular	46,67	9	46,67

Tabla 12. Muestra Igualada en Primero Medio

La Tabla 12 permite observar las Medias obtenidas por los grupos de Primer nivel respecto de tres de las variables en estudio. La tercera columna de la Tabla considera las medias obtenidas de las muestras con N diferente (Media Anterior) y, la quinta columna, las medias resultantes al igualar el número de sujetos de estudio (Media Actual), en este caso 9 estudiantes por grupo curso, donde el resultado que varía es el del grupo piloto.

Respecto de la variable Nivel Sociocultural, si bien el resultado obtenido por el grupo piloto al igualar las muestras ($\bar{X} = 78,78$) es menor que el resultado anterior ($\bar{X} = 81,1$), sigue siendo mayor que el obtenido por el grupo regular ($\bar{X} = 43,78$). En tanto para la variable Rendimiento Escolar, el resultado actual del grupo piloto ($\bar{X} = 6,0$) es mayor que el resultado anterior ($\bar{X} = 5,6$), por tanto sigue siendo mayor que el del grupo regular ($\bar{X} = 5,1$). Por su parte, para la variable Autoestima, aunque el resultado actual del grupo

piloto ($\bar{X}=50,22$) es menor que el resultado anterior ($\bar{X}=51,17$), éste continúa siendo superior al del grupo regular ($\bar{X}=46,67$).

Para verificar si la significación de las diferencias observadas ha sufrido algún cambio respecto de los resultados anteriores, se aplica la Prueba T de Student a la muestra igualada.

Prueba T de Student de Muestras Independientes, con N Igualado

Autoestima:			
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	t	Gl	Sig. (bilateral)
Sig. : ,126	,586	16	,566
Resultado anterior	0,884	30	0,384
Rendimiento:			
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	t	Gl	Sig. (bilateral)
Sig. : ,253	2,818	16	,012
Resultado anterior	2,221	30	0,034
N. Sociocultural:			
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	t	Gl	Sig. (bilateral)
Sig. ,946	5,326	16	,000
Resultado anterior	5,104	30	0,000

Tabla 12.1

La Tabla 12.1 indica en negro los resultados de la Prueba T de la muestra con N igualado y en azul, los resultados de la muestra inicial (resultado anterior). En la variable Autoestima de la muestra con N igualado, $p = 0,566 (> 0,05)$, lo que indica que no existen diferencias entre los grupos, tal como se apreciaba en la muestra inicial. Respecto de la variable Rendimiento Escolar, $p = 0,034 (<0,05)$, estableciéndose diferencias significativas entre las medias de ambos grupos, coincidiendo con la muestra inicial. En el caso de la variable Nivel Sociocultural, el resultado de la muestra con N igualado no fue distinto al de la muestra inicial, lo que permite reiterar que existen diferencias significativas entre ambos grupos.

b.1. Segundo Nivel: Variable Nivel Sociocultural

\bar{X} :

Tipo de Curso	Media	N	Desv. típ.
2º A G. Piloto	72,70	20	19,426
2º F G. Regular	40,56	18	11,977
Total	57,47	38	22,897

Tabla 13. Nivel Sociocultural en Segundo Medio

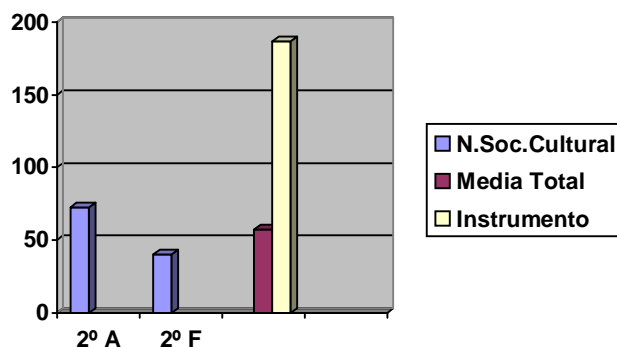


Gráfico 15.

En la Tabla 13 y Gráfico 15 se observa las Medias obtenidas por los grupos del Segundo nivel respecto de la variable Nivel Sociocultural, así como el puntaje total del instrumento que midió la variable y la media de ambos grupos ($\bar{X} = 57,47$). Se aprecia que los resultados del grupo piloto ($\bar{X} = 72,7$) es mayor que el del grupo regular ($\bar{X} = 40,5$). Para establecer la significación de la diferencia, se aplica la Prueba T de Student.

Prueba T de Student para Nivel Sociocultural

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F: 2,170	6,056	36	,000
Sig. ,149			

Tabla 13.1

La Prueba de Levene, en la primera columna de la Tabla 13.1 presenta una significación de 0,149 ($> 0,05$), determinando que las muestras son homogéneas y puede aplicarse la Prueba

T de Student. Al hacerlo, con 36 gl. y $\alpha = 0,05$, se obtiene $t = 6,056$ con $p = 0,000$ ($< 0,05$). Tales resultados permiten determinar que existen diferencias significativas entre los grupos del Segundo Nivel en relación con la variable Nivel Sociocultural.

Ambos resultados, de acuerdo con la estratificación del instrumento, corresponden a un rango **Medio Bajo**, aunque si se aproximara el resultado del grupo piloto al entero, esto es $\bar{X} = 73$, se encontraría en un rango Medio.

b. 2. Segundo Nivel: Variable Rendimiento Escolar

\bar{X} :

Tipo de Curso	Media	N	Desv. típ.
2º A G. Piloto	5,755	20	,5907
2º F G. Regular	5,356	18	,6261
Total	5,566	38	,6326

Tabla 14. Rendimiento Escolar en Segundo Medio

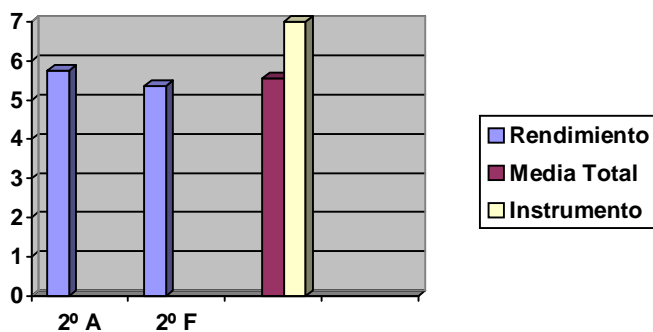


Gráfico 16.

En la Tabla 14 y Gráfico 16 se observan las Medias obtenidas por los grupos de Segundo nivel respecto de la variable Rendimiento Escolar, además del puntaje máximo del instrumento que midió la variable y la media total de los grupos ($\bar{X} = 5,56$). Allí se aprecia que el resultado del grupo piloto ($\bar{X} = 5,7$) es mayor que el resultado del grupo regular ($\bar{X} = 5,3$). Para establecer la significación de la diferencia, se aplica la Prueba T de Student.

Prueba T de Student para Rendimiento Escolar

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F ,010	2,023	36	0,051
Sig. ,922			

Tabla 14.1

Al aplicarse la T de Student, al ser las muestras homogéneas ya que el resultado de la Prueba de Levene fue $p = 0,922 (> 0,05)$, con 36 gl y $\alpha = 0,05$, se obtuvo $t = 2,023$ y $p = 0,051 (> 0,05)$. Tal resultado permite establecer que no existen diferencias significativas entre los grupos del Segundo Nivel respecto de la variable Rendimiento Escolar.

Si consideramos la estratificación del instrumento que midió Rendimiento Escolar, se ratifica que no hay diferencias entre los grupos, por cuanto ambos se encuentran dentro del rango **Medio**.

b.3. Segundo Nivel: Variable Autoestima

b.3.1 Autoestima Total

\bar{X} :

Tipo de Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
2° A G. Piloto	20	50,95	10,590	2,368
2° F G. Regular	18	46,72	8,810	2,077
Total	38	48,83		

Tabla 15. Autoestima en Segundo Medio

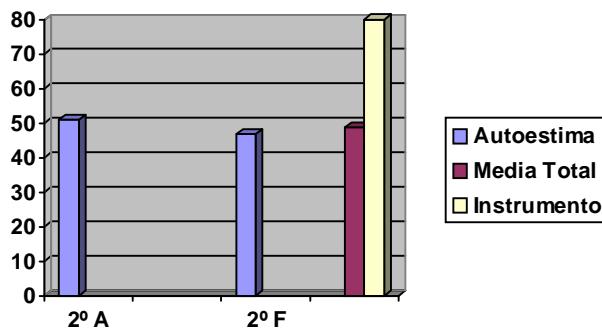


Gráfico 17.

En la Tabla 15 y Gráfico 17 se puede observar el resultado de las Medias obtenidas por los grupos de Segundo nivel, respecto de la variable Autoestima Total, así como el puntaje máximo del instrumento que midió la variable y la media entre los dos grupos ($\bar{X} = 48,83$). El resultado del grupo piloto ($\bar{X} = 50,92$) fue mayor que el del grupo regular ($\bar{X} = 46,72$). Para determinar la significación de la diferencia de Medias, se procedió a aplicar T de Student.

Prueba T de Student para Autoestima Total

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		T	Gl	Sig. (bilateral)
F	,341	1,329	36	,192
Sig	,563			

Tabla 15.1

La Prueba de Levene, en la primera columna de la Tabla 15.1 presenta una significación de 0,563 , ($> 0,05$), determinándose que las muestras son homogéneas y puede aplicarse la Prueba T de Student. Al hacerlo, con 36 gl. y un α de 0,05, se obtiene $t = 1,329$ y $p = 0,192$ ($> 0,05$). Estos resultados permiten establecer que no hay diferencias significativas en los grupos piloto y regular de Segundo Nivel en relación con la variable Autoestima Total.

Los resultados han mostrado que, entre las medias de los grupos de Segundo nivel, no existe una diferencia significativa respecto de la variable Autoestima, lo que también es observado al considerar la estratificación del instrumento que midió la variable, donde ambos grupos se ubican dentro del rango **Medio**.

b.3.2 Tipos de Autoestima

\bar{X} :

Tipo de curso		Autoestima Escolar	Autoestima Familiar	Autoestima Sociocultural	Autoestima General
2ºA Grupo Piloto	Media	50,70	47,45	54,15	52,35
	N	20	20	20	20
	Desv. típ.	10,936	11,311	7,909	10,424
2ºF Grupo Regular	Media	52,39	47,17	52,56	45,28
	N	18	18	18	18
	Desv. típ.	9,930	11,858	9,420	10,560

Tabla 15.2

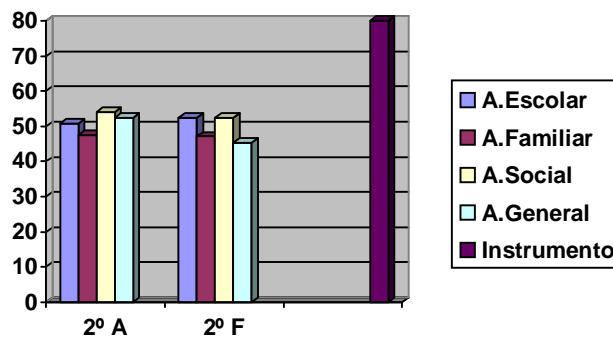


Gráfico 18.

En la Tabla 15.2 y Gráfico 18 se observan las Medias obtenidas por cada grupo del Segundo Nivel en relación a los tipos de Autoestima, también el puntaje total del instrumento que midió la variable. El resultado más alto en ambos grupos es Autoestima Social, aunque el resultado del grupo piloto ($\bar{X} = 54,15$) es mayor que el del grupo regular ($\bar{X} = 52,56$). Sigue, para el grupo piloto, Autoestima General ($\bar{X} = 52,35$), observándose

que el resultado es mayor que en el grupo regular ($\bar{X} = 45,28$). Llama la atención que el resultado de Autoestima Escolar en el grupo regular ($\bar{X} = 52,39$) sea más alto que en el grupo piloto ($\bar{X} = 50,70$). Por último, en relación a Autoestima Familiar, el resultado del curso piloto ($\bar{X} = 47,45$) no es muy distinto al del grupo regular ($\bar{X} = 47,17$).

