

REALIDAD ESCOLAR: DIFICULTADES QUE OBSERVAN LOS ESTUDIANTES EN SU FORMACIÓN

RESUMEN

En este trabajo se examinan las respuestas de 469 estudiantes de séptimo y octavo año de Educación Básica de once establecimientos municipalizados vulnerables de las ciudades de Osorno y Frutillar, Décima Región. Las opiniones están referidas a la evaluación del proceso educativo, particularmente, sobre los aspectos de la vida escolar difíciles para ellos.

La investigación fue del tipo Encuesta; para ello, se construye y valida un cuestionario estructurado.

Para los estudiantes los aspectos de la vida escolar más difíciles de enfrentar son: aceptar las notas deficientes, hacer las tareas que dan para la casa y estudiar las diferentes asignaturas de manera paralela.

La experiencia ofrece una ocasión formativa, un ejercicio de evaluación para hacer emerger el modo en que los estudiantes llegan a expresar lo que les agrada, lo que valoran, lo que resulta difícil, lo que constituye un problema. También, puede ser una oportunidad para que afloren operaciones implícitas de evaluación y una contribución a que la opinión de los estudiantes se incorpore, de pleno derecho, en la evaluación actual sobre la calidad de la educación.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, estudiantes, enseñanza, aprendizaje, profesores, realidad escolar.

SCHOOL REALITY: DIFFICULTIES OBSERVING STUDENTS IN THEIR TRAINING

ABSTRACT

In this study the answers of 469 seventh and eighth grade students of Basic Education from eleven public vulnerable institutions from Osorno and Frutillar, Décima Región, are examined. The opinions are referred to the evaluation of the educational process, particularly, about the aspects of the academic life that are difficult for them.

The research was survey-like: for that, a valid and structured questionnaire is constructed.

For students, the aspects of the academic life that are difficult to face are: accepting poor qualifications, to do the homework and study the different subjects simultaneously.

The experience offers a training opportunity, an evaluation exercise to help at emerging the way students get to express what they like, what they value, what is difficult for them, what is a problem to them, etc. Also, it can be an opportunity for the implicit evaluation operations to outcrop and a contribution for the student's opinion is incorporated, rightfully, in the current evaluation of the education quality.

KEYWORDS

Evaluation, students, teaching, learning, teachers, academic reality.

Dr. Alejandro Sepúlveda
Obreque.asepulve@ulagos.cl
Universidad de Los Lagos

Mg. Danilo Díaz- Levicoy
dddiaz01@hotmail.com
Universidad de Granada

Prof. Daniel Sáez Sotomayor
dansaez@gmail.com
Blas Pascal School

Dr. Rodolfo Lemarie Oyarzún
rlemarie@ulagos.cl

Mg. Margarita Opazo Salvatierra.
mopazos@gmail.com

1. Presentación

Uno de los aspectos medulares del proceso educativo consiste en evaluar el desempeño profesional de los profesores en el aula, con el propósito, entre otros, de identificar formas o maneras de enseñar y aprender para introducir mejoras en la práctica pedagógica.

Las actividades educativas que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje. Se considera la evaluación como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje, ya que es una actividad formadora que “permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos” (Condemarín y Medina, 2000, p. 22).

Los estudiantes son una rica fuente de información utilizable en la evaluación continua de cualquier institución educativa. Los datos aportados por ellos permiten observar e inferir características importantes del funcionamiento de la institución de la que ellos mismos forman parte y determinar la medida en la que se alcanzan los fines preestablecidos (Rojas y Cortés, 2002).

Doyle (1976), en el área de la evaluación, señala: una excelente fuente de información está en las personas que han observado o que han experimentado una o más de las actividades que son evaluadas. Los estudiantes, en tanto sujetos que han vivido la experiencia educativa son, en este estudio, la principal fuente de acopio de datos. Esto concuerda con la idea de que las personas más importantes de cualquier sistema educativo son los alumnos y que debe terminarse con el prejuicio de subestimar sus expresiones y manifestaciones, pues tal vez representan, citando a Kuh (1981), la evidencia más poderosa de la calidad de las experiencias educativas.

Esta investigación, destaca la importancia de la opinión del estudiante, particularmente, sobre los aspectos de la vida escolar difíciles para ellos.

2. Diseño teórico del estudio

2.1. Formulación de la pregunta problema

En el contexto expresado previamente, la pregunta que orienta el trabajo es la siguiente:

¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de séptimo y octavo año de establecimientos municipalizados vulnerables de las ciudades de Osorno y Frutillar, sobre los aspectos de la vida escolar difíciles para ellos?

