



Universidad Academia De Humanismo Cristiano
Escuela de Educación Diferencial

PERCEPCIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES ACERCA DEL IMPACTO DE LAS
VERBALIZACIONES DOCENTES EN LA AUTOESTIMA ACADEMICA DE LOS
ESTUDIANTES

Alumnas: Fernández Jiménez, María Francisca

Mesías Díaz, Tiare

Profesor Guía: Druker Ibáñez, Sofía Daniela

Tesis Para Optar Al Grado de Licenciada En Educación

Tesis Para Optar Al Título de Profesora En Educación Diferencial Mención
Dificultades Específicas Y Socioafectivas Del Aprendizaje Escolar

SANTIAGO, 2018

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

*“Si aquello que llamamos educación especial no sirve para poner en tela de juicio
"la norma", "lo normal", "la normalidad", pues entonces no tiene razón de ser ni
mayor sentido su sobrevivencia.”*

(Skliar, 2005:10)

Agradecemos,

A todos aquellos que coexisten, educan y se educan en libertad...

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. PROBLEMÁTICA	8
CAPÍTULO II. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	17
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	19
1. El lenguaje como constructor de realidad	19
2. Rol docente y su influencia en la vida de los estudiantes	26
3. Autoestima y Autoestima académica	34
1. Fundamentación metodológica	45
2. Contexto o grupo de estudio	45
3. Estrategia metodológica.....	48
4. Técnicas para la recolección de información	49
5. Metodología para el análisis	51
CAPITULO V. RESULTADOS	54
V.1 Recurrencia de verbalizaciones favorables y desfavorables	55
V.2 Recurrencia de verbalizaciones según categorías pre-establecidas y emergentes	58
V.3 Recurrencia de verbalizaciones por docentes	64
V.4. Percepción de los docentes respecto al impacto de las verbalizaciones utilizadas.....	68
V. 5. Percepción de los estudiantes frente a las verbalizaciones utilizadas por los docentes	78
V. 5. 1. Percepciones sobre la relación con el profesor	78
V. 5. 2. Percepciones sobre sus capacidades y aptitudes académicas ...	83
V. 5. 3. Aspectos más valorados de la experiencia escolar	86

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	88
BIBLIOGRAFÍA	94
ANEXOS	Error! Bookmark not defined.
1. Tabla de registro de verbalizaciones	100
2. Tabla de Recurrencia de verbalizaciones hacia estudiantes.....	126
3. Entrevistas	128
3.1 Entrevistas a docentes.....	128
3.2 Entrevistas a estudiantes.....	137

INTRODUCCIÓN

Durante el proceso de formación profesional en la escuela de Educación Diferencial de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y gracias al enfoque inclusivo-hermenéutico en el que se orienta la carrera, surgieron en nosotras interrogantes sobre la génesis de las palabras que las personas utilizan y el impacto que estas generan en sus interlocutores. Frente a estas interrogantes y comprendiendo, desde nuestra formación profesional la importancia del lenguaje oral que utilizamos en nuestro diario vivir, comenzamos a observar finamente las verbalizaciones utilizadas dentro del aula hacia las personas con necesidades educativas. Ello nos llevó a constatar que las palabras recurrentemente utilizadas en estos contextos son en general peyorativas, pero también que las terminologías utilizadas responden a construcciones sociales determinadas por la tradición, lo que a su vez, incrementó nuestro interés por conocer los alcances de las interacciones verbales recurrentes en situaciones de enseñanza-aprendizaje, y particularmente en el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Considerando lo anterior, y con el propósito de profundizar en nuestra comprensión respecto a las verbalizaciones utilizadas en la sala de clases, y más específicamente, respecto a la percepción de profesores y estudiantes respecto a su impacto en la auto-percepción que los estudiantes tienen de su propio desempeño y aptitudes académicas, es que hemos decidido desarrollar la investigación que aquí se presenta, la cual pretende responder a la pregunta:

¿Cuál es la percepción de profesores y estudiantes acerca de cómo impactan las verbalizaciones docentes en la autoestima académica de los estudiantes?

En un inicio, se definirán conceptos claves como autoestima, autoestima académica, lenguaje-verbalizaciones y cambio, ya que, estos permitirán comprender desde qué punto de vista será abordada la investigación.

Se profundizarán además, tópicos específicos que serán argumentados por distintos autores para comprender las bases de la investigación a efectuar. Estos son:

- Lenguaje como constructor de realidad
- Influencia de los docentes en la vida de los estudiantes
- Autoestima y Autoestima Académica

Para llevar a cabo esta investigación se utilizará el método cualitativo, debido a que este contempla una visión de la información interpretativa e incluye la observación y las entrevistas como métodos válidos de recolección de información, lo cual, nos permite observar y analizar las verbalizaciones de los docentes en un ambiente natural, correspondiente a la sala de clases.

Para esto, se investigarán dos grupos conformados por docentes y estudiantes pertenecientes a dos colegios de la región metropolitana. El primer establecimiento se encuentra ubicado en la comuna de Maipú, es de reinserción escolar y sus estudiantes pertenecen al quintil socioeconómico más bajo. Este colegio será identificado durante la investigación como "1-A".

El segundo establecimiento pertenece a la comuna de Peñalolén, es particular y los estudiantes pertenecen a los quintiles socio-económicos más altos. Este colegio será identificado como "1-B"

El motivo de la selección de ambos grupos, es el poder comparar dos contextos socio-económicos distintos y evidenciar posibles diferencias y/o similitudes en las verbalizaciones utilizadas por los docentes y en las percepciones de profesores y estudiantes, respecto a los efectos de éstas en la autoestima académica de los estudiantes.

CAPÍTULO I. PROBLEMÁTICA

Al ingresar el año 2014 a la escuela de Pedagogía en Educación Diferencial en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, nos dimos cuenta que dentro de la formación inicial docente, los profesores prestaban especial atención en promover que los estudiantes hicieran un análisis del lenguaje utilizado al momento de expresarse o hablar con otras personas, teniendo en cuenta su racionalidad y emocionalidad. Esto lo aprendimos específicamente el primer año en la universidad, ya que, todos los cursos presentes en la malla curricular correspondiente al año 2014, tuvieron un enfoque consciente-inclusivo, focalizándose principalmente en mostrar los efectos que tienen las políticas públicas y la tradición cultural con respecto a la situación de discapacidad en Chile.

Por ejemplo, participamos del curso de “Epistemología y Política de la Educación Especial”, que se centró en el análisis de las verbalizaciones basadas en la inclusión y el rol fundamental que en ello cumple el lenguaje. El trabajo realizado sobre textos que se focalizaban en las retóricas utilizadas en educación especial en Chile nos permitió conocer, por ejemplo, a través de Manosalva y Tapia (2013), que el lenguaje se encuentra en permanente evolución y que las verbalizaciones que han sido utilizadas para referirse a las personas en situación de discapacidad, se han transformado desde la concepción de estas como monstruos a los que había que abandonar o matar, hasta sujetos jurídicos.

Ello da cuenta del rol del lenguaje y su construcción en los distintos contextos históricos y educacionales e incluso en las políticas públicas, sociales y educativas.

Al comprender desde la mirada inclusiva propuesta por la universidad, que la educación diferencial abarca más allá que el trabajo con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, es que nuestra mirada y labor pedagógica se expande a todos los elementos que componen y participan de la comunidad educativa.

Históricamente, se ha realizado una construcción social en la que han sido validados los términos que son empleados por las personas en la actualidad, muchas veces normalizando situaciones como las planteadas anteriormente, siendo esta una de las principales causales de que no exista un cuestionamiento frente a la pragmática del lenguaje. Respecto a esto, Mac Lean (1995) postula que una de las dos fuerzas que nos explican la importancia del lenguaje proviene del exterior, “es la fuerza de la tradición, se apoya en las creencias, en mandatos y delegaciones familiares, sociales o políticos, en un derecho natural, en general en todo lo que siempre se pensó y se dijo así”(1995: 145).

Esta fuerza de la tradición, implica la naturalización de ciertas terminologías y creencias, que son luego empleadas sin que medie una reflexión o cuestionamiento respecto a su significado o potencial impacto en el otro, son asimiladas como una verdad absoluta. Por tanto, lo enunciado por Mac Lean (1995) es relevante como principal argumento de la idea base de esta investigación, donde se plantea al lenguaje como constructor de realidad.

Es por esto, que entendiendo el lenguaje desde el enfoque planteado por Mac Lean (1995), también nos basaremos en la mirada de Sterlin (1995), quien enuncia categóricamente que “cada vez que hablamos, cada vez que seguimos las líneas dadas por el lenguaje o su gramática, resultan casi obligatoriamente, de por sí, encadenamientos de causa y efecto, explicaciones, sentidos y relación con la realidad”, teniendo como base de esta investigación al lenguaje y las verbalizaciones como agentes activos en la realidad de las personas que participarán como muestra de esta.

Es en este contexto, que decidimos focalizar nuestra investigación en las percepciones de profesores y estudiantes respecto a las verbalizaciones que utilizan los docentes en su interacción con los estudiantes, y cómo estas pueden afectar o influir en la autoestima académica de los educandos. Es por esto, que nos centramos en describir el pensar y sentir de los profesores sobre las verbalizaciones que enuncian a los estudiantes en el contexto del aula, así mismo, las percepciones que tienen los estudiantes respecto a estas.

Este interés, surge principalmente desde las experiencias en nuestras prácticas tempranas y la conversación con otros estudiantes de pedagogía y profesionales de la educación, en la cual, se presume que existe una relación entre la forma de expresarse y la reacción emotiva y actitudinal de los estudiantes. Pero también, de estas experiencias surgen reflexiones respecto a la consciencia o inconsciencia que tienen tanto docentes como estudiantes del impacto de las verbalizaciones de los profesores en la autoestima de los educandos.

Esto lo hemos podido evidenciar en situaciones claras de la práctica profesional. Por ejemplo, al conversar previamente con un estudiante que no quería entrar a clases, él expresa que el motivo es que la profesora de matemática le dice cosas feas, como que es flojo y que no sabe nada, luego de decir las cosas que le enunciaba la profesora, dice “Y tiene razón, ¿para qué voy a entrar?” Cuando entró, efectivamente la profesora le decía aquellas frases desafortunadas, lo cual molestó profundamente al estudiante, quien reaccionó respondiendo de forma agresiva, teniendo como consecuencia ser suspendido.

Otra situación fue la ocurrida en un sexto básico durante la clase de inglés. La profesora se encontraba realizando su clase y los estudiantes estaban desconcentrados y conversando entre ellos, frente a esto la profesora les grita diciendo “cabros hueones, me tienen aburrída, son insoportables”. Uno de los estudiantes le respondió que no le hablara así y luego tomaron sus cosas y salieron de la sala, informando lo ocurrido a la profesora jefe. La docente fue removida de sus funciones a la semana siguiente. Al contratar una nueva docente, los estudiantes decían que no tenían ganas de entrar a la clase.

En ambas situaciones, se devela que las verbalizaciones de las profesoras generan un impacto en ellos. Al decir el estudiante del primer caso: “tiene razón, ¿para qué voy a entrar?” o en el segundo ejemplo, la negativa que presentan los estudiantes a ingresar a la clase, produciendo una relación directa entre lo que dicen las profesoras y la posterior actitud de los estudiantes, pero además, generando reflexiones de ellos de acuerdo al actuar docente.

Si bien no existe variedad de estudios que investiguen en profundidad las percepciones de profesores y educando sobre el impacto de las verbalizaciones docentes en la autoestima académica de los estudiantes, sí existen algunas investigaciones que buscan conocer el impacto del profesor en la vida del estudiante y que pueden acercar el interés investigativo a estas temáticas, dando un pie de inicio a describir las percepciones del impacto generado.

El primero de marzo de 2013, fue publicado en el sitio web Universia los resultados del análisis de una encuesta realizada por el sitio web Trabajando.com España.

Esta encuesta fue aplicada a un total de dos mil personas, de las cuales el 58% respondió que los docentes del colegio son los más influyentes. De este porcentaje un 42% respondió que la importancia se debe a los valores enseñados, un 33% a la forma de educar, un 21% a las técnicas para enseñar y un 4% a los conocimientos transmitidos en el aula. Un 27% de los encuestados destacaron a los profesores de la universidad o el instituto como los más influyentes. Solo el 15% de la muestra no destacó el papel de los docentes.

Sobre esto, Caparrós (2013) indica que “aunque muchos creamos habernos olvidado de nuestros profesores, tanto los de la escuela, universidad o instituto tienen una influencia que muchas veces no percibimos en nuestro desarrollo profesional”

Así también, Recio (2012) realiza una publicación, indicando que “recordamos a muchos de los profesores con los que hemos compartido aula. A algunos, de forma positiva y con afecto y a otros con reproches o malestar.

La relación entre profesor y alumnos es un vínculo potencialmente inspirador que puede orientar, reforzar y sacar lo mejor de cada niño.” (Recio, 2012:1)

Es por esto, que al entender que existe una relevante incidencia de los profesores en la vida de los estudiantes, las que pueden ir desde el modo de relacionarse, los valores, las actitudes, la forma de resolver conflictos, entre otras, consideramos que es de gran importancia develar las percepciones de estudiantes y docentes sobre el impacto que tienen las verbalizaciones docentes en la autoestima académica de los estudiantes, las que serán analizadas desde nuestra perspectiva como observadoras externas, pero también desde la perspectiva de las percepciones de los docentes y estudiantes.

Para esto, entenderemos las verbalizaciones docentes, como las palabras específicas que ocupan los profesores para referirse a los estudiantes y/o comunicarse con ellos.

Para esta investigación, adscribimos a la concepción de lenguaje como constructor de realidad, es decir, como lo plantea Maturana (1990), una comprensión del lenguaje en el que no da lo mismo las palabras que se usen en un momento u otro, ya que, no son inocuas. Las palabras revelan nuestro pensar y proyectan el curso del quehacer.

La concepción de “Lenguaje” que aplicaremos para analizar las verbalizaciones, es comprendida desde una parte de la teoría de Maturana, la cual indica, que “El lenguaje se constituye cuando se incorpora a nuestra vida como modo de vivir, este fluir en coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales que surgen en la convivencia como resultado de ella; es decir, cuando las coordinaciones conductuales son consensuales. Toda interacción implica un encuentro estructural entre los que interactúan, y todo encuentro estructural resulta en el gatillado o desencadenamiento de un cambio estructural entre los participantes del encuentro. El resultado de esto es que, cada vez que hay encuentros recurrentes, hay cambios estructurales que siguen un curso contingente al curso de éstos. Esto nos pasa en el vivir cotidiano, de tal modo que, aunque como seres vivos estamos en continuo cambio estructural espontáneo y reactivo, el curso que sigue nuestro cambio estructural espontáneo y reactivo se hace contingente a la historia de nuestras interacciones.” (1990:65). En el caso de la relación docente-estudiante, la situación de interacción en que las verbalizaciones son emitidas por el docente, funcionan como coordinación conductual, las que, al ser llevadas por el estudiante a su vida académica y assimilarlas como parte de sí mismo, dan paso a una coordinación conductual de una coordinación conductual, confirmando así, al lenguaje como constructor de realidad. Por lo tanto, comprendiendo las coordinaciones de acciones, de coordinaciones de acciones planteadas por Maturana (1990), como un elemento fundamental del lenguaje como constructor de realidad es que queremos describir las percepciones de los estudiantes y profesores respecto a la misma importancia antes descrita, y la reestructuración de su autoestima frente a ello.