Si bien no se aplicó la Prueba T de Student para estimar la significación de las diferencias, se puede señalar que, de acuerdo a la estratificación del instrumento que midió la variable, ambos grupos alcanzan a situarse dentro de un rango **Medio** en todos los casos.

Al igual que en el Primer nivel, se procedió a igualar el N de las muestra. A continuación se presentan los resultados:

Muestra con N igualado

Variables	tipocursoll	Media Anterior	N	Media Actual
Nivel Sociocultural	Grupo piloto	72,7	18	73,50
	Grupo regular	40,56	18	40,56
Rendimiento Escolar	Grupo piloto	5,7	18	5,772
	Grupo regular	5,356	18	5,356
Autoestima	Grupo piloto	50,95	18	49,50
	Grupo regular	46,72	18	46,72

Tabla 16. Muestra Igualada en Segundo Nivel

La Tabla 16 permite observar las Medias obtenidas por los grupos de Segundo nivel respecto de tres de las variables en estudio. La tercera columna de la Tabla permite observar los resultados obtenidos considerando las muestras con N diferente (Muestra Anterior) y en la quinta columna los resultados obtenidos de las muestras igualadas (Media Actual), donde el resultado que sufre variación es el del grupo piloto.

Respecto de la variable Nivel Sociocultural, si bien el resultado obtenido por el grupo piloto al igualar las muestras ($\bar{X} = 72,7$) es menor que el resultado anterior ($\bar{X} = 73,5$), sigue siendo mayor que el del grupo regular ($\bar{X} = 40,56$). En tanto para la variable Rendimiento Escolar, el resultado actual del grupo piloto ($\bar{X} = 5,7$) es igual al resultado anterior ($\bar{X} = 5,7$), por tanto sigue siendo mayor que el del grupo regular ($\bar{X} = 5,1$). Por su parte, para la variable Autoestima, el resultado actual del grupo piloto ($\bar{X} = 50,95$) es mayor que el resultado anterior ($\bar{X} = 49,5$), siendo superior al del grupo regular ($\bar{X} = 46,72$).

Para verificar si la significación de las diferencias observadas ha sufrido algún cambio respecto de los resultados anteriores, se aplica la Prueba T de Student.

Prueba T de Student para Muestras Independientes, con N Igualado

Autoestima:			
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	gl	Sig. (bilateral)
Sig. ,660	,881	34	,384
Resultado anterior	1,329	36	,192
Rendimiento:			
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	gl	Sig. (bilateral)
Sig. ,741	2,009	34	,053
Resultado anterior	2,023	36	0,051
N. Sociocultural:			
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	gl	Sig. (bilateral)
Sig. ,162	6,050	34	,000
Resultado anterior	6,056	36	,000

Tabla 16.1

La Tabla 16.1 indica en negro los resultados de la Prueba T de la muestra igualada y en azul, los resultados de la muestra inicial (resultado anterior). Cabe destacar, que en todos los casos el resultado de la Prueba de Levene ($p > 0,05$), señala la homogeneidad de la muestra, permitiendo aplicar la Prueba T para muestras independientes. Se aprecia, en

relación con la variable Autoestima, que $p = 0,384 (> 0,05)$ no existiendo diferencias estadísticas entre los grupos, resultado similar al de la muestra inicial. Respecto de la variable Rendimiento Escolar, la muestra igualada obtuvo $p = 0,053 (>0,05)$, no habiendo diferencias significativas entre los grupos, situación que ya se apreciaba en la muestra inicial. En tanto la variable Nivel Sociocultural se mantuvo sin modificación, es decir las diferencias son significativas entre los grupos.

c.1. Tercer Nivel: Variable Nivel Sociocultural

\bar{X} :

Tipo de curso	Media	N	Desv. típ.
3° A Grupo piloto	65,91	22	17,273
3°D Grupo regular	56,06	18	10,909
Total	61,48	40	15,401

Tabla 17. Nivel Sociocultural en Tercero Medio

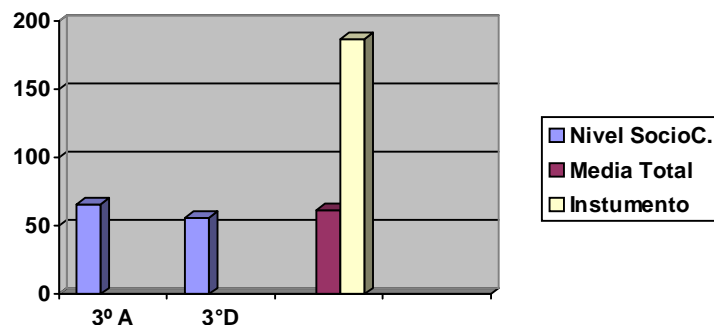


Gráfico 19.

En la Tabla 17 y Gráfico 19 se observan las Medias obtenidas por los grupos del Tercer Nivel respecto de la variable Nivel Sociocultural, así como el puntaje total del instrumento que midió la variable y la media de ambos grupos ($\bar{X} = 61,48$). Se aprecia que el resultado del grupo piloto ($\bar{X} = 65,91$) es mayor que el del grupo regular ($\bar{X} = 56,06$). Para establecer la significación de la diferencia de Medias, se aplica la Prueba T.

Prueba T de Student para Nivel Sociocultural

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	gl	Sig. (bilateral)
F 3,830	2,099	38	,042
Sig. ,058			

Tabla 17.1

La Prueba de Levene, en la primera columna de la Tabla 17.1 presenta una significación de 0,058 ($> 0,05$), determinando que las muestras son homogéneas y puede aplicarse la Prueba T de Student. Al hacerlo, con 36 gl. y un α de 0,05, se obtiene $t = 2,099$ y $p = 0,042$ ($< 0,05$). Estos resultados permiten señalar que existen diferencias significativas entre los grupos de Tercer Nivel respecto de la variable Nivel Sociocultural.

Tales diferencias se pueden ratificar al considerar el rango donde se ubican los grupos de acuerdo a la estratificación del instrumento que midió Nivel Sociocultural, donde el grupo piloto se ubica en un rango **Medio**, en tanto el grupo regular en un rango **Medio bajo**.

c.2. Tercer Nivel: Variable Rendimiento Escolar

\bar{X} :

Tipo de Curso	Media	N	Desv. típ.
3° A Grupo piloto	6,200	22	,5606
3°D Grupo regular	5,322	18	,5219
Total	5,805	40	,6954

Tabla 18. Rendimiento Escolar en Tercero Medio

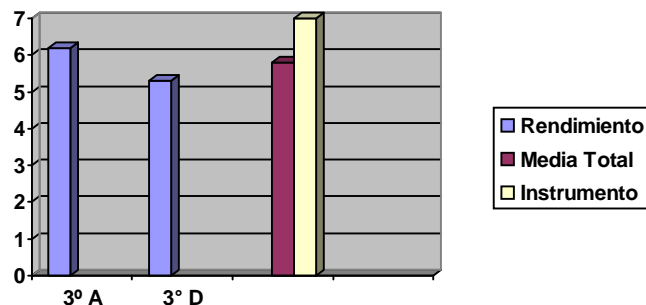


Gráfico 20.

En la Tabla 18 y Gráfico 20 se puede observar las Medias obtenidas por los grupos del Tercer Nivel respecto de la variable Rendimiento Escolar, así como el puntaje máximo del instrumento que midió la variable y la media al considerar ambos grupos ($\bar{X}=5,8$). Se aprecia que el resultado del grupo piloto ($\bar{X}=6,2$) es mayor que el del grupo regular ($\bar{X}=5,3$). Para establecer la significación de la diferencia, se aplica la Prueba T de Student.

Prueba T de Student para Rendimiento Escolar

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	Gl	Sig. (bilateral)
F 1,020	5,080	38	,000
Sig. ,319			

Tabla 18.1

Al aplicarse la T de Student, ya que las muestras son homogéneas, por Prueba de Levene, 0,319 (> 0,05), con 38 gl y un α de 0,05, se obtuvo $t= 5,080$ y $p=0.000$ (< 0,05). Se

establece, entonces, que existen diferencias significativas entre los grupos del Tercer Nivel respecto de la variable Rendimiento Escolar.

Si se considera la estratificación del Instrumento que midió la variable Rendimiento Escolar, se puede ratificar la diferencia entre los grupos en estudio, pues el grupo piloto se ubica en un rango **Alto**, en tanto el grupo regular dentro de un rango **Medio**.

c.3. Tercer Nivel: Variable Autoestima

c.3.1 Autoestima Total

\bar{X} :

Curso	Media	N	Desv. típ.
3º A G. Piloto	53,27	22	12,631
3º F G. Regular	43,50	18	13,321
Total	48,88	40	13,693

Tabla 19. Autoestima en Tercero Medio

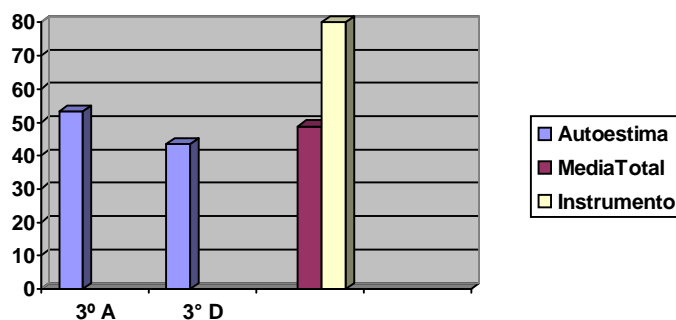


Gráfico 21.

En la Tabla 19 y Gráfico 21 se observan las Medias obtenidas por los grupos de Tercer Nivel respecto de la variable Autoestima, así también el puntaje máximo del instrumento que midió la variable y la media considerando ambos grupos ($\bar{X}=48,8$). En este caso, el resultado del grupo piloto ($\bar{X}=53,2$) es mayor que el del grupo regular ($\bar{X}=43,5$). Para establecer la significación de la diferencia, se aplica la Prueba T de Student.

Prueba T de Student para Autoestima

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	t	gl	Sig. (bilateral)
F: ,190	2,376	38	,023
Sig ,665			

Tabla 19.1

La Prueba de Levene, en la primera columna de la Tabla 19.1 presenta una significación de 0,665 (> 0,05), determinándose que la muestra es homogénea y puede aplicarse la Prueba T de Student. Al hacerlo, con 38 gl. y un α de 0,05, se obtiene $t=2,376$ y $p= 0,023$ (< 0,05), por tanto, existe una diferencia significativa entre las medias de los grupos del Tercer Nivel con respecto de la variable Autoestima.

Esta diferencia también se puede apreciar si se considera la estratificación del instrumento que midió la variable, donde el grupo piloto se ubica en un rango **Medio**, mientras que el grupo regular dentro de un rango **Bajo**.

c.3.2 Tipos de Autoestima

\bar{X} :

Tipo de Curso		Autoestima Escolar	Autoestima Familiar	Autoestima Social	Autoestima General
3° A Grupo Piloto	Media	58,05	48,77	56,36	51,55
	N	22	22	22	22
	Desv. típ.	12,647	9,586	9,469	10,211
3° D Grupo Regular	Media	48,56	41,83	50,39	45,94
	N	18	18	18	18
	Desv. típ.	12,325	11,470	10,135	10,530

Tabla 19.2

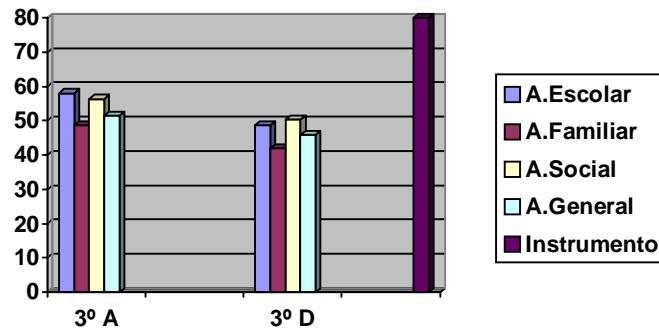


Gráfico 22.