2.2. Objetivo

De la pregunta principal formulada recientemente se deriva el siguiente objetivo:

Identificar los aspectos de la vida escolar difíciles para los estudiantes de séptimo y octavo año de Educación Básica.

3. Diseño metodológico de la investigación

Esta investigación se clasifica como no experimental de carácter descriptiva, de corte transversal y de procedimiento metodológico cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En concreto, no se manipularon variables, se observaron y consultaron hechos, fenómenos o situaciones tal como se dan o se perciben en su contexto natural, en un solo momento, en un tiempo único para, seguidamente, describirlos y analizarlos. La investigación corresponde a un estudio de tipo encuesta (Labarca, 2001).

3.1. Muestra

La muestra estuvo constituida por 469 estudiantes de séptimo y octavo año de once (11) escuelas municipales vulnerables de las ciudades de Frutillar y Osorno. Se optó por el segundo ciclo de Educación Básica por considerar que estos estudiantes ya cuentan con experiencia suficiente para dar un juicio sobre su realidad escolar y es un ciclo de término de su enseñanza.

Se eligieron estas ciudades por ser representativas de la región de Los Lagos y accesibles a la aplicación de los instrumentos, además de contar con la autorización de ingreso por parte de los directores de las escuelas. La muestra fue no probabilística de tipo accidental, esto significa que se administró el instrumento a los estudiantes que se encontraban en sala al momento de aplicar el cuestionario (Labarca, 2001).

3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Dada la naturaleza del estudio y los objetivos del mismo, se definió como técnica para la recolección de la información la encuesta y su instrumento el cuestionario, el cual es tipificado como de opinión con varias opciones, algunas sin límite de cantidad de respuesta.

La validación interna del cuestionario fue a través del criterio de expertos, recibiendo observaciones que optimizaron las alternativas de respuestas. Junto a ello, se aplicó el instrumento a una muestra reducida, la cual arrojó resultados satisfactorios, ya que se pudo comprobar que las preguntas estaban claras, respondían a los objetivos y, por tanto, se podía recoger la información sin inconveniente.

3.3. Trabajo de campo

La apertura se inició con el consentimiento de las Direcciones de las Unidades Educativas adscritas al estudio, y de los estudiantes para aplicar los cuestionarios.

Seguidamente, se comunicó a ellos el propósito de la investigación, lo importante de sus respuestas para proponer mejoras en el tratamiento educativo; lo fundamental para levantar propuestas con una base sólida de conocimientos e información. Una vez creado un ambiente cordial y de confianza se aplicó el cuestionario.

El instrumento fue aplicado por los investigadores, en las respectivas salas de clases de los alumnos, en las horas libres, entre los meses de mayo y septiembre de 2015. El tiempo de duración de la aplicación del instrumento fue de media hora aproximadamente.