Lo anterior se puede ejemplificar en relaciones sociales comunes a nuestra sociedad según nuestra propia experiencia. Por ejemplo, un bebé que desde el día que nació juega con su madre al “ahí está” “no está” con un objeto en particular (lo que es una coordinación conductual) y luego de unos meses de hacer repetitiva esta coordinación de acción lo lleva a otro objeto, totalmente diferente a la situación comunicativa inicial, se está produciendo una coordinación conductual de una coordinación conductual.

Evidenciándose, que los encuentros recurrentes implican cambios estructurales y, frente a esto, basándonos en las palabras de Maturana (1990), las verbalizaciones son parte de la historia de nuestras interacciones y por lo tanto, son parte de nuestro cambio estructural, espontáneo y reactivo.

Es por esto que la autoestima es comprendida, como algo que no tiene relación con la perfección, ni con evitar los errores, sino con la aceptación incondicional del sí mismo independientemente de los errores. “La autoestima es una actitud hacia uno mismo que constituye una disposición permanente en la cual nos enfrentamos con nosotros mismos, una forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo.” (CPEIP, 1997). Llevando esto a los objetivos investigativos, es que la percepción que puedan tener los estudiantes sobre el impacto de las verbalizaciones docentes, podría influir en la autoestima que desarrolle cada uno de ellos, es decir, si el estudiante percibe y piensa que las verbalizaciones que utilizan los profesores hacia ellos son de carácter importantes y significativas, podría significar un impacto en la construcción de su auto-concepto.

El concepto de autoestima académica, será entendido como la auto-valoración o auto-concepto respecto a su rendimiento académico, es decir, el proceso de auto-conocimiento que incluye componentes afectivos y cognitivos, que va formando en cada persona una imagen de lo que es y de lo que puede hacer, específicamente en relación a sus capacidades y aptitudes académicas. De este modo, la autoestima académica es la valoración de sí mismo que tienen los estudiantes frente a su propio desempeño escolar. Considerando que los niños ya poseen un auto-concepto al llegar a la edad escolar, es importante destacar que este se irá modificando según su experiencia educativa. (CPEIP, 1997).

Al develar las percepciones de profesores y educandos sobre el impacto de las verbalizaciones de los docentes en la autoestima de los estudiantes, consideramos que este proyecto, podría constituir un aporte significativo en cuanto a la reflexión de las practicas pedagógicas tanto para la formación inicial docente, como también para los profesionales que ya ejercen esta profesión en las escuelas, y, eventualmente, generar cambios en ellos que permitan erradicar el impacto de algunas verbalizaciones que son percibidas como negativas. Así también, da inicio a futuras investigaciones en las que se busque profundizar o conocer cómo elementos que van más allá del currículo, pueden afectar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO II. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta de Investigación

¿Cuál es la percepción de profesores y estudiantes acerca del impacto de las verbalizaciones docentes en la autoestima académica de los estudiantes?

Objetivos

Objetivo General:

- Describir las percepciones de los profesores y estudiantes respecto a las verbalizaciones docentes y su impacto en la autoestima académica de los estudiantes.

Objetivos Específicos:

- Describir las verbalizaciones utilizadas por los docentes en las interacciones con los estudiantes.
- Organizar las verbalizaciones docentes de acuerdo a categorías emergentes y pre- establecidas: verbalizaciones motivacionales, verbalizaciones neutras, verbalizaciones sarcásticas y verbalizaciones peyorativas.
- Describir las percepciones de los docentes, respecto al impacto en la autoestima académica de los estudiantes de las verbalizaciones utilizadas.

- Describir las percepciones de los estudiantes respecto al impacto en su autoestima académica de las verbalizaciones utilizadas por los docentes.
- Comparar las categorías recurrentes utilizadas en los centros educativos a investigar.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

1. El lenguaje como constructor de realidad

Para entender el concepto de verbalización docente, debemos analizar principalmente el contexto natural de la verbalización: el lenguaje.

Si bien el lenguaje ha sido entendido como un sistema que sirve para comunicarnos con un otro, las teorías de Maturana (1990), Mc Lean (1995) y Sterlin (1995) nos muestran un enfoque del lenguaje el cual consta principalmente en entenderlo como algo propio de lo humano y como constructor de la realidad de ese humano desde diferentes perspectivas, las cuales contemplan aristas sociales-culturales, evolutivas-biológicas y antropológicas.

La primera teoría a la que nos hemos adscrito es a la de Humberto Maturana, quien plantea derechamente al lenguaje entrelazado con la emoción como el responsable de diferenciar al ser humano de las otras especies de la tierra, ya que no es solo el comunicar verbalmente o kinestésica-mente una idea, sino más bien el significado de esa idea entendido como una coordinación de acción las cuales al articularse con otras, generan el lenguaje.

Humberto Maturana, define al lenguaje como algo que no se agota en aquello que se dice, sino que estas son parte de un sistema complejo que integra también conductas no verbales, es algo más allá que “un sistema de comunicación

simbólica, en el cual los símbolos son entidades abstractas que nos permiten movernos en un espacio de discursos... En efecto, el lenguaje, como fenómeno que nos involucra como seres vivos.” (1990:105)

Maturana plantea que “el lenguaje se constituye cuando se incorpora al vivir, como modo de vivir, este fluir en coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales que surgen en la convivencia como resultado de ella; es decir, cuando las coordinaciones conductuales son consensuales. Toda interacción implica un encuentro estructural entre los que interactúan y todo encuentro estructural resulta en el gatillado o desencadenamiento de un cambio estructural entre los participantes del encuentro. Lo que plantea Maturana ha sido evidenciado en situaciones cotidianas de las que todos hemos sido partícipes alguna vez, las coordinaciones de acciones producen nuestra forma particular de percibir las cosas, es decir nuestra realidad, pueden cambiar nuestras opiniones e influir directamente en nuestras emociones y decisiones, haciendo cambios estructurales de la realidad de cada persona. Esto se reafirma con lo planteado por el lingüista, Uwe Pörkser, quién plantea, que las palabras “se parecen a las boyas de una red. No están aisladas. Entre ellas, van los hilos de un lado para el otro como entre nudos” (Pörkser, 1989:22), lo cual hace referencia nuevamente al poder de las palabras para crear un contexto determinado.

Por ejemplo, la realidad de una persona que ama a otra del mismo sexo, no es la misma que la persona que ama a una del sexo opuesto. Esta diferencia puede ser explicada expresamente por las verbalizaciones a las que han sido sometidas las personas por el resto de la sociedad. La pareja homosexual reiteradamente recibe verbalizaciones orientadas a la “anormalidad” de su orientación sexual, los

discursos a las que son sometidas construyen un marco contextual en el que la realidad es no poder amarse en público, la realidad es no poder casarse, la realidad es no poder presentar la pareja a la familia por miedo a dichas verbalizaciones, mientras que la pareja heterosexual, es avalada y apoyada desde los discursos de las diferentes organizaciones hasta por las verbalizaciones empleadas en políticas públicas, construyendo una realidad de “normalidad”.

Lo mismo ocurre en los colegios y sus salas de clases; Maturana (1990) ejemplifica su postulado en una situación escolar común:

“Tomemos el caso de un niño que está creciendo. Lo ponemos en este colegio y crece de una cierta manera aparente en ciertas habilidades que decimos adquiere; lo ponemos en otro y crece de otra manera, con otras habilidades. Hablamos de aprender, pero de hecho, lo que hacemos al poner a un niño en un colegio, es introducirlo en un cierto ámbito de interacciones que encausa el curso de cambios estructurales que se están produciendo en él o ella sea de todos modos éste y no aquél. De manera que todos sabemos que no da lo mismo vivir de una forma u otra. Ir a un colegio u otro. Y esto nos preocupa porque, decimos, los hábitos son difíciles de modificar. Además todos sabemos, aunque no siempre nos hacemos cargo de ello, que lo que está involucrado en el aprender es la transformación de nuestra corporalidad que sigue un curso u otro según nuestro modo de vivir. Hablamos de aprendizaje como de la captación de un mundo independiente en un operar abstracto que casi no toca nuestra corporalidad, pero sabemos que no es así. Sabemos que el aprender tiene que ver con los cambios estructurales que ocurren en nosotros de manera contingente a la historia de nuestras

interacciones”. Basándonos en esta idea que nos permite dimensionar el rol de las verbalizaciones presentes en el discurso social, así como también las que están en la vida cotidiana, es que se evidencia que este discurso social conformado por las verbalizaciones como expresión oral del lenguaje, implican estructuras contextuales para cada individuo, estructuras contextuales llamadas también realidad. No está clara la relación entre la concepción de lenguaje de Maturana y las verbalizaciones.

Tomándonos de lo postulado por Maturana (1990), es fundamental el que como sociedad y como profesores entendamos la importancia del lenguaje como un fenómeno que nos involucra como seres vivos y que han sido parte de la evolución de nuestro espacio, generando símbolos y signos verbales, los cuales al ser coordinados entre las personas generan un significado el cuál va desde las relaciones interpersonales y sociales a las políticas públicas.

“La importancia que se le da a las coordinaciones de acciones de coordinaciones de acciones de las palabras no solo revelan nuestro pensar, sino, también el curso del quehacer, es por eso que las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación determinada”. (Maturana, 1990: 64)

Basándonos en esta apreciación de Maturana (1990) es que podemos relacionarla directamente con las verbalizaciones de los docentes en el aula, ya que, no da lo mismo decirle a un estudiante “te irá muy bien”, a decir “¿para qué preguntas?, si no vas a estudiar”. Estas verbalizaciones articuladas a la recurrencia con la que se ocupan, determinan ese “quehacer” posterior. Por ejemplo, si estas verbalizaciones son empleadas durante todo el semestre y se vuelven a enunciar

justo antes de una evaluación escrita, dan una tendencia a la actitud del estudiante en un futuro próximo, influyendo así a la vida académica orientando al fracaso el resultado de dicha evaluación. Al producirse la secuencia mencionada, es que se va creando la realidad de “soy flojo, para que voy a preguntar o estudiar” generando la coordinación de acción de coordinación de acción en la que todo lo que sea referido a esa asignatura será un “fracaso académico”.

Por otra parte, y ratificando lo que dice Maturana (1990), Sterlin (1995) plantea que ha comprobado que en las interacciones emitidas en grupos, no solo se modifican las condiciones anímicas momentáneas, sino también los modelos de relación establecidos hace mucho tiempo. Además, plantea que dicha modificación de las condiciones anímicas no solo son momentáneas, sino que también son inmediatas, es decir, si lo llevamos al plano de la relación profesor-estudiante, indicaría que si un profesor enuncia: “eres muy inteligente, te manejas muy bien en esto” no solo cambiará su ánimo orientándose a la alegría, sino que además esta reacción es inmediata y no conlleva necesariamente una reiteración de ella para que ocurra un cambio anímico.

Si bien creemos que la reiteración de las verbalizaciones en sus distintas categorías funciona como agente fundamental para esta construcción de realidad, también creemos que la teoría de Sterlin (1995), en la que señala la funcionalidad e impacto del lenguaje desde el punto que basta una sola verbalización ya sea, favorable o desfavorable para generar algún cambio en la forma de ver las cosas del estudiante. Es por esto, que en la investigación, adscribimos a ambas perspectivas, ya que, consideraremos como agente de cambio cualquier

verbalización que pertenezca a alguna de las categorías pre-establecidas o emergentes, pero también, se tomarán con mayor nivel de relevancia las verbalizaciones con mayor recurrencia de los docentes al momento de analizar los resultados obtenidos.

Sterlin y Mc Lean (1995) plantean en conjunto que más allá de la realidad individual de las personas, existe una realidad social construida por el lenguaje, que significa el resultado de dos fuerzas ordenadoras del mismo:

Respecto a la primera fuerza, el neurofisiología Mc Lean (1995), se centra en la teoría de la evolución, planteando el surgimiento del lenguaje desde la evolución de los cerebros en el ser humano, desde el cerebro reptil hasta el neo córtex propio del homosapiens, en el cual, “el sistema límbico se apunta como responsable de como utilizamos el lenguaje, como recibimos el lenguaje, como resulta de allí lo que llamamos sentido, verdad, objetividad y realidad”.

Con esto, podemos evidenciar la razón científica-biológica de lo que significa el lenguaje para los seres humanos y cómo ocurre desde la evolución de nuestro cerebro, la forma de emitir, recibir e interpretar el lenguaje.

Esto se relaciona con lo anteriormente planteado por Sterlin, quién habla de que cada vez es más inmediata la reacción anímica a las verbalizaciones utilizadas.

Mc Lean (1995) plantea además, una segunda fuerza ordenadora del lenguaje, una fuerza que viene desde el exterior: la fuerza de la tradición que “Se apoya en las creencias, en los mandatos y delegaciones familiares, sociales o políticos, en un derecho natural, en general en todo lo que siempre se pensó y dijo así” (Sterlin, 1995: 143).

Para Mc Lean (1995), esa fuerza de la tradición del lenguaje se expresa en situaciones que durante la historia de la humanidad han sido inapelables, como los mandatos de la biblia o lo dicho por los profesores en los inicios de la escuela cuando se ejercía supremamente la educación bancaria.

Esta fuerza de la tradición, funciona como una de las principales evidencias del lenguaje como constructor de realidad a nivel social, debido a que, implica la naturalización de terminologías y creencias que son aceptadas como discurso social sin una mediación reflexiva o algún cuestionamiento respecto al significado de dicho discurso creando una realidad social establecida.

Para Mc Lean (1995) en esta sociedad unida por una comunicación cada vez más rápida, el lenguaje seguirá siendo el escenario donde nos seguimos sintiendo como en casa la que corresponde a las realidades construidas por cada uno las cuales surgen de la articulación de diferentes aristas planteadas en este apartado desde el social al biológico y que al ser llevadas al contexto escolar, nos dan a entender el cómo las verbalizaciones utilizadas por el docente a los estudiantes generar una realidad académica que apunta a la autoestima de este último.

2. Rol docente y su influencia en la vida de los estudiantes

Cuando hablamos de la formación integral del estudiante, podemos reconocer como un elemento relevante para esta formación, el periodo que el estudiante se encuentra inserto en el sistema escolar y que, en consecuencia, se relaciona permanentemente con los profesores. En este contexto, se reconoce al docente como un agente activo de la formación de los estudiantes, ya que, interactúan permanentemente elementos intra-personales (valores, actitudes, emociones, sentimientos, autoestima), interpersonales (contacto con los otros, sentimientos de pertenencia, conectividad, actitudes) y extra personales (contacto con programas educativos, objetivos oficiales, estructuras de clase, sistema escolar, comunidad) (Medina, 2015), que se articulan para construir lo que se conoce como el “rol del docente” y que, en algún momento de la experiencia profesional, pueden marcar la vida u orientar las de decisiones de los estudiantes.