En la Tabla 19.2 y Gráfico 22 se observan las Medias obtenidas por cada grupo del Tercer Nivel en relación a los tipos de Autoestima, así como el puntaje total del instrumento que midió la variable. El resultado más alto en el grupo piloto, fue Autoestima Escolar ($\bar{X} = 58,05$), mayor que el del grupo regular ($\bar{X} = 48,5$). En el grupo regular el resultado más alto se obtuvo en Autoestima Social ($\bar{X} = 50,39$), aunque menor que el del grupo piloto ($\bar{X} = 56,3$). En ambos grupos se sitúa en tercer lugar Autoestima General siendo el resultado del grupo piloto ($\bar{X} = 51,5$) más alto que el del grupo regular ($\bar{X} = 45,9$). Finalmente, en relación con Autoestima Familiar, el resultado del grupo piloto ($\bar{X} = 48,7$) es mayor que el del grupo regular ($\bar{X} = 41,8$).

No se aplicó la Prueba T para determinar la significación de las diferencias, sin embargo, se puede considerar que, de acuerdo a la estratificación del instrumento que midió esta variable, el grupo Piloto se encuentra en un rango **Alto** en Autoestima Escolar y en un rango **Medio**, en los demás tipos de Autoestima, en tanto el grupo regular se encuentra en un rango **Medio** en todos los tipos de Autoestima, menos en Autoestima Familiar, donde se ubica en un rango **Bajo**. Para verificar los resultados presentados, se procedió a equiparar el número de los sujetos de estudio del grupo piloto con el grupo regular, obteniendo, entonces muestras igualadas.

Muestra con N Igualado

Variables	tipocursolll	Media Anterior	N	Media Actual
Nivel Sociocultural	grupo piloto	65,91	18	64,89
	grupo regular	56,06	18	56,06
Rendimiento Escolar	grupo piloto	6,2	18	6,094
	grupo regular	5,322	18	5,322
Autoestima	grupo piloto	53,2	18	54,78
	grupo regular	43,5	18	43,50

Tabla 20.

La Tabla 20 permite observar las Medias obtenidas por los grupos de Tercer nivel respecto de tres de las variables en estudio. La tercera columna indica las medias obtenidas en las muestras con N diferente (Media Anterior) y, en la quinta columna, las medias resultantes al igualar el número de sujetos de estudio, 18 estudiantes por grupo curso (Media Actual).

Para verificar si las diferencias observadas varían de los resultados anteriores, se aplica la Prueba T de Student.

Prueba T de Student para Muestras Independientes, con N Igualado

Autoestima:			
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	gl	Sig. (bilateral)
Sig. ,863	2,553	34	,015
Resultado anterior	2,376	38	,023
Rendimiento Escolar:			
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	gl	Sig. (bilateral)
Sig. ,363	4,250	34	,000
Resultado anterior	5,080	38	,000
N. Sociocultural:			
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	T	gl	Sig. (bilateral)
Sig. ,046 No se han asumido varianzas iguales	1,758	27,714	,090
Resultado anterior	2,099	38	,042

Tabla 20.1

La Tabla 20.1 indica en negro los resultados de la Prueba T de la muestra igualada y en azul, los resultados de la muestra inicial (resultado anterior). La Prueba de Levene ha permitido establecer que para las variables Autoestima y Rendimiento Escolar las muestras se presentan homogéneas ($p > 0,05$), pudiendo aplicarse la Prueba T de Student, no así en el caso de la variable Nivel Sociocultural ($p < 0,05$), debiendo asumirse la aproximación de Satterthwaite, dada por el programa SPSS, para poder aplicar la Prueba T (por ello la variación en gl). Se aprecia, entonces, que en relación con la variable Autoestima el valor de $p=0,023$ ($< 0,05$), estableciendo la diferencia significativa entre los grupos, coincidiendo con el resultado de la muestra inicial. Respecto de la variable Rendimiento Escolar, el resultado de la muestra igualada es $p = 0,000$ ($<0,05$), coincidiendo con la muestra inicial, por tanto, en ambas situaciones las muestras presentan diferencias significativas. La variable Nivel Sociocultural presenta $p = 0,090$ ($> 0,05$), por ello no se puede establecer diferencias significativas entre las medias igualadas de los grupos de Tercer Nivel, no coincidiendo con la muestra inicial, donde sí se establecían diferencias estadísticamente significativas.

3.5.2.4. Comparación de Medias en la Variable Expectativas Docentes

\bar{X} :

	N	P. Mínimo	P. Máximo	Media	Desv. típ.
Exp. Doc. Hacia GrupoPiloto	14	23	48	36,86	6,735
Exp. Doc. Hacia GrupoRegular	14	11	43	30,36	10,157
N válido (según lista)	14				

Tabla 21.

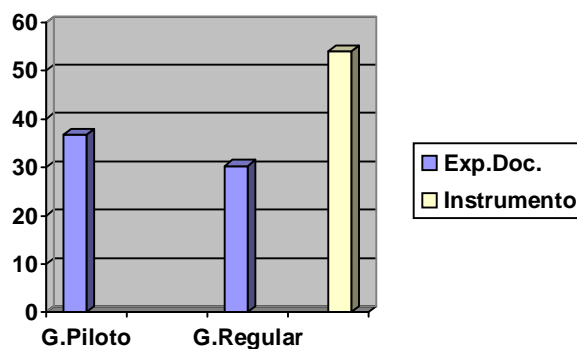


Gráfico 23.

En la Tabla 21 y Gráfico 23 se aprecia el resultado de Medias obtenido de la Encuesta sobre Expectativas docentes, donde la muestra de profesores se refirieron tanto al grupo piloto como al grupo regular, además se aprecia el puntaje total del instrumento que midió la variable. Se puede observar que el resultado de las Expectativas Docentes es mayor hacia el grupo piloto ($\bar{X}=36,86$) que hacia el grupo regular ($\bar{X}=30,36$).

Para determinar la pertinencia de aplicar la Prueba T de Student, se procedió a revisar el cumplimiento del Criterio de **Normalidad**, ya que al tratarse de un mismo grupo, se asume el Criterio de Homocedasticidad. Se presenta un resumen de los datos proporcionado por el Programa SPSS, el informe completo se encuentra, en Anexo 9.

3.5.2.4.1 Criterio de Normalidad para Variable Expectativas Docentes:

H_0 : Las muestras del grupo piloto y grupo regular no se distribuyen normalmente para la variable Expectativas Docentes.

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Exp.hacia grupoPiloto	,147	14	,200(*)	,964	14	,795
Exp.hacia grupoRegular	,172	14	,200(*)	,934	14	,343

Tabla 22.

* Este es un límite inferior de la significación verdadera.
a Corrección de la significación de Lilliefors

En este caso, por ser la muestra menor a 30, se considera la prueba Shapiro-Wilk, donde el resultado nos indica $p=0,795$ ($> 0,005$), esto implica aceptar una distribución normal de la muestra.

Los gráficos que a continuación se presentan, permiten clarificar lo expuesto:

Gráfico Q-Q normal de Exp.C.Piloto

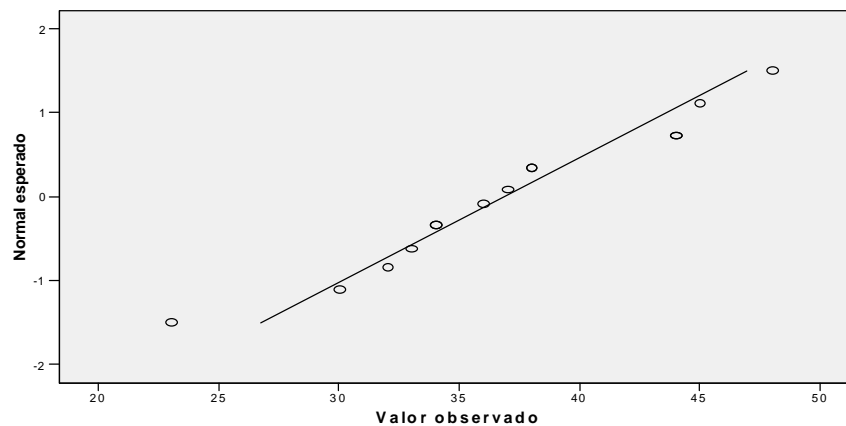


Gráfico 24.

El gráfico 24 Q-Q normal respecto de las Expectativas Docentes hacia el grupo piloto muestra que la mayoría de los valores observados se sitúan sobre la recta esperada bajo el supuesto de normalidad.

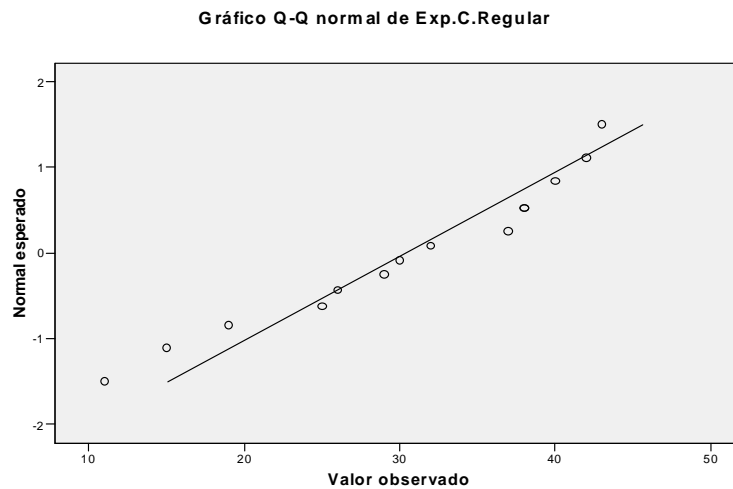


Gráfico 25.

El gráfico 25, Q-Q normal respecto de las Expectativas Docentes hacia el grupo regular, muestra que los valores observados se sitúan cerca la recta esperada bajo el supuesto de normalidad.

Conclusión: H_0 se rechaza, por tanto se asume normalidad en la distribución de la muestras en relación a la variable Expectativas Docentes, permitiendo aplicar la Prueba T de Student.

Prueba T de Student para Muestras Relacionadas

	t	gl	Sig. (bilateral)
-Expectativas Docentes hacia Curso Piloto -Expectativas Docentes hacia Curso Regular	4,466	13	,001

Tabla 22.1

La Tabla 22.1 permite apreciar que con 13 gl y un $\alpha = 0.05$, se obtuvo $t = 4,466$ con $p = ,001$ ($< 0,05$). Este resultado permite establecer que, respecto de la variable Expectativas Docentes, existen diferencias significativas entre las expectativas que los docentes tienen del grupo piloto y las expectativas que tienen del grupo regular.

Estas diferencias se evidencian al considerar la estratificación del instrumento que midió la variable, pues el resultado de las Expectativas Docentes hacia el grupo piloto se ubica en un rango **Medio Alto**, dentro de dicha estratificación, en tanto el resultado de las Expectativas Docentes hacia el grupo regular alcanzan un rango **Medio**.

3.5.5 Correlación de Variables

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos al correlacionar la variable Nivel Sociocultural con las variables Rendimiento Escolar y Autoestima. Cuando alguna correlación fue considerada altamente significativa, se procedió inmediatamente a incorporar el resultado de la Prueba de Regresión Lineal.