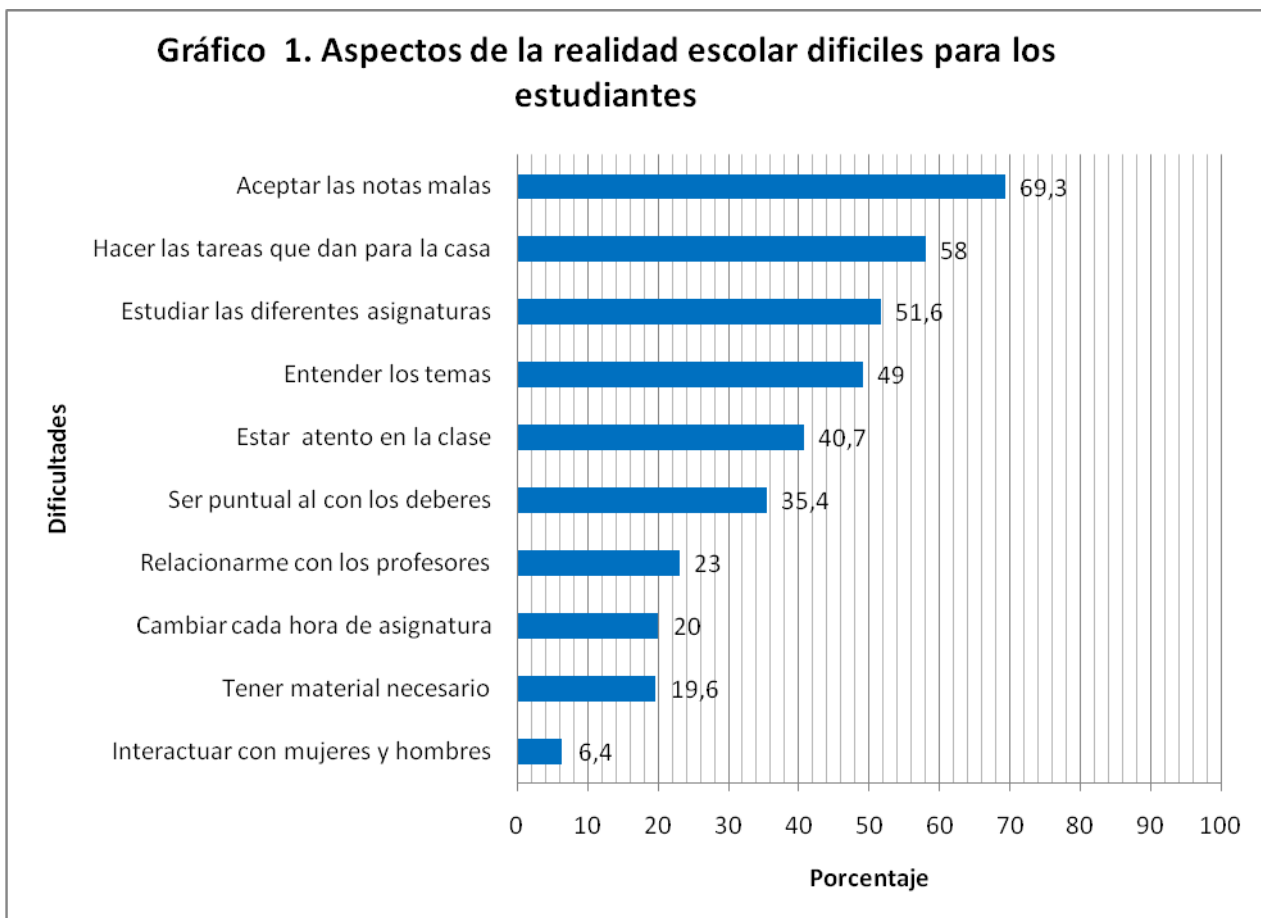
Ya finalizado el periodo de campo, se inició una labor exhaustiva de sistematización que confluye con la transcripción de los datos.

3.4. Presentación y análisis de datos

En correspondencia a lo expresado, se seleccionó la vertiente de análisis de datos cuantitativos para obtener la información. Se elaboró un sistema de archivo con la información, desarrollado principalmente por un procedimiento manual con apoyo de estadística básica. Posteriormente, se ordenaron y clasificaron los datos por pregunta, determinando la frecuencia, para luego diseñar el gráfico correspondiente

4. Resultados obtenidos

Los resultados se presentan en un gráfico de barras con las frecuencias de cada problemática señalada por los estudiantes (Gráfico 1), en la que los alumnos podían seleccionar más de una opción. Particularmente, se da cuenta de los aspectos de la vida escolar difíciles para los estudiantes de escuelas municipales.



Fuente: Cuestionario realidad escolar 2015.

4.1. Aspectos de la vida escolar difíciles para los estudiantes

El estudio pone en evidencia que en los establecimientos educacionales existen espacios para que los estudiantes evalúen su educación, el desempeño de sus docentes, su vida escolar, entre muchos otros aspectos. En consecuencia, se cree necesario considerar la evaluación de los estudiantes como uno de los indicadores serios que hay que tener en cuenta en la investigación sobre la calidad de la educación.

Para los estudiantes los aspectos de la vida escolar difíciles de enfrentar son: aceptar las notas deficientes, hacer las tareas que dan para la casa y estudiar las diferentes asignaturas de manera paralela. En lo que sigue detallamos los resultados según cada opción señalada por los estudiantes.

4.1.1. Aceptar las notas deficientes

El estudio muestra que los estudiantes presentan como primera problemática la aceptación de las notas malas o deficientes, decir, asumen con dificultad sus malos logros que alcanzan tras un determinado proceso de evaluación. Cerca del setenta por ciento de los estudiantes (69,3%) indica esta opción como la que más los afecta; por lo que debe ser de interés para profesores y familiares, para el bienestar de los niños.