Por su parte, Ibáñez (2004) junto a otros investigadores, realizan un estudio en la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación llamado “Las emociones en el aula”, en el cual se plantea como uno de los principales resultados de la percepción de los estudiantes de pedagogía en relación con las emociones que surgen en ellos en la interacción con sus profesores, que los estudiantes asisten a las clases que les son gratas, dónde sienten interés, entusiasmo con docentes que les permiten debatir, participar y opinar.

Lo anterior, demuestra que no solo la influencia del profesor está presente en la etapa de educación inicial, sino que también en carreras como la pedagogía dónde muchos estudiantes buscan guías a replicar en su propio quehacer docente.

Es por esto, que se debe destacar que la influencia que éstos tienen en los educandos ocurre en todos los aspectos, ambos sujetos comparten una gran cantidad de tiempo y situaciones de alegría o tristeza, ya sea de forma directa o indirecta, transformándose así en adultos referentes, sobretodo en la educación inicial. En este aspecto, “El entorno y la interrelación entre los sujetos promueven y potencian su desarrollo humano. El ser humano nace y es, en la interacción social con el medio y con otros sujetos y así desarrolla las particularidades que los distinguen como individuo” (Garbarini, 2011: 35).

Desde las experiencias recogidas en constantes conversaciones con personas que han pasado por el sistema escolar tradicional o alternativo, se reconoce el rol del profesor trascendiendo la mera construcción de conocimientos en el aula, un profesor muchas veces tiene roles fuera de esta “tarea establecida”, preocupándose además de factores como el bienestar emocional, la salud del estudiante, su vida familiar e incluso, en ocasiones, factores económicos que pueden frenar el desarrollo personal y académico.

En este sentido, y de acuerdo a Milicic (2001), la tarea de los profesores, “en relación al desarrollo personal de los estudiantes, no es fácil. A través de la educación se supone que los alumnos pueden llegar a ser personas creativas,

eficientes, autónomas, empáticas, flexibles, entre otras muchas características”, (2001: 11) mostrando así la importancia de los años que estamos insertos en el sistema escolar para nuestra vida.

Desde la mirada de la autoestima académica y su relación con el rol del profesor en la vida del estudiante, podemos afirmar que se genera una conexión directa entre ambos aspectos, ya que, basándonos en la influencia de las experiencias de la etapa inicial como principales generadores de la autoestima, es en esta etapa de la vida dónde los factores externos tienen mayor relevancia. A este respecto Milicic plantea que “el punto de partida de la valoración personal se encuentra en el juicio de los otros, especialmente los otros significativos. Mientras más significativa es una persona para el niño, mayor valor tendrá su opinión, y por lo tanto, afectará de manera más decisiva la percepción que el niño se vaya formando de sí mismo” (2000:12).

Si bien, el carácter de significación de una persona en la vida de otra, tiene múltiples factores, uno de ellos es la cantidad de tiempo de convivencia que se produce dentro de un periodo determinado. En el contexto escolar, profesores y estudiantes conviven por al menos 10 meses durante 5 años (tomando en consideración que cambian al pasar de ciclo escolar), lo que permite asumir que los profesores son personas significativas para la vida de los estudiantes.

La relevancia de la relación profesor-estudiante en el desarrollo del auto concepto de los estudiantes, es explicada por Milicic como sigue: “en la edad escolar el

auto-concepto depende fundamentalmente de lo que otros perciben y le comunican al niño. Las experiencias en el medio escolar determinan de manera importante el bienestar socioemocional de un niño y tienen efectos significativos tanto para la vida adulta, como para la mirada que él o ella tiene sobre sí mismo. La autoestima es una de las áreas significativas de esta mirada.

En la primera infancia, las valoraciones que los adultos hacen de los niños son básicas, ya que en la primera infancia no se tienen parámetros para autoevaluarse. El niño se autodefinirá como valioso si los demás le demuestran valoración, al igual que si es criticado se sentirá desvalorizado” (2001:12).

En términos concretos, lo anterior implicaría que un estudiante que es permanentemente calificado de irresponsable por sus profesores tendría mayores posibilidades de desarrollar este rasgo como parte de su identidad, mientras que otro estudiante que es frecuentemente caracterizado como responsable o confiable por sus profesores tendría mayores posibilidades de verse a sí mismo como alguien confiable y actuar en concordancia.

Atendiendo al rol transformador del profesor en la vida de los estudiantes, Milicic se basa en la propuesta de Birch y Ladd (1977) consideramos que los aspectos fundamentales que caracterizarían la relación entre profesor y estudiantes serían los siguientes:

- Cercanía: Se entiende en general como la comunicación existente entre el profesor y el estudiante con carácter cálido, afectuoso. Para Birch y Ladd (1977), “esta relación es una fuente de apoyo importante en el contexto escolar. El contar con una figura con la que se establecen lazos afectivos

cercanos facilita que el estudiante desarrolle una actitud positiva y de compromiso con el contexto escolar, y que se sienta aceptado y valorado. Tal como lo plantea la teoría del apego, el estudiante que tiene una relación cercana con su profesor/a cuenta con una base de seguridad, desde la cual puede explorar su entorno” (Milicic, 2000:105)

- Dependencia: La dependencia es una de las características que se presentan en muchas de las relaciones inter-personales, y su significado se basa principalmente en una necesidad determinada de estímulos de otro, para generar una acción. En el caso de la relación profesor-estudiante, esta conducta de dependencia que se genera en el proceso de formación, e interfiere con la exploración del estudiante. “A medida que los niños crecen, las relaciones con los adultos deberían hacerse más cercanas y a la vez menos dependientes, como una forma de favorecer su desarrollo y autonomía” (Milicic, 2000:105). El rol mediador del profesor, sin generar dependencia, orienta la “huella” inevitable que los profesores marcan en la vida del estudiante, hacia la autonomía, la exploración del mundo y la seguridad. Dicha mediación docente, canalizada en verbalizaciones que sean coherentes con esta visión de la pedagogía, nutren la autoestima académica del estudiante
- Conflicto: Los conflictos son situaciones que ocurren recurrentemente dentro del aula entre los profesores y los estudiantes, en los cuales, las verbalizaciones utilizadas por los participantes toman un rol protagónico respecto a la orientación que tome dicho conflicto. En este contexto, Birch y

Ladd (1977), plantea que estos conflictos “generan sentimientos de angustia y de rabia en los niños, que los hacen desarrollar actitudes negativas que se han descrito como una de las causas de los problemas de rendimiento y adaptación escolar.”(2001:106)

Por su parte, Midgley, Roeser y Urdin (1996), plantean que “los profesores que alientan un clima cooperativo e interdependiente logran mejores niveles de autoestima y competencia académica en sus estudiantes, que los profesores que enfatizan la competencia y la comparación entre los estudiantes.” (2001:106) Estos autores además, respaldan uno de los planteamientos centrales de esta investigación, diciendo que, “los efectos de una buena relación profesor-estudiante aumentan el sentido de pertenencia, lo cual es uno de los factores que más fortalecen la autoestima” y, por ende, la formación de estos estudiantes que son los adultos del futuro tienen una huella del profesorado desde la nutrición valórica y el desarrollo personal.

Recogiendo los planteamientos anteriormente mencionados por los autores señalados, Milicic (2000), resume que “las relaciones profesor-estudiante rara vez son neutras: o tienen valencia positiva, o negativa. El impacto emocional del profesor en el desarrollo emocional de los estudiantes debe ser reconocido y valorizado y, desde este reconocimiento, desarrollar actitudes pedagógicas orientadas al crecimiento personal de los niños y niñas”.

Lo planteado por Milicic (2000) se confirma en diversas investigaciones realizadas sobre el tema. Por ejemplo Una investigación realizada en México por Patricia

Covarrubias y María Peña sobre “*La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje*” obtiene como una de sus principales descubrimientos el “que la mayoría de los estudiantes revela que ha tenido algunos profesores cuya influencia en su aprendizaje ha sido muy positiva y, si bien aclaran que sólo ha sido por algunos de ellos, ésta fue benéfica principalmente para el desarrollo de sus capacidades de pensamiento y académicas, o para el desarrollo de sus habilidades de aprendizaje escolar, para aprender en otros espacios escolares, o bien para su desarrollo personal y profesional.”(Ibáñez 2004:29).

Otras investigaciones cómo la hecha por Ibáñez (2004) efectuada en la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, han evidenciado ejemplos de cómo influyen positiva o negativamente los profesores en la vida de los estudiantes, específicamente las emociones favorables o desfavorables que surgen en las interacciones con los docentes. En esta investigación, podemos encontrar situaciones en las que los estudiantes de pedagogía expresan sus percepciones sobre el rol docente y el impacto en sus emociones, como las siguientes:

“Rabia, cuando el profesor no me escucha o no me deja expresar mi opinión y solo él tiene la verdad” ó “Interés, cuando las clases son motivadoras y se nota que el profesor sabe lo que hace” (Ibáñez, 2004:18).

Las percepciones recogidas en esta investigación, dan cuenta que la forma de un profesor para relacionarse con los estudiantes puede determinar u orientar el interés sobre el contenido mismo.

En este apartado, hemos develado el rol del profesor como posible generador de cambio en la realidad de cada estudiante. La perspectiva de diferentes autores cuyas ideas se articulan para reforzar rol activo docente en todos los aspectos de la vida de los estudiantes, dándole al profesor incidencias en áreas emocionales, sociales, familiares, etc. pero también, un rol en cuanto a lo académico en el que las interacciones que se generan entre los estudiantes y los docentes y la calidad de estas, tienden a determinar la motivación con la que ambos elementos asisten a las clases, la disposición al trabajo dentro del aula, el desarrollo de tareas extracurriculares, entre otras.

Como menciona Garbarini “las interacciones docentes-estudiantes son espacios socio- emocionales que pueden convertirse en punto de resistencia o punto de despegue” (2011: 36), esto significa que el tipo de interacciones que se generen y la relación que se construya entre docentes y estudiantes, pueden ser un factor determinante para el futuro de aquel estudiante, ya sea, dándole posibilidades de desarrollo o estancándolo.

3. Autoestima y Autoestima académica

3. a. El concepto de autoestima

Para comprender el concepto de “Autoestima Académica”, debemos basarnos inicialmente en el concepto de “**Autoestima**”, el cual, ha sido abarcado por diferentes autores para dilucidar variados aspectos del comportamiento humano. Para entender el concepto de autoestima y autoestima académica a utilizar en esta investigación, acogeremos tres concepciones principales frente a la definición de autoestima. En primer lugar nos referiremos al trabajo realizado por el CPEIP (centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas), para luego abordar los planteamientos de Neva Milicic, Gurney y Nubia Saffie.

Como fue mencionado anteriormente, como una primera definición, comprendemos la autoestima como algo que no tiene relación con la perfección, ni con evitar los errores, sino con la aceptación incondicional del sí mismo independientemente de ellos. Lo cual se acoge a lo planteado por el CPEIP que define Autoestima como sigue: “La autoestima es una actitud hacia uno mismo que constituye una disposición permanente en la cual nos enfrentamos con nosotros mismos, una forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo.” (CPEIP, 1997).

Por su parte, la visión de Milicic (2000) de la autoestima, se resume como “lo que se dice a si mismo sobre sí mismo” evidenciando que la base de la autoestima es la satisfacción o insatisfacción que tiene uno mismo de sí mismo, en los aspectos que cada uno estime que lo definen como “capaz o incapaz”, como “bueno o malo”, etc. Lo anterior, se complementa con lo planteado por Gurney (Ibáñez,

2000) quien introduce la influencia del medio social, planteando que la autoestima surge desde el nacimiento, y se caracteriza por una toma de conciencia de los factores externos, por lo tanto, para Gurney, (Ibáñez, 2000) si bien la autoestima es un proceso interno, en su desarrollo confluyen también las influencias de los demás.

La visión general de estos autores respecto a la autoestima, nos permiten entender este concepto como la suma de actitudes y juicios que una persona tiene respecto de si misma, de su cuerpo, de sus capacidades y de su dignidad como ser humano, es una visión subjetiva de la realidad propia, que se alimenta mayoritariamente por factores y juicios externos, desde la crianza del núcleo familiar en adelante.

3. b. Autoestima Académica:

Como se mencionó anteriormente, el concepto de autoestima académica, desprendido del concepto general de autoestima será entendido, en esta investigación, como la auto-valoración o auto-concepto, es decir, el proceso de auto-conocimiento que incluye componentes afectivos y cognitivos, que va formando en cada persona una imagen de lo que es y de lo que puede hacer específicamente en la valoración de sí mismo que tienen los estudiantes frente a su propio desempeño escolar.

Considerando que los niños ya poseen un auto-concepto al llegar a la edad escolar, es importante destacar que este se irá modificando según su experiencia educativa. (CPEIP, 1997). Es esa parte de sí mismo, la que se relaciona con el

rendimiento académico. Para el CPEIP, al igual que para la base de esta investigación, se entiende que si un estudiante tiene una imagen positiva de sí mismo, la forma de enfrentarse a las tareas escolares le asegurará mayores posibilidades de éxito, al mismo tiempo, si tiene una imagen negativa las dificultades en el rendimiento escolar serán mayores.

A continuación se presenta una sucinta descripción de las dimensiones en las cuales se evidencia la autoestima académica en el contexto escolar, de acuerdo a lo señalado en el libro “Autoestima y sus efectos en el ámbito escolar” realizado por el CPEIP en 1997:

- **Relaciones con los otros:** “Es el nivel de confianza y aprecio que el estudiante mantiene con otras personas, resultándole fácil ser amistoso” (CPEIP, 1997:34) Lo cual, en el caso del aula, se evidencia principalmente en la habilidad y comodidad para establecer relaciones ya sea en momentos recreativos, como para formar grupos de trabajo.
- **Asertividad:** El CPEIP (1997) define la asertividad como la habilidad para expresar sentimientos positivos de aprecio, basado en el autocontrol, lo cual implica el emitir opiniones durante la clase que sean atingentes y que no representen una agresión para el resto de los participantes.
- **Compromiso:** “Es la tendencia a la creatividad, a la originalidad y a probar cosas nuevas” (CPEIP, 1997:34) mostrando interés real en lograr los objetivos propuestos en la clase.

- **Enfrentamiento a situaciones escolares:** Una alta autoestima académica se evidencia en situaciones de desafío escolar, como exposiciones, pruebas, etc. presentando confianza y seguridad en los resultados por obtener.

Es frente a estas cuatro dimensiones que el profesor puede plasmar y demostrar la orientación de sus percepciones respecto al nivel de autoestima académica de los estudiantes, a través de metodologías y bases epistemológicas que vayan en la línea del fortalecimiento de la autoestima.