3.5.5.1 Correlación considerando toda la Muestra

Variable		Rendimiento	Autoestotal
Nivel Sociocultural	Correlación de Pearson	,398(**)	,168
	Sig. (bilateral)	,000	,078
	N	110	110
	R cuadrado	,158	-

Tabla 23. ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al correlacionar las variables involucradas en este estudio, se puede observar, en la Tabla 25, los siguientes resultados:

1. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Rendimiento Escolar** el r obtenido es $r = 0,398$, considerada una correlación altamente significativa.

1.1 El resultado obtenido de $r^2 = 0,158$, lo que nos indica que un 15,8% de la variable Rendimiento Escolar es explicada por la variable Nivel Sociocultural, en toda la muestra en estudio.

2. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Autoestima**, se obtiene $r = 0,168$, considerada una correlación significativa entre las variables.

3.5.5.2 Correlación de Variables según Tipo de Curso

a) Grupo Piloto

Variable		autoestotal	Rendimiento
Nivel Sociocultural	Correlación de Pearson	,004	,130
	Sig. (bilateral)	,977	,300
	N	65	65

Tabla 24.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 24, se muestra el resultado de la Correlación de las variables en estudio en el grupo piloto:

1. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Autoestima**, se obtiene un $r = 0,004$, lo que indica la existencia de una correlación muy débil o casi inexistente entre las variables.
2. La correlación de las variables **Nivel Sociocultural** y **Rendimiento Escolar**, da como resultado $r = 0,130$, lo que expresa la existencia de correlación, no siendo ésta significativa.

b) Grupo Regular

Variable		autoestotal	Rendimiento
Nivel Sociocultural	Correlación de Pearson	,055	,335(*)
	Sig. (bilateral)	,721	,025
	N	45	45
	R cuadrado	-	,112

Tabla 25.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 25, se muestra el resultado de la correlación de las variables en estudio en el grupo regular:

1. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Autoestima** se obtiene $r = 0,055$, considerado un nivel de correlación bajo entre las variables.

2. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Rendimiento Escolar**, se obtuvo un $r = 0,335$, considerada una correlación significativamente alta entre las variables.
 - 2.1 El resultado de $r^2 = 0,112$, lo que nos indica que un 11,2 % de la variable Rendimiento Escolar es explicada por la variable Nivel Sociocultural.

3.5.5.3 Correlación de Variables por Nivel de Curso

a) Primer Nivel

Correlaciones 1º A (Grupo Piloto)

Grupo Piloto		Primero Autoestima	Primero Rendimiento
Primero A. Nivel Sociocultural	Correlación de Pearson	,079	,039
	Sig. (bilateral)	,720	,861
	N	23	23

Tabla 26.

Se aprecia, en la Tabla 26, la correlación de las variables en estudio en el grupo piloto del Primer Nivel:

1. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Autoestima**, el resultado obtenido es $r = 0,079$, considerada una correlación débil o casi inexistente.
2. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Rendimiento Escolar**, el resultado es obtenido es $r = 0,039$, considerada una correlación débil o casi inexistente.

Correlaciones 1º I (Grupo Regular)

Grupo Regular		Primero Autoestima	Primero Rendimiento
Primero I Nivel Sociocultural	Correlación de Pearson	,007	,651
	Sig. (bilateral)	,986	,057
	N	9	9
	R cuadrado	-	,423

Tabla 27.

Se aprecia, en la Tabla 27 la correlación de las variables en estudio en el grupo regular del Primer Nivel:

1. Al correlacionar **Nivel Sociocultural** con **Autoestima**, el resultado obtenido es $r = 0,007$, considerada una correlación muy débil o casi inexistente.

2. Al correlacionar **Nivel Sociocultural** con **Rendimiento Escolar**, el resultado obtenido es $r = 0,651$, considerada una correlación altamente significativa

2.1 La r^2 obtenida es $r^2 = 0,42$, lo que indica que 42% de la variable Rendimiento Escolar es explicada por la variable Nivel Sociocultural en el grupo regular del Primer nivel.

b) Segundo Nivel

Correlaciones 2º A (Grupo Piloto)

Grupo Piloto		Segundo Autoestima	Segundo Rendimiento
Segundo A Nivel Sociocultural	Correlación de Pearson	-,425	,312
	Sig. (bilateral)	,062	,181
	N	20	20
	R cuadrada	-	,097

Tabla 28.

Se aprecia, en la Tabla 28, la correlación de las variables en estudio en el grupo piloto del Segundo Nivel:

1. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Autoestima**, se obtiene un $r = -0,425$, lo que corresponde a una correlación inversa.

2. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Rendimiento Escolar**, se obtiene un $r = 0,312$, considerada una correlación altamente significativa.

2.1 El resultado de $r^2 = 0,097$, lo que permite establecer que 9,7% de la variable Rendimiento Escolar es explicada por la variable Nivel Sociocultural en el grupo piloto.

Correlaciones 2º F (Grupo Regular)

Grupo Regular		Segundo Autoestima	Segundo Rendimiento
Segundo F Nivel Sociocultural	Correlación de Pearson	,052	,422
	Sig. (bilateral)	,837	,081
	N	18	18
	R cuadrada	-	,0178

Tabla 29.

Se aprecia, en la Tabla 29, la correlación de las variables en estudio en el grupo regular del Segundo Nivel:

1. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Autoestima**, se obtuvo un $r = 0,052$, considerada una correlación débil.

2. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Rendimiento Escolar**, se obtuvo un $r = 0,422$, considerada una correlación altamente significativa.

2.1 Al calcular r^2 se obtuvo $r^2 = 0,178$, lo que permite establecer que un 17,8% de la variable Rendimiento Escolar es explicada por la variable Nivel Sociocultural en el grupo regular del Tercer nivel.

c) Tercer Nivel:

Correlaciones 3º A (Grupo Piloto)

Grupo Piloto		Autoestima	Rendimiento
Tercero A Nivel Sociocultural	Correlación de Pearson	,345	,516(*)
	Sig. (bilateral)	,115	,014
	N	22	22
	R cuadrada	,119	,266

Tabla 30.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Se aprecia, en la Tabla 30 la correlación de las variables en estudio en el grupo piloto del Tercer Nivel:

1. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Autoestima**, se obtuvo un $r = 0,345$, considerada una correlación altamente significativa.

1.1 El resultado de $r^2 = 0,119$, lo que establece que un 11,9% de la variable Autoestima es explicada por la variable Nivel Sociocultural en el grupo piloto del Tercer nivel.

2. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Rendimiento Escolar**, se obtuvo un $r = 0,516$, considerada una correlación altamente significativa.

2.1 El resultado de $r^2 = 0,266$, lo que establece que un 26,6% de la variable Rendimiento Escolar es explicada por la variable Nivel Sociocultural en el grupo piloto del Tercer nivel.

Correlaciones 3º D (Grupo Regular)

Grupo Regular		Autoestima	Rendimiento
3ºD Nivel Sociocultural	Correlación de Pearson	,310	,088
	Sig. (bilateral)	,210	,730
	N	18	18
	R cuadrada	,0961	-

Tabla 31.

Se aprecia, en la Tabla 31, la correlación de las variables en estudio en el grupo regular del Tercer Nivel:

1. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Autoestima**, se obtuvo un $r = 0,310$, siendo una correlación altamente significativa.

1.1 El resultado de $r^2 = 0,0961$, lo que establece que un 9,6% de la variable Autoestima es explicada por la variable Nivel Sociocultural en el grupo regular del Tercer nivel.

2. Al correlacionar las variables **Nivel Sociocultural** y **Rendimiento Escolar**, se obtuvo un $r = 0,088$, considerada una correlación débil.

3.5.6 Comparación Porcentual

3.5.6.1 Por Grupos: entre Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar

Nivel Sociocultural en Grupo Piloto

Estratos	Niveles			Media %
	Primero	Segundo	Tercero	
Alto/M.A	13 %	5%	0	6 %
Medio	48%	50%	36%	44,6%
M.B/Bajo	39%	45%	64%	49,3%
TOTAL				99,9%

Tabla 32.

Nivel Sociocultural en Grupo Regular

Estratos	Niveles			Media %
	Primero	Segundo	Tercero	
Alto/M.A	0	0	0	0
Medio	0	0	5,5%	1,8%
M.B/Bajo	100%	100%	94,5%	98,1%
TOTAL				99,9%

Tabla 33.

Las Tablas 32 y 33 permiten observar con claridad diferencias porcentuales significativas entre los grupos piloto y regular en relación con el Nivel Sociocultural. En este sentido, resulta revelador que el grupo regular concentre en el nivel Medio Bajo y Bajo el 98,1% de los casos, en tanto el grupo piloto registra en el mismo nivel un 49,3%. Significativo, a su vez, resulta el 44,6% en el nivel Sociocultural Medio del grupo piloto, mientras el grupo regular registra solo un 1,8% en el mismo nivel. Además, el grupo piloto registra un 6% de casos en el nivel Sociocultural Alto y Medio Alto, mientras que el grupo regular no presenta caso alguno en dicho nivel.

Rendimiento Escolar en Grupo Piloto

Estratos	Niveles			Media %
	Primero	Segundo	Tercero	
Alto/M.A	69%	65%	84%	72,6%
Medio	26%	35%	14%	25%
M.B/Bajo	5%	0	0	1,6%
TOTAL				99,2%

Tabla 34.

Rendimiento Escolar en Grupo Regular

Estratos	Niveles			Media %
	Primero	Segundo	Tercero	
Alto/M.A	33%	27,5%	22%	27,5%
Medio	33%	56%	78%	55,6%
M.B/Bajo	33%	16,5%	0	16,5%
TOTAL				99,6%

Tabla 35.

Las Tablas 34 y 35 permiten observar con claridad diferencias porcentuales significativas entre los grupos piloto y regular en relación con el Rendimiento Escolar. En este sentido, es importante destacar que el grupo piloto concentra en el nivel Alto y Medio Alto el 72,6% de los casos, en tanto el grupo regular solo registra en el mismo nivel un 27,5%. A su vez, el grupo regular concentra en el nivel Medio el 55,6% de los casos, mientras que el grupo piloto registra un 25% en el mismo nivel. Finalmente, el grupo regular registra un 16,5% de casos en el Rendimiento Escolar Medio Bajo y Bajo, mientras que el grupo piloto apenas presenta un 1,6% en dicho nivel.

Todos estos datos permiten afirmar que, aun cuando en términos generales las características de la muestra global (ambos grupos) son relativamente similares, la selección por rendimiento escolar ha generado una marcada diferenciación en la variable Nivel Sociocultural, ya que resulta coincidente la estratificación del Nivel Sociocultural y el Rendimiento Escolar en el análisis de ambos grupos.

Este planteamiento queda claramente refrendado cuando comparamos estos datos porcentuales con el coeficiente de correlación obtenido entre Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar de la muestra global, cuyo r obtenido es $= 0,398$, considerada una correlación altamente significativa.

3.5.6.2. Por Nivel de Curso: en relación con las variables Nivel Sociocultural, Rendimiento Escolar y Autoestima

Primer Nivel:

Nivel Sociocultural		Primer Nivel	
Grupo Piloto	%	Grupo Regular	%
Alto = 0 Medio Alto = 13%	13 %	Alto = 0 Medio Alto = 0	0%
Medio = 48%	48 %	Medio = 0	0%
Medio Bajo = 39% Bajo = 0	39%	Medio Bajo = 67% Bajo = 33%	100%

Tabla 36

Nivel Sociocultural en grupos piloto y regular del Primer nivel

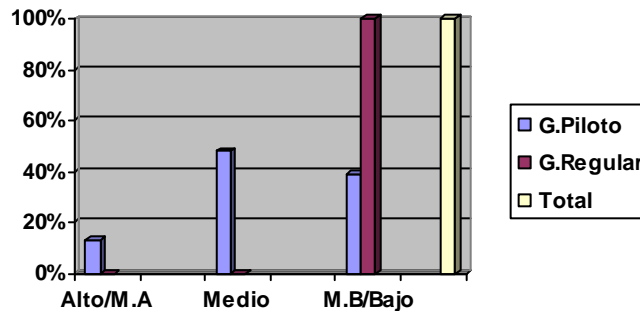


Gráfico 26.