Desde el punto de vista de la escuela, se debe considerar que aquellas que cuentan con la Jornada Escolar Completa tienen un elemento sustantivo que muchas veces demanda situaciones de estrés no solo en los profesores que trabajan allí, sino también en los estudiantes. Recordemos que estos últimos se someten a largas jornadas de instrucción, donde muchas veces existe competencia por una evaluación excelente, por quien obtiene un mejor promedio pueden provocar “desbordar” emocionalmente, atenta contra la convivencia escolar-familiar, contra una dieta equilibrada en alimentación y contra las interacciones sociales que validen el respeto al ser humano en su conjunto, que hacen una educación integral y de calidad. Esto se refrenda en lo señalado por García-Huidobro y Concha (2009), respecto a los profesores:

Las tres cuartas partes de los profesores identifican como el aspecto más problemático el agotamiento de los alumnos y de los profesores con un 74% y un 77% respectivamente. El 45% de los profesores destaca como “muy grave” el que haya alumnos que no almuercen (p. 7).

Continuando, la sola dedicación a actividades netamente académicas, en desmedro de actividades que correspondan a la utilización del tiempo de ocio, puede tener serias consecuencias emocionales que hagan difícil el manejo en la aceptación de las notas bajas, interpretando que el esfuerzo dedicado en horas al estudio y siendo éste no recompensado por la calificación esperada por el alumno; lo que llevaría a cierta intolerancia y a la no aceptación de la calificación deficitariamente.

Esta frustración producto de los malos resultados puede llevar a que los estudiantes presentan problemas de ansiedad y desarrollen problemas de salud. Más concretamente, Bell-Dollan (1995) menciona que los bajos resultados o la disminución de los mismos pueden generar o mantener trastornos ansiosos; así como consecuencias negativas sobre la autoestima de los estudiantes (Jadue, 2001). Situación preocupante, pues si a esto se agrega los escasos de expectativas y poca motivación no se alcanzan buenos resultados académicos (Haeussler y Milicic, 2014).

Doll y Lyon (1998) mencionan que cada vez son más frecuentes los problemas emocionales en la escuela. Jadue (2001) agrega que, en el contexto chileno, muchas de las atenciones que se realizan en los centros de atención infanto-juveniles se relacionan los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes en la escuela; donde la mayoría de los estados depresivo-ansiosos tienen relación

directa con los malos resultados académicos y el fracaso escolar. Esta autora menciona que un alto grado de ansiedad provoca una reducción de la eficiencia en los aprendizajes, por la disminución de la atención y concentración, y en el rendimiento académico; además de mostrar temores, inseguridad, timidez, problemas de sueño, dolores de estómago, cambios de conducta, entre otros.

4.1.2. Hacer las tareas que dan para la casa

La segunda opción que los estudiantes han indicado como más problemática es hacer las tareas que dan para la casa, la que alcanza un 58% de las preferencias.

Partimos de la complejidad que asume el desarrollo de un rendimiento académico, pues se ve influenciado por diferentes factores, tanto internos como externos al estudiante. Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez (2012) confirman esta idea al señalar que el rendimiento académico está definido por las actividades que se realizan tanto dentro como fuera del aula.

Maturana y Vargas (2015) señalan, por su parte, que las situaciones que provocan estrés suceden en la vida cotidiana, por lo que las unidades educacionales son un espacio ideal para el desarrollo de estrés escolar. De igual forma, estos autores mencionan que el rendimiento del estudiante se ve afectado directamente por el estrés al que éste se siente sometido. Este autor identifica como factores de estrés:

(...) el exceso de responsabilidades, la alta carga de trabajo o tareas dentro y fuera del establecimiento educacional, las evaluaciones de los profesores, la competitividad, el temor al fracaso o no alcanzar las metas auto impuestas o estipuladas desde fuera, la presión de los padres, aceptación del grupo de pares, la rivalidad entre compañeros, cambios en los hábitos alimentarios y horarios de sueño y el cansancio cognitivo (Maturana y Vargas, 2015, p. 36).

Quedando claro, que las tareas, en exceso, puede provocar, a largo o mediano plazo, estrés en los estudiantes.

Por otro lado, autores como Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez (2012) destacan el rol que cumple el trabajar luego de clases, principalmente en casa, para reforzar los contenidos que se han trabajado y adquirirlos, lo que tradicionalmente se llama "tareas para casa" (TPC). Cooper (2001, p. 3) las define como "tareas asignadas a los estudiantes por los profesores para ser realizadas en horas no escolares".

Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez (2012) consideran que, si bien diversos estudios hablan de los efectos negativos de asignar tareas para hacer en casa, estos se ven superados por los positivos, entre los que se destacan la aceleración del aprendizaje, situación favorable cuando los planes de estudio son extensos y su tratamiento se dificulta; el desarrollo de la autorregulación de los tiempos de trabajo; aumenta el tiempo de dedicación al

estudio; mejora las habilidad de estudio de los alumnos; mejora actitud hacia el trabajo; mejora el rendimiento académico; mejora la atención en clases; entre otros.