Las consecuencias de la autoestima académica en la trayectoria académica de los estudiantes es, en general, atinentes al nivel que presente. Por ejemplo, para Saffie (2000), “Los estudiantes que tienen un alta autoestima aprenden más rápido, retienen la información más tiempo, responden positivamente a los desafíos, poseen un grado de aceptación mayor frente a los demás y son capaces de responsabilizarse por sus actos, mientras que las personas que tienen un concepto bajo de sí mismas, tenderían a dejar más tempranamente el colegio...). En este punto Saffie (2000) plantea concretamente cómo se transforma la percepción académica propia tomando como factor relevante la intervención en positivo de los profesores: “un adolescente que trae una carga de negatividad en su imagen personal, por poseer un lenguaje interno (percepción de sí mismo), deteriorado por mensajes tales como: ‘tú eres flojo’, ‘eres incapaz’, etc. empezaría a comprender que él no es ese cúmulo de problemas, sino que tiene algunas dificultades que son específicas y susceptibles de ser modificadas y superadas.

Esta identificación del problema le ayudaría, además a lograr una autoimagen más real y más positiva”

Si bien este planteamiento va más allá de la idea central de esta investigación, ya que, relaciona directamente la autoestima académica con los resultados y el rendimiento escolar, de igual manera se representa como un respaldo a la problemática planteada al inicio de este estudio, ya que, se plantea principalmente que el rol del profesor y las intervenciones verbales que haga pueden determinar u orientar la autoestima académica del estudiante.

Autoestima y dificultades para aprender

Si bien sabemos que la autoestima académica es un área de la auto-valoración que no solo depende de las calificaciones que se obtengan ya que es multifactorial, si existe una presunción de la relación directa en los estudiantes entre sus calificaciones y su nivel de autoestima académica. Evidenciándose, por lo general, en estudiantes que presentan altas calificaciones, menores registros de baja autoestima académica y directamente proporcional, los estudiantes con calificaciones más bajas, presentan menores niveles de autoestima académica. Ya que, de acuerdo a sus logros escolares, tienden a sentirse satisfechos o insatisfechos con sí mismos. (Milicic, 2000; Seligman, 2005; Vélez, 1993; Mestre y Farías, 1996; Milicic y Haeussler, 1995)

En este contexto Milicic (2000), plantea que “los niños con bajo rendimiento escolar tienden a presentar una baja motivación por aprender, a esforzarse poco, a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a

sentirse poco eficaces y a evitar los desafíos escolares, puesto que parten pensando que no les va a ir bien... cuando logran tener algún éxito lo atribuyen a factores externos: 'tuve suerte', o 'era fácil la prueba', y sus fracasos a su falta de habilidad: 'no puedo', 'no soy capaz'."

Milicic nos muestra en este planteamiento una de las principales razones de la importancia de la autoestima académica en la vida de los estudiantes, ya que se muestra su relevancia a la hora de tener una motivación y pre-disposición frente a los saberes a construir en el contexto escolar, pero también a tener una auto-valoración en general que puede determinar la orientación que lleve la vida de cada persona, según Seligman (1995), el tener un concepto de sí mismo como el mencionado anteriormente, "tiene un alto costo emocional y resulta ser un freno para para el desarrollo de la autoestima, dificultando la superación académica, ya que el estudiante asume una actitud desesperanzada por falta de motivación y energía para trabajar."

Otro de las aristas en las que se basa la auto-valoración académica, además de los resultados concretos que pueden entregar las calificaciones, es la percepción sobre el nivel de eficacia que creen poseer, que ha sido generado principalmente por un sistema neo-liberal el cual apadrina al sistema educativo y que promueve a su vez un sistema competitivo. Según Milicic (2000), "este sentimiento de auto-eficacia que se desarrolla en los estudiantes, depende, en gran medida, de los adultos y educadores. Será más fuerte si se les proponen tareas motivadoras, interesantes, alcanzables, que constituyan un desafío posible para ellos, que susciten un esfuerzo sostenido y que les hagan sentirse bien con ellos mismos."

Factores que influyen en la autoestima:

Como profesores, tenemos variadas tareas dentro del sistema escolar, unas explícitas como la construcción del conocimiento, y otras como la formación personal de los estudiantes, que incluye orientarlos hacia la búsqueda constante de entender y percibir el mundo que los rodea. Es por esto, que al entender las relaciones interpersonales de profesor-estudiante, como relaciones significativas para la formación integral de la persona, entendemos lo planteado por Saffie (2000) quien dice que “el refuerzo, la aprobación, la valoración y el amor que podamos manifestar a los niños y jóvenes son expresiones que nunca están de más.”(2000:118). Para el niño y/o adolescente es importante que el adulto reconozca sus ideas y creaciones, y le haga ver y sentir que son valiosas. Una educación basada sólo en el corregir produce inseguridad, inhibición y frustración.” En consecuencia, para Saffie (2000), “cuando el joven percibe una atmosfera de confianza y respeto por parte del adulto, acepta ser guiado a través de preguntas y sugerencias, porque el afecto es un factor importante para un buen crecimiento emocional y armónico desarrollo intelectual”.

Frente a la importancia que se evidencia en las ideas expuestas por los autores respecto a la autoestima, es que se han propuesto las principales aristas presentes en el contexto de cada persona y que son agentes fundamentales de su construcción. En este contexto, el CPEIP (1997) plantea que existen tres principales fuentes de autoestima:

1. *Los padres:*

En las primeras etapas del desarrollo los sentimientos de autoestima en el niño o niña provienen de su ambiente inmediato, sus padres representan la influencia más significativa, luego las personas que lo rodean.

2. *Los profesores y compañeros:*

Cuando ingresan a la escuela, las opiniones de sus profesores y compañeros llegan a ser importantes, como así mismo toda la sociedad.

3. *El aprendizaje:*

Revisten importancia también las variables afectivas del aprendizaje en las que se incluye el estudiante de la clase, la interacción profesor-estudiante, la motivación, creatividad, expectativas del profesor, etc.

Por su parte, Coopersmith (1976) postula que los factores que construyen la autoestima de un estudiante/adolescente son:

- “La aceptación, respeto y preocupación que el sujeto recibió del mundo externo y que fue significativo en su vida.
- La historia de los éxitos, y el lugar que ocupa la persona dentro de la comunidad.
- La forma en que las experiencias son interpretadas y modificadas de acuerdo a los valores y aspiraciones del sujeto.” (Milicic,2000: 23)

Específicamente en el contexto escolar, Gurney (Ibáñez, 2000) plantea la importancia y necesidad que el sujeto tiene de ser valorado positivamente, el ser

amado y respetado, lo cual es una condición básica para aceptarse a sí mismo. Bajo esta misma idea, Gurney (Ibáñez, 2000) plantea que hay ciertos factores indirectos que influyen en la autoestima del adolescente, los cuales son:

- ✓ Actitud de los profesores hacia los estudiantes
- ✓ Grado de democracia que hay en el colegio
- ✓ Estilo curricular del colegio
- ✓ Compromiso de la familia en el proceso educativo

Es el primero de estos factores el que constituye el foco de la presente investigación, haciendo un acercamiento a la relación que existe entre las verbalizaciones docentes (las que reflejan la actitud del profesor) y la autoestima del estudiante.

Es esta última definición de las fuentes de autoestima, y de la autoestima en sí, la que nos acerca al tema central de esta investigación, la **autoestima académica**.

3. c. Clima Escolar y Autoestima

El concepto “clima escolar” será entendido como el ambiente relacional que se construye en el aula por parte de los participantes de ella (estudiantes y profesores), para Milicic (2001), un clima escolar positivo estaría constituido por factores como: la productividad, atmósfera cooperativa, profesores centrados en las necesidades de los estudiantes y una organización bien administrada.

El clima escolar, es uno de los factores que aportan en la formación de la autoestima académica, directamente desde la perspectiva de la motivación para asistir a clases, participar en ellas y la responsabilidad que sienten los estudiantes de cómo es ese clima escolar.

Algunos de los hallazgos que encuentran Arón y Milicic (1999) dan cuenta de “una relación entre la autoestima de los estudiantes y el uso de metodologías que fomentan la cooperación y la independencia”, los cuales son aspectos que basan una autoestima académica positiva. Para Milicic (1999), los aspectos de los climas escolares positivos para los estudiantes y que, por consecuencia, influyen en una alta autoestima académica, tienen las siguientes características:

- Clima de justicia
- Reconocimiento explícito de los logros.
- Predomina la valoración positiva.
- Tolerancia a los errores.
- Sensación de ser valiosos.
- Sentido de pertenencia.
- Sentirse respetado en su individualidad y en sus diferencias.
- Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos.

Por el contrario, un clima negativo, Milicic (2001) plantea que “cuando los niños son sancionados con frecuencia, por ejemplo a través de anotaciones, reprimendas, suspensiones, matrícula condicional u otros mecanismos, tienden a generar resentimientos que generalizan todo el sistema escolar y que empieza a configurar un rechazo global y general.” (2001:16).

En resumen, el clima escolar es uno de los factores de la autoestima académica que en primera instancia no se ve como un constructor directo de ella. Sin embargo, al desmenuzar y analizar las bases del clima escolar nutritivo, se evidencia que son las mismas bases que constituyen una autoestima académica positiva.

Los autores mencionados han dado cuenta de lo que entendemos por autoestima y autoestima académica, además de plantear las fuentes que la conforman y sus principales canales de expresión en la vida escolar develando algunos de los impactos de las verbalizaciones y de otros factores en la autoestima académica de los estudiantes.

Cuando entrelazamos las ideas planteadas por los autores, discutidas este apartado, concluimos en que la autoestima académica es el concepto y la opinión del estudiante sobre su propio rendimiento escolar, sus capacidades y metas. Y, que los principales factores de su construcción incluyen aspectos intra-personales, pero más aún, factores externos, como lo son el aprendizaje, los padres, docentes y compañeros.

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

1. Fundamentación metodológica

La metodología utilizada en la investigación es de tipo cualitativa, ya que, esta se centra en el estudio e interpretación contextualizada, debido a que sucede en el ambiente natural de lo observable de la información. De acuerdo a Álvarez y Camacho (s.f:1) “las metodologías cualitativas no son subjetivas ni objetivas, sino interpretativas, incluye la observación y el análisis de la información en ámbitos naturales para explorar los fenómenos, comprender los problemas y responder las preguntas”. En esta investigación, la información fue recogida desde las observaciones realizadas en el contexto de la interacción que se genera entre docente y estudiante dentro de la sala de clases, siendo posteriormente analizada e interpretada considerando el contexto, la versión de los autores y nuestra propia perspectiva.

2. Contexto o grupo de estudio

Se investigaron paralelamente dos grupos, pertenecientes a dos colegios ubicados en la región metropolitana.

El primero, corresponde al colegio “1-A” de reinserción escolar, ubicado en la comuna de Maipú. Es un establecimiento particular subvencionado gratuito, al que asisten estudiantes que deben tener como mínimo dos años de desfase

pedagógico y pertenecer al quintil socioeconómico más bajo de la población. La muestra seleccionada de esta escuela, corresponde a dos docentes y veintiún estudiantes de edades que oscilan entre los 12 y 17 años, los cuales cursan sexto año básico. Los docentes serán identificados como “01-A” y “02-A” y los estudiantes desde “001-A” hasta “021-A”

El segundo establecimiento es “2-B” y se encuentra en la comuna de Peñalolén, es particular pagado y sus estudiantes en gran parte pertenecen al cuarto y quinto quintil socioeconómico, la mensualidad de este colegio alcanza los \$300.000 pesos y para los estudiantes pertenecientes al programa de inclusión asciende a los \$500.000 pesos.

La muestra seleccionada son tres docentes y dieciocho estudiantes de edades que fluctúan entre 13 y 15 años, pertenecientes a octavo año. Los docentes serán identificados como “01-B”, “02-B” y “03-B”, y los estudiantes desde “001-B” hasta “018-B”.

Estos dos grupos son seleccionados con el propósito de poder observar y comparar dos establecimientos de contextos socio-económicos distintos entre sí y evidenciar si existen o no diferencias en el tipo de verbalizaciones utilizadas y la percepción de los docentes y estudiantes frente a su impacto en la autoestima académica de los estudiantes

De acuerdo al marco temporal de la investigación, se tomó como periodo de observación 12 días en cada establecimiento, distribuidos en jornadas de 4 horas diarias y tres días por semana, durante el mes de septiembre.

Durante este periodo se observó y registraron todas las verbalizaciones emitidas por los docentes y direccionadas a los estudiantes, además del contexto en que fue emitida cada verbalización, la reacción previa y reacción inmediata del estudiante al que fue dirigida la verbalización.

En ambos grupos se realizó observación de clases de acuerdo a una pauta con el propósito de identificar las verbalizaciones recurrentes y a los estudiantes que se les hacían, con el objetivo de hacer un análisis comparativo de ambos grupos e identificar a los estudiantes que eran receptores con mayor frecuencia de las verbalizaciones observadas. A partir de estos resultados, fue seleccionada una sub muestra de profesores y estudiantes que presentaban mayor cantidad de verbalizaciones emitidas y recibidas respectivamente. Los miembros de esta sub muestra participaron en entrevistas semi-estructuradas en las que se recogieron las percepciones de los educandos y profesores respecto al impacto de las verbalizaciones docentes en la autoestima de los estudiantes.

Tabla 1

Muestra seleccionada para la investigación.

Muestra				
Establecimiento	Muestra de observación		Sub muestra para entrevistas	
	<i>Docentes</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Docentes</i>	<i>Estudiantes</i>
1-A	2	21	1	3
1-B	3	18	1	3
Total	5	39	2	6

3. Estrategia metodológica

En la primera etapa fueron elaboradas cartas con la presentación del proyecto de investigación y autorizaciones que fueron entregadas a los establecimientos y apoderados, con la finalidad de obtener los permisos correspondientes para ser partícipes de la investigación.

La segunda etapa fue enfocada en la elaboración de los instrumentos para la recolección de información, los que consistieron en una pauta de observación para el registro de las verbalizaciones y una entrevista semi-estructurada para la sub muestra seleccionada. Ambos instrumentos fueron enviados y validados por expertos antes de ser utilizados.

En la tercera etapa, fueron realizadas las observaciones y el registro de las verbalizaciones utilizadas por los docentes dentro del aula y su contexto de

producción, considerando la actitud estudiante previo a la verbalización y su reacción inmediata. Luego fue aplicada la entrevista a los docentes y estudiantes seleccionados en la sub muestra.