Se puede observar, en la Tabla 36 y Gráfico 26, que el Nivel Sociocultural del grupo piloto, de acuerdo a la estratificación del instrumento, alcanza un 13% en los niveles Alto y Medio Alto, un 48% en el nivel Medio y un 39% en el nivel Medio Bajo, pues en el nivel Bajo no registra ningún caso. En tanto el grupo regular se concentra en el nivel Medio Bajo y Bajo.

Análisis: En relación con esta variable se puede observar en ambos grupos diferencias altamente significativas, donde el grupo piloto presenta un Nivel Sociocultural significativamente superior en función de la estratificación establecida.

Rendimiento Escolar Primer Nivel				
Grupo Piloto	%		Grupo Regular	%
Alto = 13%			Alto = 11%	
Medio Alto = 56%	69 %		Medio Alto = 22%	33 %
Medio = 26%	26 %		Medio = 33%	33 %
Medio Bajo = 1	5 %		Medio Bajo = 33%	
Bajo = 0			Bajo = 0	33 %

Tabla 37.

Rendimiento Escolar en grupos piloto y regular del Primer nivel

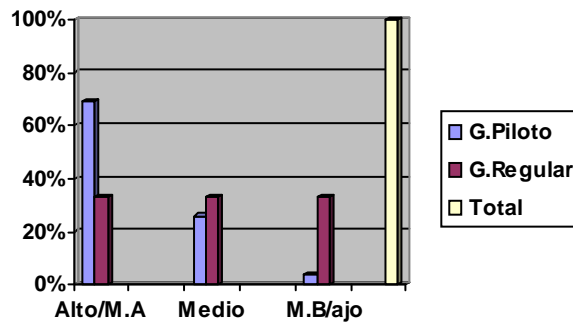


Gráfico 27.

Se puede observar, en la Tabla 37 y Gráfico 27, que el Rendimiento Escolar del grupo piloto, de acuerdo a la estratificación del instrumento, alcanza un importante 69% en los niveles Alto y Medio Alto, un 26% en los niveles medios y solo un 4% en el nivel Medio Bajo, pues en el nivel Bajo no se registra ningún caso. En tanto el grupo regular alcanza un mismo porcentaje (33%) en cada uno de los tres niveles que se han estudiado.

Análisis: En relación al Rendimiento Escolar se puede observar en ambos grupos diferencias altamente significativas, donde el grupo piloto presenta un rendimiento significativamente superior en función de la estratificación establecida.

Autoestima		Primer Nivel	
Grupo Piloto	%	Grupo Regular	%
Alto = 4,5		Alto = 0	
Medio Alto = 36,5	41%	Medio Alto = 11	11 %
Medio = 22,5	22,5%	Medio = 56	56 %
Medio Bajo = 22,5		Medio Bajo = 22	
Bajo = 14	36,5%	Bajo = 11	33 %

Tabla 38.

Autoestima en grupos piloto y regular del Primer nivel

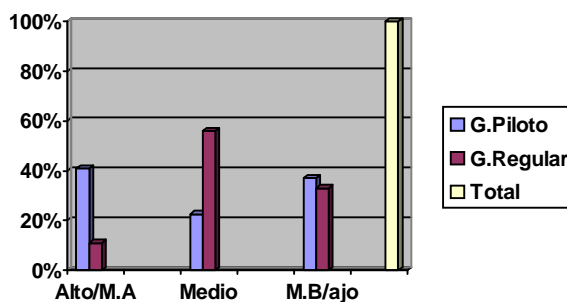


Gráfico 28.

Se puede observar, en la Tabla 38 y Gráfico 28, que la variable Autoestima del grupo piloto, de acuerdo con la estratificación del instrumento, alcanza un 41% en los niveles Alto y Medio Alto, correspondiendo en su mayoría al nivel Medio Alto, con 36,5%. Un 22,5 % se encuentra en el nivel medio y un 36,5 % en los niveles Medio Bajo y Bajo, donde el puntaje se concentra en el nivel Medio Bajo, con 22,5 %, en tanto el nivel Bajo alcanza un 14%. El grupo regular, por su parte, alcanza un 11% en el nivel Alto y Medio Alto, concentrándose en el nivel Medio Alto, no existiendo casos para el nivel Alto. El nivel Medio presenta una concentración de promedios (56%) y los niveles inferiores un 33%, siendo preponderante el nivel Medio Bajo con un 22%.

Análisis: En relación a la variable Autoestima, se observa que entre los grupos existen diferencias porcentuales notorias en los niveles Alto y Medio Alto, siendo superior el grupo piloto. El grupo regular concentra en el nivel Medio su puntaje, no así el grupo piloto. En el nivel Medio Bajo y Bajo los resultados de ambos grupos no difieren notoriamente.

Segundo Nivel:

Nivel Sociocultural		Segundo Nivel	
Grupo Piloto	%	Grupo Regular	%
Alto = 0		Alto =0	
Medio Alto = 5%	5%	Medio Alto =0	0
Medio = 50%	50%	Medio =0	0
Medio Bajo = 40%		Medio Bajo = 56%	
Bajo = 5%	45%	Bajo = 44%	100%

Tabla 39

Nivel Sociocultural en grupos piloto y regular del Segundo nivel

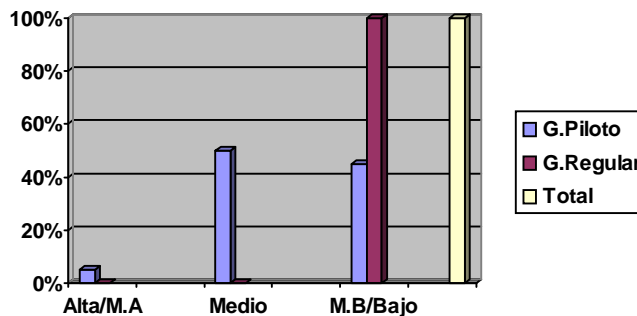


Gráfico 29.

Se puede observar, en la Tabla 39 y Gráfico 29, que el Nivel Sociocultural del grupo piloto, de acuerdo a la estratificación del instrumento, alcanza un 5% en los niveles Alto y Medio Alto, un 50 % en los niveles medios y un 45 % en el nivel Medio Bajo. En tanto, el grupo regular presenta una concentración de su resultado en el nivel Medio/Bajo y Bajo.

Análisis: En relación al Nivel Sociocultural se puede observar en ambos grupos diferencias altamente significativas, donde el grupo piloto presenta un nivel sociocultural significativamente superior en función de la estratificación establecida.

Rendimiento		Segundo Nivel	
Grupo Piloto	%	Grupo Regular	%
Alto = 30%	65 %	Alto = 11%	27,5 %
Medio Alto = 35%		Medio Alto = 16,5%	
Medio = 35%	35 %	Medio = 56%	56 %
Medio Bajo = 0	0 %	Medio Bajo = 16,5%	16,5 %
Bajo = 0		Bajo = 0	

Tabla 40

Rendimiento Escolar en grupos piloto y regular del Segundo nivel

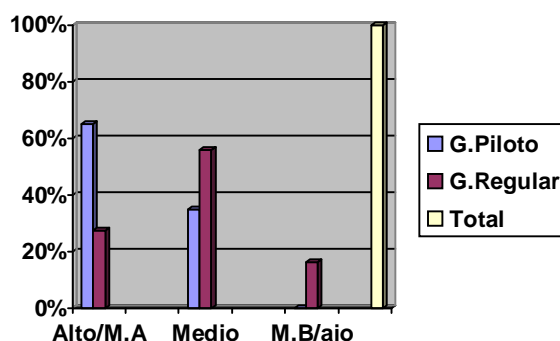


Gráfico 30.

Se puede observar, en la Tabla 40 y Gráfico 30 que el Rendimiento del grupo piloto, de acuerdo a la estratificación del instrumento, alcanza un importante 65% en los niveles Alto y Medio Alto y un 35% en el nivel medio. Los niveles Medio Bajo y Bajo no se registran casos. Por su parte, el grupo regular presenta un 27,5% en el nivel Alto y Medio Alto, concentrándose en el nivel Medio con un 56%, los niveles inferiores presentan un 16,5% que corresponde al nivel Medio Bajo, pues el nivel Bajo no registra porcentaje.

Análisis: En relación al Rendimiento Escolar se puede observar en ambos grupos diferencias altamente significativas, donde el grupo piloto presenta un rendimiento significativamente superior en función de la estratificación establecida.

Autoestima		Segundo Nivel	
Grupo Piloto	%	Grupo Regular	%
Alto =0		Alto = 5,5	
Medio Alto =25	25%	Medio Alto = 11	16,5%
Medio= 40	40%	Medio = 44,5	44,5%
Medio Bajo=25		Medio Bajo = 39	
Bajo= 10	35%	Bajo = 0	39%

Tabla 41

Autoestima en grupos piloto y regular del Segundo nivel

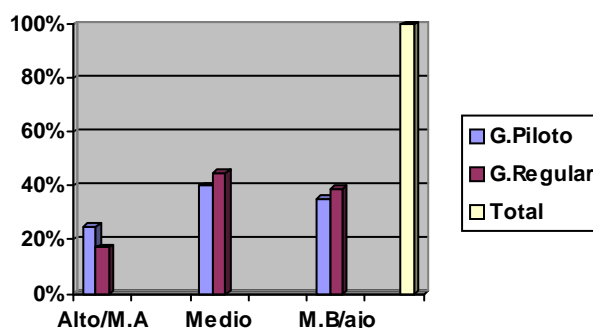


Gráfico 31

Se puede observar, en la Tabla 41 y Gráfico 31, que el grupo piloto, de acuerdo a la estratificación del instrumento, alcanza un 25% en el nivel Medio Alto, pues no registra porcentaje en el nivel Alto, un 40% en el nivel Medio y un 35% en los niveles Medio Bajo y Bajo. En tanto el grupo regular presenta un 16,5% en los niveles Alto y Medio Alto, un 44,5% en el nivel Medio y un 39% en el nivel Medio Bajo, pues en el Bajo no se presentan casos.

Análisis: En relación a la variable Autoestima, se puede observar en ambos grupos diferencias en relación a la estratificación del instrumento, sin embargo, éstas no son muy extremas como en otros casos. Llama la atención que el grupo piloto no presenta casos en el nivel Alto, si el grupo regular, así también que el grupo piloto presente casos en el nivel Bajo, no habiéndolos en el grupo regular.

Tercer Nivel:

Nivel Sociocultural		Tercer Nivel	
Grupo Piloto	%	Grupo Regular	%
Alto = 0		Alto = 0	
Medio Alto = 0	0	Medio Alto = 0	0
Medio = 36%	36%	Medio = 5,5	5,5%
Medio Bajo = 59%		Medio Bajo = 89	
Bajo = 5%	64%	Bajo = 5,5	94,5%

Tabla 42

Nivel Sociocultural en grupos piloto y regular del Tercer nivel

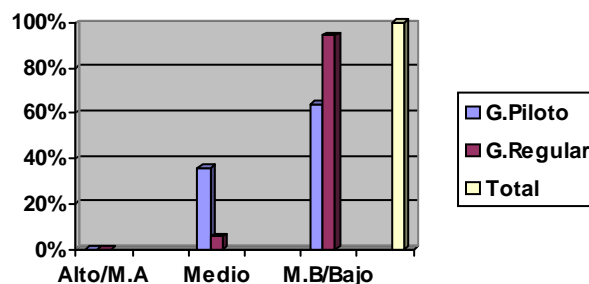


Gráfico 32.