Otro aspecto positivo de las TPC está en la participación de familia en el proceso de formación de los niños y jóvenes, ya que Sarramona y Rodríguez (2010) indican que su participación en el sistema educativo es una expresión de democracia. En particular, sobre las TPC, permite la comunicación entre padres e hijos (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong y Jones, 2001); así como permite la comunicación entre la familia (padres) y profesores (Epstein y Van Voorhis, 2001); fortalece lazos de sentimiento y expectativas de la familia hacia la unidad educativa (Patall, Cooper y Robinson, 2008); la influencia de la actitud y percepción de los padres frente a las TPC (Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez, 2012).

El trabajo en los primeros años de Educación es especial para inclusión de la familia en el proceso de desarrollo de las TPC, ya que los familiares tienen mayor control y dominio de los temas que se abordan en las asignaturas (Cooper, 2001) y porque los estudiantes no han desarrollado el hábito de estudio y necesitan mayor colaboración (Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez, 2012).

Pese a los beneficios que diversos autores mencionan sobre el desarrollo de actividades académicas en el hogar, se debe tener cuidado que éstas no sean excesivas, ya que en el caso chileno la mayoría de las unidades educativas cuentan con Jornada Escolar Completa, lo que hace que el estudiante pase gran parte del día en la escuela y tenga que ocupar el poco tiempo que le queda en hacer tareas y no actividades de ocio puede ser contraproducente y generar diversos trastornos relacionados con el aprendizaje y que tiene relación con el rendimiento académico.

4.1.3. Estudiar las diferentes asignaturas de manera paralela

Respecto a la afirmación “estudiar las diferentes asignaturas”, relaciona al estudio de diferentes asignaturas de manera paralela, los estudiantes han mostrado que sería la tercera problemática que dificulta su vida escolar con un 51,6% de las preferencias.

Debemos partir comprendiendo que alcanzar buenos resultados académicos conlleva, al momento de estudiar asignaturas de manera paralela, un trabajo riguroso a través de técnicas que nos lleven a alcances metacognitivos. Esto exige, a su vez, la capacidad del estudiante para identificar sus fortalezas y dificultades en el proceso de aprendizaje de un determinado tema; situación que produce problemas en el rendimiento académico pues muchos no tienen esta habilidad (Santana, 1999).

Santana (1999) resalta la importancia de trabajar en las aulas diferentes estrategias de aprendizaje y la metacognición, esta última entendida como el conocimiento de nuestra forma de aprender, así como las dificultades que sufre el estudiante en su proceso de aprendizaje (conceptos, procedimientos, actitudes, normas o valores).

Siendo así, la labor del cuerpo de profesores, asistentes de la educación, familias y equipos multidisciplinarios colaborar directamente al equilibrio académico y biopsicosocial que debe poseer el alumno para así aceptar elementos propios de la educación formal de hoy, que se limita a desarrollar un modelo de competencias a los estudiantes y el trabajo complementario que se da siempre para la instrucción académica en casa a través de las tareas y por sobre todo el estudio de asignaturas paralelas.

Para algunos estudiantes puede llegar a ser un problema que los temas que abordan en sus asignaturas paralelas y no se relacionen entre sí. Frente a esta situación, es que, la labor del profesor como guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje toma sentido, pues tiene la tarea de generar las instancias para que los estudiantes aborden temas desde un punto interdisciplinario. Específicamente, el trabajo donde se sigan los pasos de una investigación y que permite abordar diferentes contenidos dentro de un mismo proceso. De esta forma se realiza una conexión entre ellos y el aprendizaje se hace más agradable.

4.4. Entender los temas

Aunque parezca una obviedad la comprensión de los temas que se trabajan en clases es de vital importancia para obtener un rendimiento académico positivo. Este entendimiento de los temas es, según los estudiantes considerados en esta investigación, la cuarta problemática más frecuente en la vida escolar de los niños, con una preferencia del 49% de los encuestados.

El entender está limitado, entre otras cosas, por la atención que el estudiante coloca durante el proceso de instrucción, lo que exige la capacidad para fijarse en determinados aspectos relevantes; lo que será suficiente para comprender el tema y memorizarlo (D'Isernia, 2015). Situación que en la actualidad es difícil ya que los niños están rodeados de diferentes estímulos y distractores (sonoros, visuales, electromagnéticos, etc.).