La cuarta etapa, corresponde al procesamiento y análisis de la información, la cual fue organizada en los siguientes criterios:

- Recurrencia de verbalizaciones favorables y desfavorables
- Recurrencia de verbalizaciones según categorías pre-establecidas y emergentes
- Recurrencia de verbalizaciones por docentes
- Percepción de los docentes respecto al impacto de las verbalizaciones utilizadas
- Percepción de los estudiantes frente a las verbalizaciones utilizadas por los docentes

4. Técnicas para la recolección de información

i. Observación y Registro Etnográfico:

La observación tiene como objetivo poder visualizar en su ambiente natural a los sujetos de la investigación, evidenciando conductas espontaneas que nos permitan obtener información relevante sobre las verbalizaciones que los profesores utilizan día a día en las salas de clases de los grupos de estudiantes a investigar. Por su parte, el registro etnográfico según Fátima Bejines (2011), es una técnica articulada a la observación que se caracteriza por que el rol del observador es el de mantener una constante atención de lo

que ocurre, teniendo la capacidad de captar los sucesos que faciliten entender las conductas de los participantes a observar. Por lo tanto, esta técnica sería apropiada para captar atentamente las verbalizaciones utilizadas por los estudiantes mediante el registro textual de ellas.

ii. Entrevista Semi-estructurada:

En este tipo de técnica, el entrevistador realiza una estructura previa de temas para abordar, los cuales se van proponiendo a través de preguntas intencionadas en el transcurso de la conversación, además tiene la flexibilidad necesaria para incorporar temas que emergen dependiendo de las respuestas del entrevistado (García, Martínez, Martín y Sánchez, s.f.).

A través de esta técnica, buscamos principalmente, describir y develar las percepciones de profesores y estudiantes respecto a las verbalizaciones presentes en esta interacción. Además, establecer una relación comunicativa directa con los participantes de la investigación, que nos permitan conocer de primera fuente aspectos relevantes que fueron observados y necesitamos conocer desde dónde y cómo surgen (por ejemplo, percepciones, algunas verbalizaciones, efectos en los estudiantes, relación entre lo actitudinal y emocional, entre otras). La entrevista semi-estructurada fue aplicada a los estudiantes y profesores seleccionados posteriormente a la observación.

5. Metodología para el análisis

La información recolectada mediante las técnicas antes descritas fue agrupada en dos meta-categorías:

1. Verbalizaciones Favorables:

Dentro de estas se incluye la siguiente categoría pre- establecidas:

- a. Motivacionales: serán las que desde la definición de la RAE puedan “Influir en el ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo”, pero, en este caso, orientado específicamente en que la persona proceda de manera positiva, es decir, que según los indicadores de cambio (dimensiones que se mencionaran con posterioridad), ante las verbalizaciones enunciadas por los docentes tengan reacciones orientadas a la alegría, el interés, y la motivación en general. Algunas de las verbalizaciones que podrían eventualmente ser apropiadas para esta categoría son las siguientes: “eres muy inteligente”, “tu opinión es un gran aporte”, “tu duda es bastante interesante”, “felicitaciones”, etc.

También se encuentra una categoría emergente:

- b. Sugerentes:

Las verbalizaciones presentes en esta categoría, tendrán como característica en común, la sugerencia. Cuyo significado según la RAE, es el “Proponer o aconsejar algo”. Por lo tanto, se considerarán como verbalizaciones sugerentes, todas aquellas que aconsejen a los

estudiantes a modificar acciones o actitudes para su bienestar inmediato o futuro. Por ejemplo: “¿te das cuenta que cuando pones atención te va muy bien en las pruebas?”. En este caso puntual se puede observar que se sugiere seguir con una conducta específica mostrando el efecto inmediato.

2. Verbalizaciones Desfavorables

Esta meta-categoría abarca dos categorías pre- establecidas:

- a. **Sarcásticas:** según la RAE, este tipo de verbalizaciones se definen como una burla sangrienta, ironía mordaz y cruel con que se ofende o maltrata a alguien o algo. Ejemplo de estas verbalizaciones son: “¿Qué crees, que como te fue tan bien en la prueba puedes usarlo?”, “Mírate si eres sinónimo de inteligencia”,
- b. **Peyorativas:** según la RAE, estas verbalizaciones se definirán como “dicho de una palabra o de un modo de expresión: que indica una idea desfavorable”. Específicamente serán considerados insultos o descalificaciones, es decir, verbalizaciones tales como “flojo”, “se nota que no estudiaste”, “¿por qué haces preguntas tontas?” “cabros huevones, me tienen harta/o”.

Para cada una de estas categorías y realizar su posterior análisis fue considerado el criterio de recurrencia.

- A. Recurrencia de verbalizaciones favorables y desfavorables.
- B. Recurrencia de verbalizaciones según categorías pre-establecidas y emergentes.
- C. Recurrencia de verbalizaciones por docentes.
- D. Percepción de los docentes respecto al impacto de las verbalizaciones utilizadas.
- E. Percepción de los estudiantes frente a las verbalizaciones utilizadas por los docentes:
 - 1. Percepciones sobre la relación con el profesor
 - 2. Percepciones sobre el futuro académico y/o laboral
 - 3. Percepciones sobre sus capacidades y aptitudes académicas
 - 4. Aspectos más valorados de la experiencia escolar

CAPITULO V. RESULTADOS

Al realizar las observaciones en la sala de clases, se registraron todas las verbalizaciones emitidas por los docentes, en un periodo de 12 días en cada establecimiento, distribuidos en jornadas de 4 horas diarias y tres días por semana, durante un mes.

Posteriormente se realizó una selección de las verbalizaciones registradas, de las cuales 28 son consideradas sobresalientes por estar enfocadas hacia la autoestima académica, las que fueron organizadas inicialmente por establecimiento y luego según las categorías pre- establecidas y emergentes.

Adicionalmente, se seleccionaron 36 verbalizaciones, que si bien no respondían directamente a frases que se refieran al ámbito académico, consideramos que poseen una incidencia indirecta en la autoestima académica, porque afectan uno u otro ámbito de las habilidades cognitivas, emocionales o conductuales del estudiante. Estas verbalizaciones serán utilizadas en conjunto con las seleccionadas anteriormente, para poder identificar el total de verbalizaciones favorables y desfavorables emitidas por los docentes.

Las verbalizaciones restantes, no son contempladas para el análisis de esta investigación, ya que, al evaluarlas se concluye que tienen como objetivo referirse a temas de contenidos de las distintas asignaturas.

V.1 Recurrencia de verbalizaciones favorables y desfavorables

Tabla 2

Verbalizaciones favorables y desfavorables según establecimiento.

	Favorables	Desfavorables	Total
Establecimiento A	22 (63%)	13 (37%)	35 (55%)
Establecimiento B	10 (34%)	19 (66%)	29 (45%)
TOTAL	32 (50%)	32 (50%)	64 (100%)

En este criterio de análisis, son reagrupadas las 28 verbalizaciones de las categorías pre establecidas y emergentes (14 verbalizaciones corresponden al establecimiento A y 14 al establecimiento B) junto con las 36 verbalizaciones que se seleccionaron por poseer una incidencia indirecta en la autoestima académica de los estudiantes (21 verbalizaciones corresponden al establecimiento A y 15 al establecimiento B). Esta reagrupación, se realiza con la finalidad de conocer la recurrencia de las verbalizaciones por establecimiento según sus características, es decir, si son favorables o desfavorables.

En el establecimiento A se seleccionaron 35 verbalizaciones, de estas, 22 verbalizaciones son de carácter favorable, correspondientes al 63% del total.

En el establecimiento B de las 29 verbalizaciones seleccionadas, 10 corresponden a verbalizaciones favorables con un 34% de uso.

A continuación se presentan fragmentos de verbalizaciones favorables registradas en ambos establecimientos.

- Establecimiento A

“Viste, si tú sabes mucho, lo que pasa es que quieres que estén al lado tuyo. Tranquilo, no me pienso mover de aquí”.

“Eres una gran persona y eso es tu mayor virtud”

- Establecimiento B

“Ustedes tienen todas las herramientas para que les vaya bien en la vida”

“hijo, nosotros estamos para apoyarte, cuando cruzas esa puerta tienes que saber que no estás solo”

Las verbalizaciones desfavorables emitidas en el establecimiento A, corresponden al 37% del total, equivalente a 13 verbalizaciones usadas con mediana frecuencia.

En el caso del establecimiento B, se emitieron 19 verbalizaciones desfavorables, con un 66% de uso.

Algunos ejemplos de las verbalizaciones desfavorables registradas, son los siguientes:

- Establecimiento A

“Este año se puso flaco, se puso tonto y se puso choro. El año pasado era gordito, pavito e inteligente”

“No vinieron sus papás a reunión, se les mandan comunicaciones, WhatsApp y aun así no responden ¿con qué cara les exigen a ustedes?”

- Establecimiento B

“Enchúfate porfa, ¿cómo tanto?”

“Me sorprende el poco nivel de autonomía que tienen, me parece que están demasiado pasivos para estar en octavo”

Respecto a las distintas verbalizaciones que fueron emitidas en los establecimientos, podemos concluir, que si bien ambos establecimientos usan verbalizaciones favorables y desfavorables con mediana frecuencia, en el establecimiento A se presentan con un mayor porcentaje de uso las verbalizaciones favorables, correspondientes al 63%. Por el contrario, en el establecimiento B predomina el uso de verbalizaciones desfavorables con un 66%.

V.2 Recurrencia de verbalizaciones según categorías pre-establecidas y emergentes

Tabla 3

Categorías Pre establecidas y emergentes

Categorías	Establecimiento A	Establecimiento B	Total
Pre- establecidas			
Motivacional	7 (78%)	2 (22%)	9 (32%)
Sarcástica	2 (40%)	3 (60%)	5 (18%)
Peyorativa	4 (36%)	7 (64%)	11 (39%)
Emergentes			
Sugerente	1 (33%)	2 (67%)	3 (11%)
			28 (100%)

Organizaremos el primer grupo de verbalizaciones seleccionadas, según la frecuencia con que fueron usadas por los docentes para dirigirse a los estudiantes dentro de la sala de clases.

En la siguiente tabla, se presentan los porcentajes de uso asignados para los distintos indicadores de frecuencia.

Tabla 4

Porcentajes de distribución de indicadores de uso

Indicadores de uso	Porcentaje
Poco Frecuente	1% – 10 %
Frecuente	11% – 30%
Medianamente Frecuente	31% - 70%
Altamente Frecuente	71% - 100%

Según el análisis de los datos, hemos podido evidenciar que las verbalizaciones que presentan un mayor porcentaje de uso, corresponden a las verbalizaciones motivacionales con un 32% y peyorativas con un 39%, las que corresponden a 9 y 11 verbalizaciones respectivamente, lo que las posiciona en el indicador de uso “frecuente”.

Si bien ambas verbalizaciones son las más utilizadas, se debió realizar un análisis de éstas, ya que, existieron diferencias en su recurrencia respecto a ambos establecimientos.

El establecimiento A, tiene un 78% del total de las verbalizaciones motivacionales, correspondientes a 7 verbalizaciones registradas, en cuanto el establecimiento B, posee un 22% de estas, equivalentes a 2 verbalizaciones.

A continuación se presentan algunas de las verbalizaciones motivacionales emitidas por los docentes de los distintos establecimientos.

- Establecimiento A

“Muy bien, leíste e hiciste toda la prueba solo, vas progresando, me siento muy orgullosa”.

“Viste, eres un balazo para las matemáticas. Cuando te comprometes, trabajas muy bien”

- Establecimiento B

“Cuando opinas, siempre dices cosas que aportan mucho”.

“¿Te das cuenta de cómo se han alargado tus respuestas de las pruebas de lenguaje? Te felicito”

En el caso de las verbalizaciones peyorativas, el establecimiento A, presenta un 36% del total, correspondiente a 4 verbalizaciones emitidas. El establecimiento B registra 7 verbalizaciones peyorativas emitidas, correspondiente al 64%.

Ejemplo de estas verbalizaciones peyorativas son las siguientes:

- Establecimiento A

“Cuando llegaste al colegio trabajabas, ahora te has puesto bien flojo, no haces nada”.

“Uy, estos chiquillos tienen cero habilidades manuales”.

- Establecimiento B

“Si sigues así, no vas a llegar a ninguna parte, no podi”

“Yo ya sé leer, aquí el que no sabe leer eres tú”.

Luego se encuentran las verbalizaciones sarcásticas, con un 18% de uso, equivalentes a 5 verbalizaciones, las que según los indicadores de uso se ubicarían en “medianamente frecuentes”. Al realizar la distinción entre ambos establecimientos, encontramos que el establecimiento A, registra 2 verbalizaciones, correspondiente al 40% del total y el establecimiento B, 3 verbalizaciones correspondientes al 60%.

Algunas verbalizaciones sarcásticas son:

- Establecimiento A

“¿Y tú pensai?, entonces ¿por qué le decí que piense el resto?”

- Establecimiento B

“Ella va a salir antes, la que más trabaja, la de las mejores notas y la que más aporta”.

En el indicador de uso “Poco Frecuente”, encontraremos las categorías emergentes Motivacional- Sugerente y Sarcástica- Peyorativa, ambas con 2 verbalizaciones, correspondientes al 7,15% del total.

Las verbalizaciones Sarcásticas- Peyorativas fueron emitidas en su totalidad en el establecimiento B.

“¿Quieres que yo corrija eso?, borra todo lo que tienes ahí, con tu letra no se entiende nada”.

“¿Oye, y tú estudiaste?, pésimo.”

En cuanto a las Motivacional- Sugerente, el establecimiento A y establecimiento B emitieron una cada uno.

- Establecimiento A

“Te fue muy bien, sigues mejorando a diario, confía en ti, tienes que tomarte tu tiempo, no te apresures en contestar”

- Establecimiento B

“Yo conozco sus conocimientos, les va a ir bien, confíen en ustedes”.

Por último, también se ubican dentro del indicador de uso “medianamente frecuente”, las verbalizaciones Sugerentes, correspondientes a 3 verbalizaciones emitidas, una de ellas en el establecimiento A (33%) y dos verbalizaciones en el establecimiento B. Estas verbalizaciones equivalen al 11% del total de verbalizaciones registradas.

“Usted sabe que cuando no quiere trabajar, no se le puede obligar, pero cuando lo hace, le va muy bien y aporta mucho”.

Luego del análisis de los resultados, podemos concluir que en ambos establecimientos se hacen presentes casi en su totalidad las distintas categorías de verbalizaciones, pero con diferencias en su recurrencia.

En el establecimiento A predomina el uso de verbalizaciones motivacionales por sobre las verbalizaciones peyorativas y sarcásticas respectivamente.

En el establecimiento B sucede lo opuesto, predominando las verbalizaciones peyorativas, por sobre las sarcásticas y motivacionales.

También, en ambos establecimientos surgen una nueva categoría de verbalizaciones mientras se realizan las observaciones y posterior análisis de estas. Esta categoría la podemos definir como influencia de carácter positivo en la autoestima académica de los estudiantes, ya que corresponden a verbalizaciones de tipo sugerentes.

V.3 Recurrencia de verbalizaciones por docentes

Tabla 5

Recurrencia de las verbalizaciones emitidas por los docentes, distribuidas por establecimiento.

Categorías	Establecimiento A	Docente		Establecimiento B	Docente		
		01-A	02-A		01-B	02-B	03-B
Pre- establecidas							
Motivacional	7	2 22,2%	5 100%	2	2 40%	0 0%	0 0%
Sarcástica	2	2 22,2%	0 0%	3	0 0%	1 20%	2 50%
Peyorativa	4	4 44,4%	0 0%	5	1 20%	4 80%	2 50%
Emergentes							
Sugerente	1	1 11,1%	0 0%	1	2 40%	0 0%	0 0%
Total	14	9 100%	5 100%	14	5 100%	5 100%	4 100%

Como muestra de observación se seleccionó dos docentes del establecimiento A y tres docentes del establecimiento B. Por lo que, como tercer criterio realizaremos el análisis de la recurrencia de las verbalizaciones emitidas por cada docente. Esto nos permitirá conocer el tipo de verbalizaciones que utilizan con mayor frecuencia y realizar una posterior selección del docente al que se le realizará la entrevista semi- estructurada.