Se puede observar, en la Tabla 42 y Gráfico 32 que el Nivel Sociocultural del grupo piloto del Tercer nivel, de acuerdo a la estratificación del instrumento, no presenta casos en los niveles Alto y Medio Alto, obteniendo un 36% en el nivel medio y un significativo 64% en los niveles Medio Bajo y Bajo, especialmente concentrado en el nivel Medio Bajo, donde se alcanzó un 59%. El grupo regular, en tanto, tampoco presentó porcentaje en los niveles Alto y Medio Alto, obtuvo un mínimo porcentaje en el nivel Medio y concentró su porcentaje en los niveles Medio Bajo y Bajo, con un 94,5%, especialmente en el nivel Medio Bajo con un 89%.

Análisis: En relación al Nivel Sociocultural se puede observar que existen diferencias entre ambos grupos, aun cuando ambos no presentan casos en los niveles superiores de la estratificación del instrumento. El grupo piloto presenta un porcentaje mayor que el grupo regular en el nivel Medio, ya que este último se concentra principalmente en los niveles Medio Bajo y Bajo.

Rendimiento Escolar Tercer Nivel				
Grupo Piloto	%		Grupo Regular	%
Alto = 59%			Alto = 11%	
Medio Alto = 27%	86 %		Medio Alto = 11%	22 %
Medio = 14%	14 %		Medio = 78%	78 %
Medio Bajo = 0	0 %		Medio Bajo = 0	
Bajo = 0			Bajo = 0	0 %

Tabla 43

Rendimiento Escolar en grupos piloto y regular del Tercer nivel

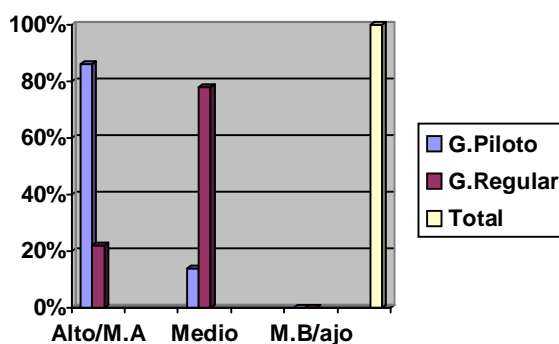


Gráfico 33.

Se puede observar, en la Tabla 43 y Gráfico 33 que el Rendimiento del grupo piloto, de acuerdo a la estratificación del instrumento, alcanza un importante 86% en los niveles Alto y Medio Alto, un 14% en el nivel Medio y no presenta casos en los niveles Medio Bajo y Bajo. En tanto el grupo regular, también se concentra en esos niveles con un 22% en los niveles Alto y Medio Alto y 78% en el nivel Medio.

Análisis: En relación al Rendimiento Escolar se puede observar que existen diferencias entre los dos grupos en estudio, aun cuando ambos no registren porcentaje en el nivel inferior, presentando, el grupo piloto, un rendimiento significativamente superior en función de la estratificación establecida.

Autoestima		Tercer Nivel	
Grupo Piloto	%	Grupo Regular	%
Alto =14		Alto =0	
Medio Alto =18	32%	Medio Alto =22	22%
Medio= 36	36%	Medio =28	28%
Medio Bajo =27		Medio Bajo =33	
Bajo= 5	32%	Bajo =17	50%

Tabla 44

Autoestima en grupos piloto y regular del Tercer nivel

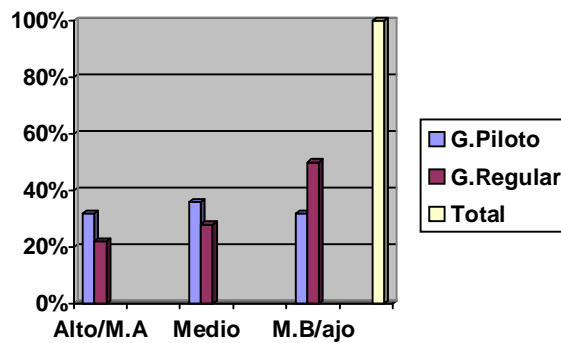


Gráfico 34.

Se puede observar, en la Tabla 44 y Gráfico 34, que Autoestima del grupo piloto, de acuerdo a la estratificación del instrumento, alcanza un 32% en los niveles Alto y Medio Alto, un 36% en el nivel Medio y un 32% en los niveles Medio Bajo y Bajo, con mayor porcentaje en el primero de ellos. El grupo regular, en tanto, no presenta porcentaje en el nivel Alto, siendo 22% el resultado del Medio Alto, el nivel Medio presenta un 28% y se concentra en los niveles Medio Bajo y Bajo con 50%.

Análisis: En relación a la variable Autoestima se puede observar en ambos grupos diferencias altamente significativas, donde el grupo piloto presenta una Autoestima significativamente superior en función de la estratificación establecida.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES Y ALCANCES

La pregunta de investigación que fue motor de este trabajo apuntaba a estudiar la selección por Rendimiento Escolar en un establecimiento de Enseñanza Media Municipalizado, especialmente si se llegaban a establecer diferencias significativas entre las estudiantes de los dos grupos conformados a partir de dicha selección, en relación con cuatro aspectos fundamentales del quehacer educativo, utilizados como variables de este estudio: Autoestima, Nivel Sociocultural, Rendimiento Escolar de las estudiantes y Expectativas docentes frente a las alumnas. Para contestar dicha pregunta, se establecieron ocho Hipótesis de investigación, las que permitieron orientar el estudio realizado.

Tras el procesamiento de los datos y análisis de los resultados, realizado en el capítulo anterior, y sobre la base de dicho análisis, **se puede concluir específicamente, lo siguiente:**

H₁: Las estudiantes del grupo piloto presentan una Autoestima significativamente más alta que las estudiantes del grupo regular.

Los resultados obtenidos al comparar las medias de la Muestra Global del grupo piloto y del grupo regular respecto de la variable **Autoestima** total, indican que la media del primer grupo (51,82) es mayor que la del segundo grupo (45,42) y que habiendo realizado el cálculo estadístico de la significación de la diferencia, a través de la Prueba T de Student, ésta resultó altamente significativa. A partir de lo cual se puede establecer la aceptación de la Hipótesis 1.

No obstante, al desagregar Grupos por Niveles (en este caso, de 1° a 3° Medio, considerando ambos grupos), se pudo observar que tanto en el Primer y Segundo Nivel no existen diferencias significativas entre los grupos, pero sí en el Tercer Nivel.

H₂: Existen diferencias significativas en el Rendimiento Escolar de las estudiantes del grupo piloto y grupo regular.

Los resultados obtenidos al comparar las medias de la Muestra Global del grupo piloto (5,8) y del grupo regular (5,3) respecto de la variable **Rendimiento Escolar**, muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, lo que permite aceptar la Hipótesis 2.

Al desagregar los Grupos por Niveles, se pudo observar diferencias significativas en el Primer y Tercer Nivel, no así en el Segundo, donde la diferencia que se establece no es significativa.

H₃: Se establecen diferencias significativas en el Nivel Sociocultural de las estudiantes de grupo piloto y grupo regular.

Los resultados obtenidos al comparar las medias de la Muestra Global del grupo piloto (73,4) y del grupo regular (47,4) respecto de la variable **Nivel Sociocultural**, muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, lo que permite aceptar la Hipótesis 3.

Al desagregar Grupos por Niveles, se pudo observar que en cada uno de ellos existen diferencias estadísticamente significativas.

H₄: Las expectativas que los docentes tienen de las estudiantes del grupo piloto son mayores que las expectativas que tienen de las estudiantes del grupo regular.

Al comparar las expectativas que tienen los docentes hacia el grupo piloto y el grupo regular ($\bar{X} = 36,86$ y $\bar{X} = 30,36$ respectivamente) se aprecian diferencias estadísticamente significativas, lo que permite aceptar la Hipótesis 4.

En relación con la Hipótesis correlacional H₅

H₅: El Nivel Sociocultural incide en las variables Rendimiento Escolar y Autoestima en ambos grupos.

El cálculo de correlación entre las variables Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar fue $r = 0,389$, considerada una correlación altamente significativa; y el cálculo de correlación entre las variables Nivel Sociocultural y Autoestima fue $r = 0,168$, considerada una correlación significativa. De esta manera, se acepta la Hipótesis 5.

H₆: El Nivel Sociocultural incide en las variables Rendimiento Escolar y Autoestima y dicha incidencia es significativamente superior en el grupo piloto que en el regular.

El cálculo de correlación entre las variables Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar del Grupo Piloto, es $r = 0,130$, considerada una correlación media y Nivel Sociocultural y Autoestima es $r = 0,004$, donde se puede establecer que es una correlación muy débil o casi inexistente.

El cálculo de correlación entre las variables **Nivel Sociocultural** y **Rendimiento Escolar** del Grupo Regular, es $r = 0,335$ considerada una correlación altamente significativa y **Nivel Sociocultural** y **Autoestima** es $r = 0,055$, donde se puede establecer que es una correlación muy débil o casi inexistente.

Estos resultados, que indican que la relación de las variables Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar es altamente significativa en el grupo regular que en el grupo piloto, y que la relación entre las variables Nivel Sociocultural y Autoestima, en ambos grupos es muy débil o casi inexistente, permiten determinar el rechazo de la Hipótesis 6.

Al desagregar los Grupos por Niveles y correlacionar las variables Nivel Sociocultural con Rendimiento Escolar y Autoestima, se obtienen los siguientes resultados:

Primer Nivel:

Grupo Piloto, al correlacionar Nivel Sociocultural con Rendimiento Escolar, se obtuvo $r = 0,039$, considerada una correlación débil y al correlacionar Nivel Sociocultural con Autoestima, se obtuvo un $r = 0,079$, considerado una correlación débil.

Grupo Regular al correlacionar Nivel Sociocultural con Rendimiento Escolar, se obtuvo $r = 0,651$, considerada una correlación altamente significativa y al correlacionar Nivel Sociocultural con Autoestima, $r = 0,007$, considerada una correlación débil o casi inexistente.

Segundo Nivel:

Grupo Piloto, al correlacionar Nivel Sociocultural con Rendimiento Escolar, se obtuvo $r = 0,312$, considerada una correlación altamente significativa; y al correlacionar Nivel Sociocultural con Autoestima, se obtuvo $r = -0,425$, considerada una correlación significativa inversa.

Grupo Regular, al correlacionar Nivel Sociocultural con Rendimiento Escolar se obtuvo $r = 0,422$, considerada una correlación altamente significativa; al correlacionar Nivel Sociocultural con Autoestima Grupo regular, se obtuvo $r = 0,052$, considerada una correlación débil.

Tercer Nivel

Grupo Piloto, al correlacionar Nivel Sociocultural con Rendimiento Escolar se obtuvo $r = 0,516$, considerada una correlación altamente significativa; al correlacionar Nivel Sociocultural con Autoestima, se obtuvo $r = 0,345$, considerada una correlación altamente significativa.

Grupo regular, al correlacionar Nivel Sociocultural con Rendimiento Escolar se obtuvo $r = 0,088$, considerada una correlación débil; en tanto al correlacionar Nivel Sociocultural con Autoestima, se obtuvo $r = 0,310$, considerada una correlación altamente significativa.

H₇: El peso de incidencia de la variable Nivel Sociocultural es significativamente mayor sobre la variable Rendimiento Escolar que sobre la variable Autoestima.

Los resultados precedentes permiten establecer en todos los casos, con claridad que las variables Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar son variables asociadas, en tanto las variables Nivel Sociocultural y Autoestima no están relacionadas o no son correlacionables. Por esta razón, se acepta la Hipótesis 7.

H₃: Al seleccionar a las estudiantes por Rendimiento Escolar, también se las selecciona por Nivel Sociocultural.