Un equipo de investigación de la Universidad Kennesaw State en Georgia concluyen que el tiempo máximo de atención de los estudiantes es de 10 minutos, y que este proceso no es lineal, es decir, que corresponde a una serie de eventos en los que se presta o no atención, según a lo que el cerebro del estudiante considera importante. También se concluye que los estudiantes que están ubicados más cerca próximos al profesor y al pizarrón tienen menos distracciones que quienes se sientan en la parte de atrás del salón de clases (Diseño Instruccional, 2015).

Creemos, debido a que el tiempo de concentración de los estudiantes es limitado, que los profesores debiesen incluir en sus clases actividades en que estudiantes ocupe diferentes roles, y no solo sea un receptor de los conocimientos que el profesor expone en clases.

4.5. Estar atento a la clase

La problemática relacionada con “estar atento a la clase” es la que ocupa el quinto lugar, según la opinión de los estudiantes de séptimo y octavo grado que han participado en esta investigación; alcanzando un 40,7% de las preferencias. Este indicador tiene relación directa con el punto descrito anteriormente (entender el tema), ya que cuando se presta atención en lo que se enseña facilita el aprendizaje escolar y permite lograr un buen rendimiento académico; así como ser capaz de identificar las fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Para Espina y Ortego (2005, p. 10) atención es “la focalización de la conciencia, su función es seleccionar datos y utiliza filtros para dejar de lado estímulos que no son relevantes”. Para Naranjo (2009) el estar atento en clases es, históricamente, un parámetro de valoración sobre disposición, cooperación e involucramiento que tienen los estudiantes con su proceso de aprendizaje. Esta autora menciona que el modo en que se pone atención va a depender del contexto y de las características del estudiante, y donde intervienen los siguientes factores como “el tipo de tarea, el arreglo espacial del aula, la complejidad de las interacciones que se producen, influyen de forma visible sobre dichas realizaciones” (Naranjo, 2009, p. 6). Por su parte, Espina y Ortego (2005) mencionan como factores que influyen en la atención: “1) evaluación de esfuerzo que requiere la tarea; 2) disposición estable orientada a la supervivencia; 3) orientación a objetivos transitorios dependientes de las necesidades del momento; y 4) el nivel de activación emocional” (p. 10).

De acuerdo a la actividad que se está desarrollando es que los profesores, y los mismos estudiantes, pueden identificar quien está “poniendo atención” o quienes están distraídos (poniendo atención en otro asunto). Por ejemplo, no es lo mismo colocar atención cuando se está copiando en el cuaderno un texto escrito en la pizarra que en un experimento, pues en el primer caso el estudiante está quieto en su pupitre y silencio; con los movimientos de mano y cabeza producto de la lectura de la pizarra y de la escritura en su cuaderno.

Los problemas de atención se pueden deber a trastornos específicos, más que al interés que tenga el estudiante por el tema que estudia o a la disposición de la sala de clases. En este caso estamos frente a un Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH). En este caso se trata de un trastorno neurobiológico que genera una falta de atención de habilidades fundamentales para un buen desarrollo académico, social, emocional y físico (APA, 1994). Más

recientemente, García (2001) señala que el TDAH corresponde a un trastorno biocomportamental, que genera un desorden de tipo biológico en quien lo padece y que tiene amplias repercusiones. El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009) menciona que este trastorno se manifiesta de distintas formas dependiendo de las características de la persona, aunque se observa con frecuencia:

- Corto tiempo de atención a un determinado estímulo, situación o tarea, con mucha susceptibilidad a distraerse frente a cualquier estímulo que esté alrededor (p. 12).
- Hiperactividad, inquietud manifestada en un alto nivel de energía, dificultad para permanecer tranquilos y, cuando tienen más edad, en una verbalización excesiva y en tono de voz muy alto (p. 13).
- Dificultades para seguir instrucciones (p. 13).
- Acciones precipitadas para alcanzar algo sin evaluar las consecuencias (p. 14).
- Conductas impulsivas en lo corporal, en lo emocional, en lo verbal y en lo cognitivo propiamente tal (p. 14).

Estas situaciones plantean la necesidad de que los profesores propongan actividades en que los estudiantes participen activamente, evitando estar estáticos, y que focalicen su atención en situaciones ajenas al tema de estudio. Además, los profesores deben comprender que los estudiantes, como todas las personas, tienen un tiempo limitado de concentración. En el caso de tratarse de un trastorno, es necesario que la unidad educativa y la familia colaboren para que el estudiante entregue lo mejor de sí en su proceso de formación y que no se sienta frustrado o rechazado por sus pares, profesores y familia si no alcanza los objetivos que se les plantean.