Los docentes del establecimiento A serán identificados como "01-A" y "02- A", mientras los del establecimiento B, se reconocerán por "01-B" y "02-B"

La docente "01-A" emitió un total de 9 verbalizaciones, de las cuales, las verbalizaciones peyorativas son usadas de manera frecuente, estas corresponden a 4 verbalizaciones con un 44,4% del total.

Luego se encuentran las verbalizaciones motivacionales y sarcásticas con dos verbalizaciones, ambas usadas con mediana frecuencia con un 22,2%, En el mismo indicador de uso se encuentra una verbalización en la categoría sugerente, correspondiente al 11,1%.

La docente "02-A" realiza 5 verbalizaciones, las que en su totalidad corresponden a la categoría motivacional, usadas con alta frecuencia.

Respecto a los docentes del establecimiento B, primero encontramos la docente "01-B", la cual emitió un total de 5 verbalizaciones. El 40% de estas, corresponden a dos verbalizaciones usadas frecuentemente, de la categoría motivacional. Luego con el mismo porcentaje se encuentran las verbalizaciones sugerentes. Por último

está una verbalización peyorativa, usada con mediana frecuencia, correspondiente al 20% del total.

La docente "02-B", también emite 5 verbalizaciones, siendo utilizadas con frecuencia las verbalizaciones peyorativas, con 4 verbalizaciones, correspondientes al 80% del total. Posteriormente se encuentran las verbalizaciones sarcásticas, con una sola verbalización, correspondientes al 20% del total.

Finalmente, se encuentra el docente "03-B" con un total de 4 verbalizaciones. Las verbalizaciones sarcásticas son usadas con frecuencia, con dos verbalizaciones emitidas, equivalentes al 50% del total. Con el mismo porcentaje de uso se encuentran las verbalizaciones peyorativas.

Se concluye que de los docentes seleccionados en el establecimiento A, la docente "01-A" emite mayor variedad de verbalizaciones respecto a la docente "02-A", predominando en la primera, las verbalizaciones peyorativas por sobre las motivacionales, sarcásticas y sugerentes. La segunda docente, solo presenta registro de verbalizaciones motivacionales.

En cuanto a los docentes del establecimiento B, la docente "01-B" es quien presenta una categoría más de verbalizaciones en comparación a los docentes "02-B" y "03-B", predominando en esta las verbalizaciones motivacionales y sugerentes, por sobre las peyorativas. La docente "02-B" hace mayor uso de verbalizaciones peyorativas, continuando con las sarcásticas. La docente "03-B" presenta igual porcentaje de verbalizaciones sarcásticas y peyorativas.

Debido a la variedad de verbalizaciones presentes en las docentes “01-A” y “01-B”, es que se decide seleccionarlas para responder la entrevista semi-estructurada.

V.4. Percepción de los docentes respecto al impacto de las verbalizaciones utilizadas

Para poder realizar una descripción de la percepción que tienen los docentes respecto al impacto de sus verbalizaciones en la autoestima académica de los estudiantes, fue seleccionada una sub muestra, correspondiente a un docente por establecimiento, el criterio de selección fue la cantidad de verbalizaciones emitidas.

A continuación se presentan algunas de las verbalizaciones realizadas por los docentes seleccionados.

Tabla 6

Recopilación de verbalizaciones emitidas por el docente 01-A

Docente 01-A	
Verbalizaciones favorables	“Muy bien, leíste e hiciste toda la prueba solo, vas progresando, me siento muy orgullosa”
	“Te fue muy bien, sigues mejorando a diario, confía en ti, tienes que tomarte tu tiempo, no te apresures en contestar”
	“Hijo, yo sé que lo estás pasando mal, pero no te dejaré solo”
Verbalizaciones desfavorables	“Siempre que te vas suspendido, y luego vuelves a clases, no hay quien pueda y quiera trabajar contigo”
	“Uy! Estos chiquillos tienen cero habilidades manuales”
	“Cuando llegaste al colegio trabajabas, ahora te has puesto bien flojo, no haces nada”

Tabla 7

Recopilación de verbalizaciones emitidas por el docente 01-B

Docente 01-B	
Verbalizaciones favorables	“Yo conozco sus conocimientos, les va a ir bien, confíen en ustedes”
	“¿Te das cuenta de cómo se han alargado tus respuestas de las pruebas de lenguaje? Te felicito”
	“Cuando opinas, siempre dices cosas que aportan mucho”
Verbalizaciones desfavorables	“Si sigues así, no vas a llegar a ninguna parte, no podí”
	“A este paso vas a salir del colegio y se te va a olvidar sumar”
	“Ahí es cuando vemos que la inteligencia no se puede comprar”

Entrevista docente “01-A”

En el caso del establecimiento A fue seleccionada la docente “01-A”, cuyo 100% de verbalizaciones registradas se categorizan en 10 verbalizaciones favorables (56%) y 8 verbalizaciones desfavorables (44%).

Al realizar la entrevista a la docente, se destaca en sus respuestas la importancia que ésta otorga al vínculo que se establece con los estudiantes, siendo este, el elemento principal para propiciar un ambiente de aprendizaje en el aula.

En palabras de la profesora:

“Creo que el más importante en este tipo de estudiantes es el vínculo, sin vínculo los chiquillos se van a negar a aprender, porque han tenido tantos fracasos emocionales, que si encuentran una persona que no es cercana no va a entrar el

contenido, ningún contenido les va a entrar si no se hace con el vínculo previo”

Reconoce que es difícil identificar su mayor influencia sobre los estudiantes, pero destaca la relevancia de las normas, mientras sean intencionadas con cariño.

“yo te tengo aprecio, yo te voy a proteger, te voy a cuidar, todo, pero tú tienes que responder en esto o esto otro y eso ha dado resultado.”

Plantea que en la relación con sus estudiantes, deben verla como una persona de autoridad, pero que debe establecerse un compromiso, de ella con ellos y viceversa.

“...que sea un reto bien estricto, pero a la vez ellos vean que hay cariño de por medio.”

De acuerdo a la docente, los estudiantes del curso responden en su mayoría bien a esta forma de relacionarse con la profesora y se comprueba que funciona, debido a que con otros docentes que no generan un vínculo previo orientado en las normas y el afecto, se les dificulta la realización de las clases.

“Simplemente ellos al no generar eso (vínculo), ellos no responden como uno espera y en lo académico lo mismo”

La profesora considera que su influencia en la autoestima académica de sus estudiantes es positiva, porque existe un permanente refuerzo frente a las distintas tareas realizadas por ellos, pero que también les llama la atención cuando hay “flojera”, independiente del vínculo que exista, debe haber un esfuerzo por parte

de ellos. Sin embargo, los considera personas exitosas, destacando cada uno de sus logros.

“Entonces sí, son exitosos, a su ritmo pero exitosos.”

También considera que su forma de hablar a los estudiante les genera miedo, ella sabe que ellos le tienen cariño, pero reconoce que también susto y por eso se comportan bien con ella, pero que responden al compromiso que hay.

“los chiquillos yo sé que me tienen cariño y todo, pero creo que también me tienen un poco de susto, por eso el comportamiento, pero a la vez responden al compromiso que hay, ellos se sienten comprometidos conmigo y yo me siento muy comprometida con ellos.”

Sobre las proyecciones en sus estudiantes cree que gran parte de ellos puede llegar a la universidad, considerando que a algunos estudiantes se les debe entregar herramientas en la escuela, que permita especializarlos en un oficio. También piensa que todos continuaran estudiando el próximo año, pero manifiesta algunas dudas cuando se trata de terminar la enseñanza media, no por sus capacidades, sino, por desconocer las escuelas y docentes con los que estarán, destacando el rol determinante de estos es su éxito académico, ya que, dependerá de la capacidad de responder a sus necesidades afectivas.

“Creo que va a depender mucho del colegio en el que estén y del profesor que tengan, porque tienen tantas necesidades afectivas que si uno no los atrapa por ahí, es difícil que

puedan continuar, si uno les suelta el elástico los chiquillos se van a ir.”

Al establecer una relación entre las verbalizaciones registradas en el aula y las respuestas dadas en la entrevista por la docente, se puede dar cuenta, que existe una consistencia entre estas, lo que quiere decir, que la docente utiliza verbalizaciones dentro del aula, que concuerdan y se condicen con lo que ella expresa en la entrevista como lo que “debiese ser”, poniendo principal énfasis en la manera en que se relaciona con ellos, respondiendo a sus necesidades socio-afectivas y estableciendo un compromiso con el aprendizaje y con los aspectos que considera relevantes en el contexto de reinserción escolar, pero también poniendo especial atención al rol autoritario del docente orientado a la disciplina.

En la opinión de la docente, predomina un compromiso personal con la estabilidad emocional de los estudiantes, manteniendo un vínculo, ya que, lo considera fundamental para cualquier aprendizaje que se busque generar en los estudiantes, admirando cada logro conseguido por ellos y visualizándolos como personas altamente exitosas.

Evidencia conocimiento del impacto de sus verbalizaciones en la autoestima académica de los estudiantes, destacando ser de tipo positivo, aunque a la vez, reconoce como efecto colateral la generación de temor en los estudiantes respecto a las consecuencias de su comportamiento, lo que es considerado por la profesora como un aporte para mantener un compromiso desde los estudiantes hacia ella y viceversa.

Entrevista docente "01-B"

En el establecimiento B es seleccionada para responder la entrevista la docente "01-B", quien presentó un total de 11 verbalizaciones registradas, de las cuales 5 corresponden a verbalizaciones favorables (45%) y 6 del total a verbalizaciones desfavorables (55%).

La docente considera que la influencia de los profesores en los estudiantes es determinada por un aspecto central: la relación que se establece con ellos.

La cual, en su mismo argumento, se desencadena de manera negativa cuando se va nutriendo de "comentarios desafortunados" y se evidencia principalmente en el gusto e interés que presentan los educandos ante una u otra asignatura. Ante esto, la profesora plantea que la forma correcta de "mostrar el error" es mediante palabras positivas.

"ah mira pucha no, esto no se hace así, pero mira se hace así o si dijo algo, todo el chamuyo que escribió es positivo tratar de agarrarlo de ahí, mira aquí está bien la idea, pero aquí no, cachai aquí te equivocaste o aquí se podría hacer de otra forma, mira te muestro como se hace".

Uno de los argumentos planteados por la profesora sobre la percepción del impacto de las verbalizaciones, ha sido basada por las experiencias vividas durante su propia etapa escolar, demostrando que las verbalizaciones desfavorables no siempre son orientadas a estudiantes con bajas calificaciones o con incidentes conductuales recurrentes. En este contexto, la profesora recuerda

una situación vivida en el colegio, después de un cambio de establecimiento, donde sus notas eran superiores a las del curso y el docente les mencionaba que pensaba bajar la escala pero que como ella tuvo un 7 no lo haría. A raíz de esto comienza a bajar sus notas para evitar los comentarios del profesor, hecho que la marcó y la hizo odiar matemáticas durante primero y segundo medio, luego cambiaron el profesor y se reconcilió con la asignatura y terminó estudiándolo como carrera.

Respecto a esta experiencia, la profesora hace una relación directa con su quehacer docente:

“...Entonces ese nivel de influencia tiene, o sea yo tome el séptimo B ustedes saben, absolutamente peleados con la asignatura, y el trabajo ha sido como reconciliarse y tratar de llevarme bien con ellos y eso que lo exigente y bruja que soy yo con ellos, porque no estoy acostumbrada a trabajar con niños tan chicos, pero a través de la buena relación que he podido generar con ellos es que ellos han ido mejorando esos temas. Así que es fundamental lo que uno pueda decir.”

Identifica que lo más importante en la relación con los estudiantes es rescatar siempre lo positivo, plantea que cuando hay niños que tienen bajas calificaciones trata de enfocarse en ellos y empatizar con su disgusto por las matemáticas y evidenciar que ella también tuvo un periodo así. Argumenta además, que solo con visibilizar a esos estudiantes y prestarles atención genera cambios en su actitud y participación en clases.

“Así como que trato siempre de incentivar hacia arriba... porque yo ya sé que solo un puro profe que uno tiene bacán, te puede llevar a algo. O un profe que te jodió también te puede llevar a algo.”

Como opinión adicional, la profesora plantea su percepción sobre el desempeño de los estudiantes. Ante esto, menciona que ha sido “decepcionante”, debido a que el poco conocimiento previo en el área, ha generado una nula necesidad de preparar las clases, y de auto-exigencia, ya que, a pesar de considerarlo como un colegio con características “artísticas” existe muy poco capital cultural.

“...cachan tan poco que como con mi puro cerebro y un lápiz puedo mostrarles siempre cosas que no saben.”

En otra de sus opiniones, plantea que no ve potencial en los cursos con los que trabaja, destaca que algunos estudiantes si presentan un nivel matemático superior, pero también indica que si no se trabaja con ellos lo van a perder, menciona además que no ve proyecciones, a pesar de que ha nivelado vacíos de contenidos, cree que con otros profesores van a bajar sus promedios.

“Y una proyección universitaria sería en una universidad donde no le pidan nada, puntaje ni nada, como que entren nomás. Porque ni siquiera por NEM ¿cachai?”

Respecto a las verbalizaciones que utiliza con los estudiantes, cree no haber usado ninguna que los marcara, debido a que recién está trabajando y tiene la energía y recuerdos de cuando estudió. Solo indica decir algunas frases como

broma, indicando que ha sido precavida por consecuencias legales como la ley de inclusión y las demandas. Sin embargo, el hecho de que en ocasiones sienta el impulso de utilizar verbalizaciones desfavorables genera su empatía hacia los docentes que si lo practican.

“Si en broma al segundo medio siempre les digo cosas, pero ellos saben que son en broma. Por ejemplo les digo: ¡no saben sumar, tercero básico! pero dicen jajaj la Dani que es pesá.”

Uno de los principales argumentos de esta docente, es su consciencia respecto al impacto de sus verbalizaciones en los estudiantes, por lo que, como se planteó anteriormente, afirma evitar la enunciación de verbalizaciones que puedan ser perjudiciales para los estudiantes. Sin embargo, si bien se evidencian los impulsos de la profesora respecto a los comentarios que le surgen de manera espontánea, la filtración de estos, evidencia a su vez el poder de la consciencia sobre lo que se dice como profesor dentro del aula y del impacto que pueden generar en situaciones concretas, y en las que, esta misma consciencia da la oportunidad de decidir si enunciar una u otra verbalización y de una u otra forma.