Tomando como referencia el análisis de los datos porcentuales obtenidos entre las variables Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar, donde la concentración de casos en el grupo piloto, para la primera variable, se encuentra en el estrato Medio Bajo con un porcentaje de 49,3% y en el estrato Medio, con un porcentaje de 44,6%. En tanto, para la misma variable, el grupo regular concentra un significativo 98,1% en el estrato Medio Bajo y Bajo. En relación con la variable Rendimiento Escolar, el grupo piloto concentra en el estrato Medio Alto y Alto un significativo 72,6%, en cambio el grupo regular concentra los casos en el estrato Medio con un 55,6%.

Otro dato relevante es el resultado del coeficiente de correlación obtenido entre la variable Nivel Sociocultural y Rendimiento Escolar, cuyo $r = 0,398$, considerada una correlación altamente significativa.

Ambos datos permiten concluir que al seleccionar a las estudiantes por Rendimiento Escolar, en realidad se les está seleccionando, al mismo tiempo, por Nivel Sociocultural, lo que permite establecer con certeza la aceptación de la Hipótesis 8.

Alcances:

Al reflexionar respecto de los resultados obtenidos en esta investigación, no se puede dejar de reiterar que la selección de estudiantes e incluso de sus familias, es una estrategia ampliamente utilizada por Colegios Particulares y Particular-Subvencionados, para limitar el ingreso a estos establecimientos solo a estudiantes con mejores posibilidades de éxito académico, constituyendo, esta selección al ingreso, un evidente mecanismo de exclusión. En tanto, la selección que se realiza desde los establecimientos públicos, que no impiden el ingreso a ningún estudiante ni sus familias, es una selección interna, que podría denominarse velada y al hacerlo así, originan una nueva forma de exclusión a grupos sociales históricamente desfavorecidos.

Los profesores que piensan que al seleccionar a las estudiantes por Rendimiento Escolar, van a obtener mayores logros académicos y tal vez grupos de excelencia, lo que efectivamente hacen, de acuerdo a lo que se ha podido probar, es que desagregan de un grupo relativamente compacto u homogéneo segmentos cuyo Nivel Sociocultural es comparativamente superior en función del grupo total. Y al hacer esto, desarticulan, involuntariamente, la estructura natural y regular del grupo escolar del establecimiento, polarizando la composición original y permitiendo potenciar académicamente a solo un sector de estudiantes, relegando a un segundo plano al grupo no seleccionado. Esta situación no se produce en los establecimientos donde se limita el ingreso, pues el grupo escolar ya parte constituido de determinada manera producto de esa selección previa, no debiendo alterar su estructura.

Otro aspecto no menor de considerar, ya que se vio que es uno de los elementos que incide en el aprendizaje, es la relación entre el profesorado y lo/as estudiantes, la que se puede ver influenciada por las expectativas que éstos se formulen respecto de sus alumno/as. Por eso mismo, es necesario considerar que este estudio está indicando que la selección genera, en lo/as docentes, expectativas mayormente positivas del grupo seleccionado y expectativas en

su mayoría negativas del grupo que no lo fue, pudiéndose afectar, entonces, la relación educativa al interior del aula, especialmente del grupo excluido, ya que se sustentaría sobre una construcción a priori e irreal de las posibilidades de lo/as estudiantes.

¿A quién busca favorecer esta estrategia? ¿Qué beneficio objetivo genera la selección interna en los establecimientos que la aplican?

Si se analizan los logros académicos del establecimiento, es importante destacar que los resultados en el Rendimiento Escolar del grupo piloto están concentrados en el nivel Alto y Medio Alto con el 72,6% de los casos, en tanto el grupo regular solo registra en el mismo nivel un 27,5%. Esta significativa diferencia entre los grupos debiera establecer un mejoramiento en los procesos de aprendizaje de las estudiantes, sin embargo, al observar el resultado del Liceo en Pruebas estandarizadas como el SIMCE, consignado en la Tabla 45, se aprecia que el resultado de la Prueba 2008 es menor que el del año 2006, siendo, incluso, más bajo que la media nacional y muy similar al del año 2003, cuando no se realizaban las pruebas de selección en el establecimiento.

Resultados y Asistencia SIMCE

Datos	SIMCE 2003	SIMCE 2006	SIMCE 2008
Prueba de Lenguaje	245	250	245
Prueba de Matemática	222	226	224
Nº estudiantes evaluadas	440	288	234

Tabla 45.

Además, la Tabla indica que el número de estudiantes que han rendido esta Prueba ha disminuido sostenidamente desde el año 2003 al 2008, coincidiendo con la baja que ha

experimentado la matrícula en este establecimiento¹⁸.

Al no poder constatarse ningún aumento de puntaje en el SIMCE, se puede plantear que la selección no ha contribuido a mejorar los logros académicos de las estudiantes y que la diferencia de Rendimiento Escolar entre los grupos resulta, entonces, artificiosa.

Si, por otra parte, se considera la otra variable de este estudio, que es Autoestima, es significativo observar que la media de la muestra total ($\bar{X} = 49,72$) se encuentra en un rango Medio Bajo, de acuerdo a la estratificación del instrumento, lo que estaría indicando que ambos grupos requieren de mayor apoyo en este aspecto. Al considerar algunos tipos de Autoestima, como la Escolar, se aprecia que la diferencia de medias de esta variable entre el grupo piloto y grupo regular ($\bar{X} = 54,6$ y $\bar{X} = 49,6$ respectivamente), es estadísticamente significativa, a favor del grupo seleccionado por Rendimiento Escolar. Sin embargo, se puede sostener que en realidad las diferencias observadas podrían estar determinadas en mayor proporción por las expectativas de los profesores más que por diferencias objetivas entre los grupos, ya que, al analizar los resultados obtenidos en Autoestima Social de las alumnas, se observa que no existen diferencias significativas entre los grupos ($\bar{X} = 54,55$ grupo piloto y $\bar{X} = 51,87$ grupo regular), recordándonos que se trata de grupos homogéneos por características y procedencia. Esto, permite reafirmar que las diferencias en la variable Autoestima Escolar estarían gatilladas, principalmente, por la proyección de las expectativas que los propios docentes tienen respecto de ambos grupos.

Finalmente, lo que en última instancia acontece, es que un segmento importante de la población escolar queda irreversiblemente excluido de la posibilidad de mejoramiento escolar, pues en definitiva, la selección se convierte en un mecanismo que deviene en exclusión.

¹⁸ La matrícula del año 2008 fue 1068.

SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

El tema investigado en este estudio, ha arrojado resultados importantes de considerar, como por ejemplo, que la selección interna se constituye como un mecanismo de exclusión. Esto hace necesario seguir realizando investigaciones en el futuro que profundicen la problemática de la selección tanto interna como externa, en los diferentes establecimientos educacionales

Además, como se ha señaló anteriormente, ha sido abordado solo desde el paradigma de investigación cuantitativo, por tanto pretendió explicar estadísticamente la problemática de la selección de estudiantes, alguno de los estudios por realizar podrían considerar la voces de las estudiantes y sus familias, para comprender cómo vivencian esta selección, así también las motivaciones que declaren quienes desarrollan este mecanismo, incluso desde los dos paradigmas investigativos, cuantitativo y cualitativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. Textos Impresos

- ANABALÓN, M. , CARRASCO, S. , DÍAZ, D., GALLARDO, C. , CÁRCAMO, H. (2008). *El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de Educación General Básica en la ciudad de Chillán*. Revista Horizontes Educativos N° 13, Vol. 1
- ANDER EGG, E. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Magisterio del Río de La Plata.
- ARENDRT, H. (2004). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
(1999). *De la política a la acción*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- BLANCO, E. (1990). *Incidencia del vocabulario abstracto, el nivel socio-cultural y la aptitud natural en el desarrollo del pensamiento abstracto*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Universidad de Chile.
- BLANCO, E., CÁRCAMO, H. y PONCE DE LEÓN, R. (2007). *Entre la Modernidad y la Exclusión: el juego político de las élites en América Latina*. Sin Editar.
- BRUNNER, J. (2005). *Educación en Chile, el peso de las desigualdades*. Santiago, Chile: Conferencias Presidenciales de Humanidades.
- BUNGE, M. (1982). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo Veinte.

- CASASSUS, J. (2002). *La desigualdad en la Educación*. Santiago de Chile: Edit.LOM.
(2002). El mundo de las emociones y el mundo de la educación”. Revista de Docencia. (Mayo)
- CASSIRER, E. (1998). *Filosofía de la Ilustración*. Ciudad de México, México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- CIDE (2006). VI Encuesta de opinión respecto de la calidad de la Educación en Chile. Santiago: Chile
- CORNFORD, F. (1992). *De la Religión a la Filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (1996). *La Sociedad Global*. Santiago, Chile:Ed. LOM.
- DELORS, J. (Presidente de Comisión) (2000). *La Educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- DESCARTES, R. (1974). *Meditaciones Metafísicas*. Santiago, Chile: Ed. Universitaria.
- DODDS, E. (1990). *Los Griegos y lo Irracional*. Madrid, España: Ed. Revista de Occidente.
- ECHEVERRÍA, R. (1993). *El búho de Minerva*. Santiago, Chile: Edit. Dolmen.
- FAIRCHILD, H.P (1966). *Diccionario de Sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.

- FINLEY, M. (2000). *La Grecia antigua*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- FROMM, E. (1977). *El miedo a la Libertad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J.E (Editor) (2004). *Políticas Educativas y Equidad*". Santiago, Chile: UNICEF
- HEIDEGGER, M. (1994). *Construir, habitar, pensar*. Barcelona, España
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. Santiago de Chile: Editorial McGraw Hill.
- HORKHEIMER, M. (1998). *Historia, metafísica y escepticismo*. Barcelona, España: Editorial Altaya.
- JAEGER, W. (1997). *Paideia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica
- JASINOWSKI, B. (1968). *Renacimiento Italiano y Pensamiento Moderno*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- JIMENEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.), (2005). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- KERLINGER, F. (2004). *Investigación sobre el comportamiento*. México,D.F., México: McGraw Hill.

- MARCUSE, H. (1997). *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Barcelona, España: Ediciones Altaya.
- MILICIC, N. (2002). *Creo en ti: La construcción de la Autoestima en el contexto escolar*. Santiago de Chile: División de Educación General, MINEDUC.
- NIETZSCHE, F. (2000). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Madrid, España: Editorial Edaf.
- OLIVA GIL, J. (1996). *Crítica de la Razón Didáctica*. Madrid, España; Editorial Playor.
- PRAGOGINE, I. (1995). *El fin de las Certidumbres*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- PRESSACCO, C. (Editor) (2004). *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- RICOEUR, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- ROJAS ROBLES, L. (2005). *Grado de Influencia que tiene el autoconcepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Universidad de Chile. Santiago.
- SACRISTÁN GIMENO, J. (Coordinador) (2001). *Los retos de la Enseñanza Pública*. Madrid, España: Ediciones Akal.

- SALAZAR, G. (1994). *Dialéctica de la modernización mercantil: intercambio desigual, coacción, claudicación (Chile como West COSAT, 1817-1843)* Cuadernos de Historia N° 14
- SOTO, F. (2000). *Historia de la Educación chilena*. Santiago de Chile: CPEIP.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, España: Edit. ANAYA.
- TEDESCO, J.C y LÓPEZ, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Documento Preliminar.
- TOURAINÉ, A. (2000). *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Edit. Fondo de Cultura Económica
(1997). *¿Podemos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid, España: PPC.
- UNESCO (2003). 'Enseñanza y Formación técnica profesional en el siglo XXI. Recomendaciones de la UNESCO y la OIT'
(2004). 'Índice de Inclusión'
(2004) 'Revista PRELAC'
(2005) 'Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo'
- VERNANT, J.P (1993). *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ariel.

-VERWEYEN, J.M (1957). *Historia de la Filosofía Medieval*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.