4.6. Ser puntual al momento de entregar los deberes, ejercicios de trabajos, etc.

La problemática que los estudiantes han indicado en sexto lugar como más frecuente es la de “ser puntual al momento de entregar los deberes, ejercicios de trabajos, etc.”; opción que alcanza un 35,4% de las preferencias.

Para González (2010) menciona que, a nivel general, la puntualidad es un valor que se obtiene por la formación de hábitos en la familia desde los primeros años de edad, ya que es un signo importante de respeto hacia los demás. En este caso, es un signo de respeto hacia el profesor y la asignatura, porque el estudiante planifica su tiempo para cumplir con el trabajo. El autor menciona que el entregar a tiempo los deberes promueve que los niños sean ordenados y eficientes con su tiempo, favorece la concentración para finalizar la tarea.

Entre las principales consecuencias que tiene para los estudiantes el incumplimiento de sus deberes tenemos el retraso en la comprensión de los temas y los bajos resultados académicos, así como provocar que profesores y estudiantes tengan una mala imagen de él por su irresponsabilidad para con su trabajo y aprendizaje.

Las restantes problemáticas alcanzan un bajo nivel de representación; estas son “relacionarme con los profesores”, “cambiar cada hora de asignatura”, “tener siempre todo el material necesario” e “interactuar con mujeres y hombres”, con un 23%, 20%, 19,6% y 6,4% de las preferencias, respectivamente. La problemática “relacionarme con los profesores” hace referencia a la convivencia y la comunicación que se genera del profesor al estudiante al interior de la sala de clases.

Esta relación tiene que basarse en el diálogo, pues permite dar solución oportuna a los conflictos que se generan, ya que si los profesores son autoritarios pueden llevar al estudiante a frustrarse por no poder comunicarse con el profesor (Fragoso, 1999). Respecto a la problemática “cambiar cada hora de asignatura”, se puede observar una vinculación con la problemática “estudiar las diferentes asignaturas de manera paralela”, pues el cambio de asignatura significa un cambio de profesor y de temática que se está trabajando, lo que también puede verse como algo positivo porque hay asignaturas son más interesantes para algunos estudiantes que para otros. La afirmación “tener siempre todo el material necesario” puede transformarse en una problemática si piden materiales para las diferentes en clases en forma constante y/o cuando se pierden sus materiales que el estudiante tiene dispuesto como básicos para sus clases (cuaderno, reglas, lápices, etc.). Finalmente, la afirmación “interactuar con mujeres y hombres” es la problemática que menos indican los estudiantes tener, por lo que se asume que la convivencia con niños o niñas del sexo opuesto es fluida y sin mayores dificultades.

5. Conclusiones e implicancias formativas

La investigación puede ser una evaluación formativa para relevar la manera en que los estudiantes llegan a decir lo que les gusta, lo que vale, lo que resulta difícil, lo que constituye un problema y lo que como profesores no se corresponde con su propia experiencia. Se trata, ciertamente, de una lógica evaluativa interpretativa y subjetiva, pero, puede ser la ocasión para promover operaciones implícitas de evaluación.

Se puede concluir que, prácticamente todas las dificultades que se muestran en los resultados se pueden atribuir a la esfera de acción del estudiante. Las tres situaciones más difíciles que se desprenden del estudio (aceptar las notas deficientes, hacer las tareas que dan para la casa y estudiar las diferentes asignaturas de manera paralela) si no se abordan podrían producir un estrés

sostenido en la vida académica/social/afectiva presente y futura del alumno, produciendo consecuencias tales como: baja en los resultados académicos, baja en las habilidades cognitivas, bajo rendimiento en la solución de problemas, disminución en la motivación, bajo nivel de concentración, poca tolerancia a la frustración, problemas en la interacción con sus pares y profesores, ausencias a clase, presencia de conductas somáticas y ansiosas (dolor de cabeza, dolor abdominal, rascarse, morderse las uñas), sintomatologías depresiva, problemas conductuales, trastornos del sueño y alimenticios (Barraza y Silerio, 2007 y Martínez y Díaz, 2007).