“Onda tengo un niño de segundo medio que no sabe sumar y tengo que ponerle nota, entonces me dan ganas de decirle: “oye anda a sumar, no sabes ni cómo te llamai”. Y eso podría traumarlo pa' siempre, me obligo a estar consciente aunque me den ganas, y me las saco bromeando...”

Otro de los argumentos rescatados de las respuestas de la profesora, es respecto a la edad de los estudiantes como factor de decisión al momento de enunciar una u otra frase, ya que para ella hay diferencias entre decirles ciertas cosas a niños más pequeños y niños más grandes.

“Le afecta más al chico porque está en sus bases y se dispone mal ante las asignaturas antes de saber las nociones básicas, puede generar un trauma.”

Sobre las respuestas entregadas por la docente, existe inconsistencia entre las verbalizaciones utilizadas y lo que ella plantea en la forma que debe relacionarse con los estudiantes, ya que, principalmente indica que debe realizarlo desde los refuerzos positivos en las distintas actividades que realizan, lo que, si bien se refleja en sus intervenciones para motivar a los estudiantes que no desean participar o trabajar en clases, no se evidencia en muchas de las verbalizaciones que utiliza, ya que, en ocasiones menciona en tono de broma verbalizaciones desfavorables, indicando que los estudiantes comprenden el contexto de estas. Basándose en realizar una distinción, indicando que en los estudiantes menores las verbalizaciones desfavorables tienen un mayor efecto que en los estudiantes mayores. Además, no presenta en su opinión proyecciones significativas respecto a los posibles logros profesionales de los estudiantes.

V. 5. Percepción de los estudiantes frente a las verbalizaciones utilizadas por los docentes

Para poder realizar una descripción de la percepción que tienen los estudiantes respecto al impacto de las verbalizaciones docentes en su autoestima, se hizo referencia a sub-temas que pudieran dar cuenta de diferentes áreas de la convivencia entre estudiantes y profesores.

Para esto, se elige además una sub-muestra de 3 estudiantes, para los cuales el criterio de elección fue la cantidad de verbalizaciones, ya sea, motivacionales o peyorativas, recibidas por los profesores.

V. 5. 1. Percepciones sobre la relación con el profesor

Establecimiento A

Al consultar a los estudiantes por situaciones vividas con un profesor, estos concuerdan en recordar rápidamente situaciones en las que los docentes han realizado verbalizaciones de tipo favorables, ya sea por su conducta, calificaciones o trabajo ejecutado en clases, destacando sentimientos de felicidad, lo que también es reflejado en el aula al relacionarse con los profesores.

A continuación se presentan respuestas entregadas por los estudiantes al preguntarles por situaciones favorables vividas con algún docente.

“El año pasado la tía de peluquería me felicitó, porque me portaba bien, estuve todo el año con ella, me gustaba el taller de peluquería.”

“La tía me felicitó, por buen comportamiento, yo me sentí feliz, mucho.”

Respecto a situaciones desfavorables, los estudiantes hacen referencia a los momentos en que los profesores les llaman la atención por no realizar las actividades o por su conducta, coincidiendo en que no lo consideran como situaciones negativas, ya que, destacan que los docentes lo realizan porque se preocupan por ellos y su futuro entusiasmándolos y motivándolos para superarse tanto en ámbitos académicos como personales, resaltan el compromiso que tienen con el aprendizaje de ellos, ya que, proponen nuevas estrategias didácticas y dedican mayor tiempo a realizar las explicaciones de los contenidos. Aunque también, hay docentes que los estudiantes observan que no se preocupan de su aprendizaje, debido a que solo presentan el contenido sin importarles los que no entendieron, los que luego utilizan verbalizaciones desfavorables que desmerecen los esfuerzos realizados por los estudiantes para superarse académicamente.

Las siguientes citas, corresponden a respuestas entregadas por los estudiantes al preguntar por situaciones desfavorables.

“A veces la tía me retaba porque no hacía las tareas, pero noo, no era tan grave... Yo encontraba que tenía razón, porque ella quiere que salgamos adelante, yo lo veo como un apoyo, porque si ella no le importara que nosotros surgiéramos, ella se quedaría ahí sentada y le daría lo mismo

que no hiciéramos nada, pero ella lucha pa' que nosotros mañana tengamos un trabajo y eso se agradece."

"La tía, cuando me puse a pelear ahí, me retó, porque me dijo que venía el canal 13 y toda la cuestión... La tía igual me reta cuando me va mal, pero me apoya po, porque me dice que tengo que tirar pa arriba y me gusta que me diga que yo puedo dar más."

"... cuando me retan como que me bajoneo, porque yo sé que puedo más y me da como pena igual porque me esfuerzo y no me salen las cosas."

"... supongamos la profe te dice, ya supongamos si te sacaste un 4.0 aaaah buena copia dice y no ve el esfuerzo que hay en uno."

Estas expresiones, hacen concluir que, en el establecimiento A, los docentes asumen un rol que se centra en satisfacer y contener las necesidades socio-afectivas de los estudiantes, las que en ocasiones trascienden a los aspectos académicos dentro del aula. Sin embargo, se demuestra incongruencia entre el discurso del estudiante y la reacción inmediata registrada en las observaciones de clase. Lo cual se evidencia en situaciones como la siguiente: cuando una profesora emite la verbalización desfavorable: "Cuando llegaste al colegio

trabajabas, ahora te has puesto bien flojo, no haces nada”, la reacción inmediata del estudiante fue, deslizarse en la silla, quedando parcialmente escondido detrás de la mesa y guardando silencio, negándose durante el resto de la clase a realizar las actividades.

Establecimiento B

A diferencia del establecimiento anterior, en este colegio se destaca la importancia de las verbalizaciones que emiten los profesores dentro del aula, han sido establecidas como un factor común en las respuestas de los estudiantes, ya que funcionan como aspecto determinante de la relación con ellos. Los estudiantes resaltan que las verbalizaciones favorables con las que reconocen sus logros o los incluyen en situaciones de aprendizaje, marcan profundamente esta relación. Sin embargo, también especifican que para ellos tiene mayor impacto la emisión de verbalizaciones desfavorables, debido a que identifican mayor intencionalidad por parte de los profesores al emitirlas, señalando que se caracterizan por ser frases más largas y repetitivas. Lo anterior, establece patrones de división al caracterizar a los profesores por parte de los estudiantes, ya que los que utilizan con frecuencia verbalizaciones desfavorables construyen relaciones lejanas y hostiles, contrariamente a los mencionados al inicio, quienes son tildados como los profesores “que caen bien”.

A continuación se presentan algunas de las opiniones emitidas por los estudiantes:

“los profesores que me caen bien, remarcan siempre cuando hago algo y no es típico en mí y me felicitan. Y me dan ganas de seguir haciéndolo, porque me motiva de que puedo hacerlo”.

“Nos felicitan cuando estoy atento, pero también me retan por las notas, pero me queda más marcado cuando nos retan, porque cuando es algo bueno, dicen bien y listo.”

“Algunos profes son como medios catetes, medios pesados. Que si no se hace como ellos quieren esta mal. No son como los otros, mas entretenidos, y no se, por ejemplo, a nosotros que somos niños PIE, se preocupan de que nos entretengamos más y que entendamos. Como que los profes te incluyen en los grupos de los que les va mejor y no te excluyen de la sala de clase. O que te hagan estar quietos, como otros que si lo hacen.”

V. 5. 2. Percepciones sobre sus capacidades y aptitudes académicas

Los estudiantes que han sido entrevistados en este tema, han sido seleccionados según el análisis de la observación y que han sido catalogados como los receptores más frecuentes de verbalizaciones por parte de los docentes.

Establecimiento A

Frente a las percepciones sobre sus capacidades y aptitudes académicas, los estudiantes coinciden al mencionar que se consideran buenos para el colegio, aunque presenten un rendimiento irregular en las distintas signaturas. Esto se debe a que hay contenidos que se les dificultan, debido a la exigencia de estos en cuanto al tiempo que requieren de estudio o también por no prestar la atención necesaria en clases. Referente a sus calificaciones y rendimiento escolar, se sienten capaces de mejorar, identificando como principal factor la necesidad de comprometerse, esforzarse y dedicar mayor tiempo de estudio.

A continuación se presentan algunas de las respuestas dadas por los estudiantes.

“Tener mejores notas depende de uno, porque si tú crees que lo puedes lograr, si te esfuerzas lo vas a lograr”

“Me siento capaz de tener notas más altas, pero necesitaría esfuerzo, yo creo que no doy lo que yo puedo dar. Yo creo que doy un 55%, pero puedo llegar a dar un 100%”

“Igual me cuesta aprender, cuando estudio así después se me olvida todo, necesito concentrarme más”.

Establecimiento B

Al analizar las respuestas de los estudiantes respecto a la opinión de sí mismos en su desempeño escolar, nos encontramos con que si bien, se consideran un aporte al colegio, también señalan que, en su mayoría se consideran flojos y que sus calificaciones son bajas. Ante esto, los estudiantes se responsabilizan, en primer lugar, a sí mismos, enfatizando en que si “no fuera tan flojo, sería distinto”. Creemos que esta percepción es coincidente con la información cuantitativa respecto a la cantidad de verbalizaciones peyorativas que el estudiante recibe durante la observación, ya que, pone énfasis en la influencia de los padres y profesores, indicando que, el rol de estos últimos es determinante para su gusto por la lectura, la motivación para ser responsables en clases o para saber cómo van sus notas.

Los estudiantes consideran que al momento de aprender, la dificultad o facilidad para construir los aprendizajes depende principalmente de la asignatura y el profesor, es decir, una asignatura en que el profesor se preocupa de captar la atención de los estudiantes con estrategias pedagógicas y verbalizaciones favorables, genera en los estudiantes la motivación para poner atención y, a su vez, una mayor facilidad para construir aprendizajes significativos.

Algunas de las citas en las que se presenta lo expuesto, son:

“Yo encuentro que soy un aporte en el colegio, igual no me va tan mal en las notas”

“Los libros que me dan son fomes, aunque ahora leemos en clase de lenguaje con la profe, e igual es más entretenido porque nos dice que leemos bien y siento que entiendo el libro”

“Mal y bien, a veces cuando no estudio para las pruebas me va mal, porque no estudio por flojo”

“Este año me ha ido peor que en otros, lo sé porque me han hecho saber que bajé mis notas”

“Malo, soy flojo. Porque igual como que no me incentivan las figuras paternas a estudiar, y en el colegio tampoco. Ellos pasan sus clases y el que aprendió, aprendió y era. No todos, porque igual hay profes que preguntan dos veces.”

“Depende de lo que sea, si me gusta pongo atención, pero si no la encuentro entretenida, me distraigo fácil y fácilmente me pongo a conversar en clases... aprendo con dificultades, o sea cuando quiero aprender es fácil, pero cuando no quiero me resulta difícil.”

“Si yo creo que si estudio tres días antes para una prueba, me va a ir mejor... si aprendo depende de la materia y lo que

estén pasando. Y por cómo es la profe, a veces ni explican y después dicen que uno es flojo y no estudió.”

V. 5. 3. Aspectos más valorados de la experiencia escolar

Establecimiento A

Los estudiantes evidencian que dentro de los aspectos más valorados en su experiencia escolar, se encuentran los profesores, debido al rol que estos cumplen en sus vidas, que va más allá de los aspectos académicos, involucrándose en satisfacer sus necesidades educativas y socio-afectivas, motivándolos constantemente a superarse en distintos aspectos y buscando diversas estrategias para que comprendan los contenidos.

También destacan los tiempos libres como los recreos, en los que pueden compartir, jugar y reír con sus compañeros.

Las siguientes citas dan cuenta de lo enunciado por los estudiantes.

“Me gustan mis amigos, los profesores... no sé, me gusta todo.”

“Me gusta como son las tías, las profesoras, porque nos ayudan en todo lo que necesitamos, en las clases, si nos sentimos mal.”

“Los recreos, pasarla bien con mis compañeros y amigos, también me gustan los profes y molestarlos”

Establecimiento B

Se aprecia que el aspecto en común más valorado por los estudiantes respecto a la realidad escolar, son los profesores. Ya sea, de forma positiva o negativa, según los estudiantes, los profesores son actores determinantes en el clima escolar y en la vida de los educandos.

Para los estudiantes, se ha demostrado que los profesores son determinantes para varios de los aspectos de la escuela, la construcción de aprendizaje, la valoración de sí mismos en aspectos académicos, la motivación en una u otra asignatura, etc.

Lo anterior, es evidenciado en las siguientes expresiones:

“los profesores que me caen bien, remarcan siempre cuando hago algo y no es típico en mí y me felicitan. Y me dan ganas de seguir haciéndolo, porque me motiva de que puedo hacerlo”.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Luego de analizar los resultados obtenidos en la investigación acerca de las percepciones de profesores y estudiantes sobre las verbalizaciones docentes y al contraponerlo con los respaldos teóricos y la experiencia profesional previa, es que podemos afirmar que hay aristas presentes en el análisis que evidenciaron diferencias significativas a raíz del contexto socio-cultural en el que se desenvuelven los sujetos de estudio, desprendiéndose una relación directa, ya sea de mayor o menor incidencia entre el tipo de verbalizaciones favorables o desfavorables utilizadas, con la percepción de los estudiantes respecto a su auto-concepto académico.

Esta investigación, ha dejado algunos hallazgos, que si bien, no están dentro de los objetivos de la investigación, si evidencian aspectos que pueden aportar información a la respuesta de la pregunta investigativa.

Uno de estos hallazgos, dan cuenta de diferencias significativas entre los contextos educativos que fueron parte de la investigación, las cuales se evidencian en las percepciones que tienen los docentes respecto a los roles asumidos en la escuela al momento de establecer las relaciones con los estudiantes, así también se determina la percepción de estos últimos frente al rol que deben cumplir los profesores.

En el establecimiento A, los docentes asumen un rol que se centra en satisfacer y contener las necesidades socio-afectivas de los estudiantes, las que en ocasiones trascienden a los aspectos académicos dentro del aula.

Es por esto, que las verbalizaciones utilizadas en el contexto de reinserción escolar, con estudiantes en situación de vulnerabilidad, corresponden en un mayor porcentaje a verbalizaciones de tipo favorables que dan respaldo y contención a los estudiantes, teniendo como base un compromiso con la creación de vínculos que favorezcan el aprendizaje. Esta visión de relación entre profesor y estudiante, responde a una perspectiva en la que un clima escolar basado en la confianza y el respeto, es un factor determinante para un buen desarrollo emocional e intelectual.

Respecto a la incidencia de las verbalizaciones favorables y desfavorables en la autoestima académica, los docentes evidencian tener conocimiento de la relación que existe con la autopercepción de los estudiantes frente a sus aptitudes y habilidades para desarrollarse en el contexto escolar, entendiendo que los efectos de una relación nutritiva, contribuye al favorecimiento de la autoestima académica. Sin embargo, esto no se observa en la totalidad de las verbalizaciones utilizadas por los docentes en ambos establecimientos.

Por su parte, el establecimiento B se desenvuelve en un contexto en el que asisten estudiantes pertenecientes al cuarto y quinto quintil socioeconómico, en el que los profesores demuestran como principal responsabilidad en los procesos de escolarización y aprendizaje, centrando su rol en lo académico, dejando en varias ocasiones fuera la dimensión socio-afectiva.