Leyes revisadas:

-Constitución Política de 1925

-Constitución Política de 1980

-Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad N° 19.284

Documentos Ministeriales:

-Ministerio de Educación de Chile: LOCE (1991)

LGE (2008)

“Análisis en Profundidad de PISA 2006” (2009)

“Muestreo aleatorio estratificado de conglomerados con afijación proporcional” (Estudio del SIMCE, 2009)

Conferencias y Encuentros:

-Conferencia Mundial de Educación para Todos. Del 5 al 7 de marzo, en Tailandia (1990)

-Declaración de Jomtien (1990)

-Foro Mundial sobre Educación. Celebrado los días 26 al 28 de abril, en Senegal (2000)

-Declaración de Dakar (2000)

-VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. Desarrollada el 5 al 7 de marzo en Bolivia (2001)

-Declaración de la Conferencia de Cochabamba (2001)

-Cumbre Iberoamérica de Jefes de Estado y Gobierno. Celebrada en Chile (2007)

-Declaración de Santiago (2007)

-Programa de Acción (2007)

II. Referencias de Internet

a) Revistas electrónicas:

- Fernández, E. y Amezcua, J. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, Vol. 5, N° 1.

- Carrera, A. (2007). Espacio público y participación ciudadana en el contexto de la gestión del desarrollo urbano. El caso del Cerro de la Estrella en Iztapalapa. Razón y Palabra: Revista Electrónica, Febrero – Marzo 2007, N° 55.

- Casas, M. (2007). Entre lo Público y lo Privado. Un espacio para la convivencia social a través de la comunicación. Razón y Palabra: Revista Electrónica. Meses N° 55

www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/.../mcasas.htm

- Pereira, G. (2005). Ciudadanía romana clásica vs. Ciudadanía europea. Innovaciones y vigencias del concepto romano de ciudadanía. HAOL: Revista Historia Actual Online, N° 7 (Primavera, 2005). Páginas 143-150.
- Sin autor (2009) “Resultados PSU: La brecha que no cede” Revista Electrónica Temas Públicos, N° 949 Diciembre 2009

b) Otras Páginas o Sitios Web:

- Astudillo, C. Díaz, C. Cabrera, M., Muñoz, A. y Calbacho, X (2000).
Autoestima adolescente y estilos de crianza parentales [Versión electrónica]
Universidad del Desarrollo, Concepción. Sitio recuperado el 10 de octubre,
desde: www.geocities.com/Heartland/Farm/8810/investig/aecrian2.html
- Campos Martínez, J. (2008). *La Educabilidad [Versión electrónica]*
Documento descargado el 25 de septiembre del 2009 desde:
<http://www.pii.cl/portal/images/PDF/ReflexionConceptoEducabilidad.pdf>
- Dussel, I. (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa [Versión electrónica]*
Documento descargado el 20 de noviembre de 2009 desde:
<http://www.cl/portal/index.php.opticam.com>
- Núñez, I. (1997). *Historia reciente de la educación chilena*. En www.historiaeducacion.tripod.com/ recuperado el 20 de julio de 2008.

- Mizala, A. y Romanguera, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en la Educación Media en Chile*. En webmanager.cl/prontus_cea/ recuperado el 31 de agosto de 2008.

- Pronunciamento latinoamericano por una educación para todos (2000). En [www.fronesis.org /documentos/pronunciamento-esp](http://www.fronesis.org/documentos/pronunciamento-esp). Visitado el 20 de junio del 2007.

- Reyes Tejada, Y. (2000). *Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el Autoconcepto, y la Asertividad en estudiantes de Psicología de la UNMSM*. En sisbib.unmsm.edu.pe/ recuperado el 28 de agosto del 2008.

- Sánchez Álvarez, P. (2007). *Influencia del Autoconcepto en el rendimiento escolar*. En [www.copoe.org/ node/199](http://www.copoe.org/node/199). Recuperado el 31 de agosto del 2008.

- www.ibe.unesco.org/es/ice/48th-session-2008.html, visitado el 18 de octubre del 2008.

- www.lasegunda.com/ediciononline/educacion/detalle/index.asp?idnoticia=312432

- www.simce.cl sitio visitado el 28 y 30 de agosto del 2008; 29 de enero de 2009; 10 de octubre del 2009; noviembre 2009

- www.fabis.org/html/archivos/docuweb/contraste_hipotesis_3r.pdf; recuperado el 20 de febrero del 2009. De Aguayo Canela M, Lora Monge E.
Cómo realizar “paso a paso” un contraste de hipótesis con SPSS para Windows: (III) Relación o asociación y análisis de la dependencia (o no) entre dos variables cuantitativas. Correlación y regresión lineal simple.

-www.fabis.org/html/archivos/docuweb/contraste_hipotesis_2r.pdf; Recuperado el 15 de febrero del 2009. De Mariano Aguayo Canela.

Cómo realizar "paso a paso" un contraste de hipótesis con SPSS para Windows (II) Asociación entre una variable cuantitativa y una categórica (comparación de medias entre dos o más grupos independientes).

- www.spss.com/es/pdf/base.pdf. Recuperado el 18 de febrero de 2009.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

N° de Gráfico	Página
1. Q-Q normal de Nivel Sociocultural en grupo piloto	115
2. Q-Q normal de Nivel Sociocultural en grupo regular	116
3. Q-Q normal de Rendimiento Escolar en grupo piloto	117
4. Q-Q normal de Rendimiento Escolar en grupo regular	118
5. Q-Q normal de Autoestima en grupo piloto	119
6. Q-Q normal de Autoestima en grupo regular	120
7. Medias en variable Nivel Sociocultural	121
8. Medias en variable Rendimiento Escolar	122
9. Medias en variable Autoestima Total	124
10. Medias en Tipo de Autoestima	125
11. Medias en variable Nivel Sociocultural en 1° Medio	132
12. Medias en variable Rendimiento Escolar en 1° Medio	134
13. Medias en variable Autoestima Total en 1° Medio	135
14. Medias en Tipo de Autoestima en 1° Medio	137
15. Medias en variable Nivel Sociocultural en 2° Medio	140
16. Medias en variable Rendimiento Escolar en 2° Medio	141
17. Medias en variable Autoestima Total en 2° Medio	143
18. Medias en Tipo de Autoestima en 2° Medio	144
19. Medias en variable Nivel Sociocultural en 3° Medio	146
20. Medias en variable Rendimiento Escolar en 3° Medio	148
21. Medias en variable Autoestima Total en 3° Medio	149
22. Medias en Tipo de Autoestima en 3° Medio	151
23. Medias en Expectativas Docentes	154

24.	Q-Q normal Expectativas Docentes grupo piloto	155
25.	Q-Q normal Expectativas Docentes grupo regular	156
26.	Nivel Sociocultural en grupo piloto y regular en 1° Medio	168
27.	Rendimiento Escolar en grupo piloto y regular en 1° Medio	169
28.	Autoestima en grupo piloto y regular en 1° Medio	170
29.	Nivel Sociocultural en grupo piloto y regular en 2° Medio	171
30.	Rendimiento Escolar en grupo piloto y regular en 2° Medio	172
31.	Autoestima en grupo piloto y regular en 2° Medio	173
32.	Nivel Sociocultural en grupo piloto y regular en 3° Medio	174
33.	Rendimiento Escolar en grupo piloto y regular en 3° Medio	175
34.	Autoestima en grupo piloto y regular en 3° Medio	176

ÍNDICE DE TABLAS

N° de Tablas		Página
1.	Relación matrícula y muestra	104
2.	Resumen del procesamiento de los casos	114
3.	Prueba K-S en variable Nivel Sociocultural	114
4.	Prueba K-S en variable Rendimiento Escolar	116
5.	Prueba K-S en variable Autoestima	117
6.	Medias para variable Nivel Sociocultural por TipoCurso	121
6.1	Prueba T de Student para Nivel Sociocultural	121
7.	Medias para variable Rendimiento Escolar por TipoCurso	122
7.1	Prueba T de Student para Rendimiento Escolar	123
8.	Medias para variable Autoestima por TipoCurso	124
8.1	Prueba T de Student para Autoestima Total	125
8.2	Medias para Tipos de Autoestima por TipoCurso	125
8.2.1	Prueba T de Student para Autoestima Escolar	126
8.2.2	Prueba T de Student para Autoestima Familiar	127
8.2.3	Prueba T de Student para Autoestima Social	128
8.2.4	Prueba T de Student para Autoestima General	128
8.2.5	Escala Tipos de Autoestima	128
8.2.6	Situación familiar de las estudiantes	130
9.	Medias para Nivel Sociocultural 1° Medio	131
9.1	Prueba T de Student para Nivel Sociocultural en 1° Medio	132
10.	Medias para Rendimiento Escolar en 1° Medio	133
10.1	Prueba T de Student para Rendimiento Escolar en 1° Medio	133
11.	Medias para Autoestima Total en 1° Medio	134
11.1	Prueba T de Student para Autoestima Total en 1° Medio	135

11.2	Medias para Tipos de Autoestima en 1° Medio	135
12.	Medias con muestra igualada en 1° Medio	137
12.1	Prueba T de Student para muestra igualada en 1° Medio	138
13.	Medias para Nivel Sociocultural en 2° Medio	139
13.1	Prueba T de Student para Nivel Sociocultural en 2° Medio	139
14.	Medias para Rendimiento Escolar en 2° Medio	140
14.1	Prueba T de Student para Rendimiento Escolar en 2° Medio	141
15.	Medias para Autoestima Total en 2° Medio	141
15.1	Prueba T de Student para Autoestima Total en 2° Medio	142
15.2	Medias para Tipos de Autoestima en 2° Medio	143
16.	Medias con muestra igualada en 2° Medio	144
16.1	Prueba T de Student para muestra igualada en 2° Medio	145
17.	Medias para Nivel Sociocultural en 3° Medio	146
17.1	Prueba T de Student para Nivel Sociocultural en 3° Medio	147
18.	Medias para Rendimiento Escolar en 3° Medio	148
18.1	Prueba T de Student para Rendimiento Escolar en 3° Medio	148
19.	Medias para Autoestima Total en 3° Medio	149
19.1	Prueba T de Student para Autoestima Total en 3° Medio	150
19.2	Medias para Tipos de Autoestima en 3° Medio	150
20.	Medias con muestra igualada en 3° Medio	152
20.1	Prueba T de Student para muestra igualada en 3° Medio	152
21.	Medias para variable Expectativas Docentes	153
22.	Prueba de Normalidad	155
22.1	Prueba T de Student para Muestras relacionadas	156
23.	Correlación de variables considerando toda la muestra	158
24.	Correlación de variables para Grupo Piloto	159
25.	Correlación de variables para Grupo Regular	159
26.	Correlación Primer Nivel Grupo Piloto	161

27.	Correlación Primer Nivel Grupo Regular	161
28.	Correlación Segundo Nivel Grupo Piloto	162
29.	Correlación Segundo Nivel Grupo Regular	163
30.	Correlación Tercer Nivel Grupo Piloto	163
31.	Correlación Tercer Nivel Grupo Regular	164
32.	Nivel Sociocultural en Grupo Piloto (Comparación porcentual)	165
33.	Nivel Sociocultural en Grupo Regular	165
34.	Rendimiento Escolar en Grupo Piloto	166
35.	Rendimiento Escolar en Grupo Regular	166
36.	Nivel Sociocultural Primer Nivel (Comp. Porcentual)	168
37.	Rendimiento Escolar Primer Nivel	169
38.	Autoestima Primer Nivel	170
39.	Nivel Sociocultural Segundo Nivel	171
40.	Rendimiento Escolar Segundo Nivel	172
41.	Autoestima Segundo Nivel	173
42.	Nivel Sociocultural Tercer Nivel	174
43.	Rendimiento Escolar Tercer Nivel	175
44.	Autoestima Tercer Nivel	176
45.	Resultados Prueba SIMCE	185