Potenciar aspectos cotidianos de la vida escolar que son importantes para el fortalecimiento de las habilidades blandas y que están implícitas en este estudio como ser puntual al momento de entregar deberes, ejercicios, trabajos, relacionarse con los profesores, interactuar con personas del mismo y distinto sexo, y tener siempre todo el material necesario es un complemento no menor para la consecución de objetivos fundamentales transversales que ayudan a fomentar la educación integral en los alumnos.

El estudio de García-Huidobro y Concha (2009) menciona que la JEC ha tenido repercusiones en mejorar la formación valórica, deportiva y uso de TIC; aprovechar los recursos materiales de las unidades educativas (infraestructura y equipamiento); mejora en el trabajo pedagógico (trabajo en equipo y prácticas pedagógicas); así como la disminución del tiempo en que los estudiantes están en casa o en la calle sin algún adulto que los supervise.

En este sentido y para efectos de la presente investigación, las respuestas de los alumnos hacen de estas variables un motor para la potenciación de las habilidades blandas y el trabajo en valores que requiere la escuela a través de equipos multidisciplinarios ya que los establecimientos educacionales dedican tiempo de libre disposición para trabajar la formación valórica de los estudiantes, así como a las deportivas. Igualmente, es importante trabajar aspectos de estrategias y de metacognición en las aulas de Educación Básica, por lo que se debe incrementar la investigación en el área e innovar en la formación de profesores, pues son las herramientas que poseen los teóricos sobre aprendizaje para explicar las mejores formas cómo aprender a aprender o sobre cómo enseñar a aprender (Vega, 1999).

Para finalizar, y dada la preocupación de la salud del alumno a nivel mundial, nacional y, en particular, para efectos de este estudio. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), en el marco del programa de salud mental escolar, menciona la necesidad de un desarrollo saludable integro de los estudiantes para prevenir que aparezcan patologías ligadas al desarrollo.

Referencias bibliográficas

- APA (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. Washington, DC: Autor.
- Barraza, A. y Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de Educación Media Superior: un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 48-65.
- Bell-Dollan, D.J. (1995). Social cue interpretation of anxious children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 2-10.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: MINEDUC.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. California: Corwin Press.
- Doll, B. y Lyon, M. (1998). Risk and Resilience: Implications for the Delivery of Educational and Mental Services in the Schools. *School Psychology Review*, 27(3), 348-363.
- Doyle, K. (1976). *Student Evaluation of Instruction*. Massachusetts: Lexington Books.
- Epstein, J.L. y Van Voorish, F.L. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Espina, A. y Ortego, A. (2005). *Guía práctica para los trastornos de déficit atencional con/sin hiperactividad*. Recuperado de: <http://www.centrodepsicoterapia.es/pdf/Guia%20TDAH.pdf>
- Fragoso, D. (1999). La comunicación en el salón de clases. *Razón y Palabra*, 4(13). Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html>
- García, F. (2001). *Es TDAH y ahora... ¿qué? Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: una guía básica*. San Juan: Hispalis.
- García-Huidobro, J.E. y Concha, C. (2009). *Jornada escolar completa: la experiencia chilena*. Recuperado de: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf>
- González, J.M. (2010). *Educación en la puntualidad*. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/feb2010/PUNTUALIDAD.pdf>
- Haeussler, I. y Milicic, N. (2014). *Confíar en uno mismo. Programa de desarrollo de la autoestima*. Santiago: Catalonia.

- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., Reed, R. P., DeJong, J. M. y Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos*, 27, 111-118.
- Kuh, G.D. (1981). *Indices of quality in the undergraduate experience* (AAHE-ERIC Higher Education Research Report N° 4). Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Labarca, A. (2001). *Métodos de investigación en educación*. Santiago: UMCE.
- Martínez, E. y Díaz D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11-22.
- Maturana, A. y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41.
- MINEDUC (2009). *Déficit Atencional. Guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo, en el nivel de Educación Básica*. Santiago: Autor.
- Naranjo, G. (2009). Análisis multimodal de la Atención de los Alumnos durante las Clases de Ciencias Naturales. X Congreso de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1336-F.pdf
- OMS (2004). *Prevención de los trastornos mentales. Intervenciones efectivas y opciones de políticas*. Ginebra. Autor.
- Patall, E. A., Cooper, H. y Robinson, J.C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Rojas, G. y Cortés, J. (2002). La calidad académica vista por los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 122, 49-63.
- Ruiz, P.J. (2013). Los problemas escolares en la adolescencia. *Pediatría Integral*, 17(2), 117-127.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P. y Núñez, J.C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84.

Vega, L.E.S. (1999). Aprender a aprender: El viejo desideratum del sistema educativo. *Kikiriki. Coop*