Así se evidencia en las verbalizaciones registradas, que los docentes presentan mayor porcentaje de verbalizaciones desfavorables, con énfasis en los aspectos académicos de los estudiantes.

Si bien, en este contexto educativo, los profesores se han caracterizado por una mayor utilización de verbalizaciones desfavorables, han demostrado en sus opiniones, ser conscientes de los efectos y consecuencias que pueden generar el uso de uno u otro tipo de verbalización a niveles exclusivamente académicos, opiniones que surgen desde sus experiencias o por la reciente formación profesional, en las que enuncian su interés por el impacto que pueden generar en los estudiantes de forma inmediata o como una huella que pueda marcar sus vidas y futuros laborales, por ejemplo, con el rechazo a alguna asignatura y/o docente, el desinterés en los estudios superiores, la desmotivación por asistir a la escuela y/o por las actividades realizadas en el aula e incluso la deserción escolar.

Según las respuestas entregadas por los docentes, esto se explicaría porque para ellos las verbalizaciones utilizadas son justificadas por el contexto en que se emplean, ya sea un contexto de broma, llamar la atención adjudicándose la razón en el conflicto o bien, desde ignorar o subestimar el impacto al estudiante.

Lo cual, apoyándonos de la visión que plantea Maturana (1990), da cuenta que las palabras no son inofensivas y que su impacto dependerá de la situación y con las personas que sean utilizadas.

Es en este contexto, que se evidencian incongruencias entre las verbalizaciones observadas y el discurso pedagógico de la profesora.

Lo que se muestra principalmente en el aula, ya que, fueron utilizadas en un mayor porcentaje verbalizaciones desfavorables referidas principalmente a las capacidades intelectuales y proyecciones académicas de los estudiantes.

Un segundo hallazgo se genera, de acuerdo a las percepciones que tienen los estudiantes del establecimiento A frente a las verbalizaciones utilizadas por los docentes, se desprende, que existe una especial atención en las de tipo favorable, ya que, estas son recordadas de manera significativa, generando cambios de tipo conductuales y motivacionales en su autoestima académica, demostrando consistencia entre el tipo de verbalización y la respuesta esperada que se genera en el estudiante.

A su vez, las verbalizaciones desfavorables no son consideradas por los estudiantes de forma negativa, es decir, al recibir una verbalización de este tipo, los estudiantes reaccionan de forma comprensiva con los docentes, aludiendo a que existe una preocupación de su parte y respaldando estas con las constantes motivaciones entregadas por ellos. En este punto se demuestra una inconsistencia entre el discurso del estudiante y la reacción inmediata registrada en las observaciones de clase. Por ejemplo, cuando una profesora emite la verbalización desfavorable: "Cuando llegaste al colegio trabajabas, ahora te has puesto bien flojo, no haces nada", la reacción inmediata del estudiante fue, deslizarse en la silla, quedando parcialmente escondido detrás de la mesa y guardando silencio, negándose durante el resto de la clase a realizar las actividades.

Sin embargo, en las opiniones vertidas en la entrevista, los estudiantes plantean no recordar estas situaciones, pero cuando son mencionados estos las justifican argumentando que la preocupación de la profesora es la razón de utilizar determinadas expresiones.

Al ser comprendido desde esta perspectiva el discurso estudiantil, en la que los estudiantes no visualizan aspectos negativos en las verbalizaciones desfavorables, sino, una valoración y aporte a su desarrollo personal, pero a la hora de trabajar se refleja que las verbalizaciones si afectan en su desempeño y auto-concepto, es que se refleja una incidencia de las verbalizaciones en la autoestima académica de los estudiantes.

A diferencia de las percepciones de los estudiantes del establecimiento A, los estudiantes del establecimiento B plantean sobre las verbalizaciones favorables, que si bien estas tienen un impacto motivacional en su vida académica, no tienen la misma influencia y atención que las verbalizaciones desfavorables, siendo estas últimas reconocidas por ellos, como las que generan mayores cambios negativos en su autoestima académica, lo que se evidenció en las opiniones recogidas de la entrevista, de la cual se desprende además, que sí les afecta en la autovaloración respecto a sus aptitudes y habilidades escolares, pero no al punto de condicionar las proyecciones posteriores a la etapa escolar.

Desde nuestra perspectiva, las percepciones de los estudiantes y profesores respecto a la incidencia de las verbalizaciones docentes en la autoestima académica de los estudiantes, indican algún impacto, ya sea en mayor o menor medida, de tipo positivo o negativo en la vida de estos por lo tanto el profesorado

tiene el deber ético de orientar y articular de forma coherente sus prácticas pedagógicas y discurso pedagógico en base al impacto que tiene su rol y sus verbalizaciones en la vida del estudiante, impacto el cual debe ser favorable para la autoestima académica y personal de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Fredes, A., CPEIP. (1997). *Autoestima y Sus Efectos en el Ámbito Escolar*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP.
2. Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
3. Maturana, H. (1991). *El Sentido De Lo Humano*. Santiago.
4. Manosalva, S. y Tapia, C. (2013). *Ayer y hoy: Las Retóricas que Enmascaran la Exclusión de las Personas con Discapacidad*. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, N°14.
5. Watzlawick, P. y Krieg, P. (1995). *El Ojo del Observador, Contribuciones al Constructivismo*. Barcelona: Gedisa.
6. Milicic, N. (2001). *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*, Santiago: LOM.
7. Ibáñez, N. (2002). *Las Emociones en el Aula*. Santiago: Estudios Pedagógicos.
8. Saffie, N. (2001) *¿Valgo o no Valgo? Autoestima y Rendimiento Escolar*. Santiago: LOM.

BIBLIOGRAFÍA WEB

9. Anónimo, (2011). *Tesis de Investigación*. Consultado (1 de julio de 2017) de: de Blogspot.com <http://tesisdeinvestig.blogspot.cl/2011/06/la-observacion.html>
10. Chávez, A. (2007). *Técnicas Proyectivas*. Consultado (30 de junio de 2017) de: https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/tecnicas_proyectivas.pdf
11. González, A. *Perspectivas Teóricas Sobre la Adquisición del Lenguaje*. Consultado (01 de julio de 2017) de: Universidad Autónoma de Madrid, Sitio [web: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Tema8Teor.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Tema8Teor.pdf)
12. Regader, B. (s.f.). *La Teoría del Desarrollo del Lenguaje de Noam Chomsky*. Consultado (01 de julio de 2017) de: Psicología y Mente, Sitio web: <https://psicologiaymente.net/desarrollo/teoria-desarrollo-lenguaje-noam-chomsky#!>
13. Benaiges, D. (2012). *Psicología del Lenguaje del Cuerpo*. Consultado (01 de julio de 2017) de: Revista Digital Verdadera Seducción, Sitio web: <http://revista-digital.verdadera-seducion.com/psicologia-del-lenguaje-del-cuerpo/>
14. Vera, L. y Ponce, P. (s.f.). *La investigación cualitativa*. Consultado (30 de junio de 2017) de: Comité de Investigación, Sitio web: <http://www.ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html>

15. Dra. Aymara de León. (s.f.). *Psicología del Cuerpo Wilhelm Reich*. 01 de julio de 2017, de Psicología Contemporánea Sitio web: <http://www.psicont.com/ftp/reichpsicocuerpo.pdf>
16. De La Fuente, J. (1997). *El Lenguaje Desde la Biología del Amor*. Consultado (01 de julio de 2017), de: Scielo, Sitio web: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58111997001000009
17. Álvarez-Gayou J.L., Camacho S. y López, Maldonado G., Átala C., Olguín, A., Jiménez, M. (s.f.). *La Investigación Cualitativa*. Consultado (01 de julio de 2017) de: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Sitio web: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html#nota01>
18. García M.D., Martínez, C., Martín, N. y Sánchez, L. (s.f.). *La entrevista*. Consultado (29 de junio de 2017) de: uam.es, Sitio web: [https://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)
19. Fabbri, M.S. (s.f.). *Las técnicas de investigación: la observación*. Consultado (01 de julio de 2017) de: Sitio web: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/solefabri1.htm>
20. Pérez, M., (2012). *La Influencia de los Profesores Sobre los Alumnos*, Consultado (01 de julio de 2017) de Grupo de Investigación STELLAE, Sitio web: <http://stellae.usc.es/red/blog/view/22575/la-influencia-de-los-profesores-sobre-los-alumnos>

21. Garbarini, M., (2011). *Las características Personales del Docente y su Relación con el Rendimiento Académico y el Aprendizaje Significativo de sus Alumnos*. Consultado (01 de julio de 2017), de Universidad Abierta Interamericana, Sitio web: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC111699.pdf>
22. Recio, R. (2012). *Cómo un Profesor Puede Cambiar la Vida de sus Alumnos*, Consultado (01 de julio de 2017) de: El Confidencial, Sitio web: http://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/relacion-padres-e-hijos/2012-10-25/como-un-profesor-puede-cambiar-la-vida-de-sus-alumnos_588339/
23. Anónimo, (2013) *¿Cuánto influye un docente en tu vida?*, Consultado (03 de julio de 2017) de: Universia España, Sitio web: <http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2013/03/01/1007930/influye-docente-vida.html>

ANEXOS	Error! Bookmark not defined.
1. Tabla de registro de verbalizaciones	100
2. Tabla de Recurrencia de verbalizaciones hacia estudiantes.....	126
3. Entrevistas	128
 3.1 Entrevistas a docentes.....	128
 3.2 Entrevistas a estudiantes.....	137

1. Tabla de registro de verbalizaciones

Verbalización	Contexto	Actitud del estudiante (previa a la	Reacción inmediata	Estudiante receptor	Docente emisor	Tipo de
“¿Qué crees, que como te fue tan bien en la prueba puedes usarlo?”	Luego de haber rendido una prueba de ciencias, el estudiante pregunta si puede usar el celular.	El estudiante mostraba cara de tranquilidad por haber terminado su evaluación, pero se manifestaba aburrido,	Apoya su cabeza y brazos sobre la mesa.	001-A	01-A	Sarcástica

<p>“Este año se puso flaco, se puso tonto y se puso choro. El año pasado era gordito, pavito e inteligente”.</p>	<p>En reunión de comunidad, en la que se tratan distintos temas (conflictos, conductas, etc.) Se le estaba diciendo al estudiante que había cambiado mucho y que se citaría al apoderado.</p>	<p>Escuchaba a la profesora y se reía de lo que ella decía a sus compañeros.</p>	<p>El estudiante se comienza a reír y responde: “aaah, pero profe, ¿cómo me dice eso?” y su tez se sonroja.</p>	<p>002-A</p>	<p>01-A</p>	<p>Peyorativa</p>
--	---	--	---	--------------	-------------	-------------------

<p>“¿y tú pensai?, entonces ¿por qué le decí que piense el resto?”</p>	<p>Un estudiante realiza una pregunta a la educadora diferencial sobre lo que trabajarían en clase a lo que un compañero responde: “si po, ¿Cómo no pensai?”, en ese momento la profesora de asignatura interviene dando dicha verbalización al segundo estudiante.</p>	<p>Hablaba con sus compañero s, se mostraba tranquilo.</p>	<p>Su cuerpo se pone rígido y su expresión facial refleja perplejidad.</p>	<p>003- A</p>	<p>01-A</p>	<p>Sarcástica</p>
--	---	--	--	---------------	-------------	-------------------

<p>“Cuando llegaste al colegio trabajabas, ahora te has puesto bien flojo, no haces nada”.</p>	<p>Durante la reunión de comunidad en la que se habla del rendimiento y conducta de los estudiantes, la profesora se dirige al estudiante específicamente.</p>	<p>El estudiante miraba apoyado en sus brazos sobre la mesa, mientras hablaba la profesora.</p>	<p>El estudiante se desliza en la silla, quedando parcialmente escondido detrás de la mesa y guarda silencio.</p>	<p>004 –A</p>	<p>01-A</p>	<p>Peyorativa</p>
--	--	---	---	---------------	-------------	-------------------

<p>“Muy bien, leíste e hiciste toda la prueba solo, vas progresando, me siento muy orgullosa”.</p>	<p>Durante la evaluación de la asignatura de lenguaje y comunicación, la profesora solicita primero al estudiante que lea y realice solo el primer ítem de verdadero y falso e indica que el resto de la prueba la realizará con ella, mencionando que “con eso, yo me doy por pagada”.</p>	<p>El estudiante inicialmente decía no querer hacer la prueba, ya que, le daba flojera leer. Echándose en la silla y haciendo gestos con sus brazos.</p>	<p>El estudiante presenta una expresión de felicidad desbordante, una gran sonrisa y comienza a mover todo su cuerpo, bailando.</p>	<p>005-A</p>	<p>01-A</p>	<p>Motivacional</p>
--	---	--	---	--------------	-------------	---------------------

<p>“Usted sabe que cuando no quiere trabajar, no se le puede obligar, pero cuando lo hace, le va muy bien y aporta mucho”.</p>	<p>Todo el curso se encontraba trabajando en una guía de actividades y el estudiante estaba emitiendo opiniones de otros temas, la profesora interviene para que se concentre en la actividad.</p>	<p>El estudiante evidenciaba a distracción en la clase, su cuerpo estaba inclinado en la silla y jugaba con ella.</p>	<p>El estudiante sonríe y le responde a la profesora “si sé profe, gracias por el consejo”. Luego comienza a trabajar en la guía.</p>	<p>001-B</p>	<p>01-B</p>	<p>Sugerente</p>
--	--	---	---	--------------	-------------	------------------

<p>“Enchúfate porfa, ¿cómo tanto?”</p>	<p>En clases de matemática, la estudiante hace una pregunta a la profesora, cuya respuesta había sido contestada con anterioridad.</p>	<p>La estudiante está concentrada en su cuaderno, pero tratando de escuchar a la profesora mirando de reojo, al momento de hacer la pregunta, se evidencia interés.</p>	<p>La estudiante tira el lápiz y dice “¡aah! Ahora me voy a perder” y su expresión es de seriedad.</p>	<p>002-B</p>	<p>02-B</p>	<p>Sarcástica</p>
--	--	---	--	--------------	-------------	-------------------

<p>“Me sorprende el poco nivel de autonomía que tienen, me parece que están demasiado pasivos para estar en octavo.</p>	<p>Día previo a la aplicación del SIMCE, en el que la profesora no realiza clases y utiliza el tiempo en dar una charla de la importancia de esta evaluación.</p>	<p>Los estudiantes muestran mucho interés tanto en su expresión facial como en sus preguntas por saber la función de la prueba a realizar, conversan entre ellos y se muestran alegres.</p>	<p>Los estudiantes están en silencio y serios.</p>	<p>Grupo B</p>	<p>02-B</p>	<p>Peyorativa</p>
---	---	---	--	----------------	-------------	-------------------

<p>“En algunos el capital cultural, es bien bajo”</p>	<p>Día previo a la aplicación del SIMCE, en el que la profesora no realiza clases y utiliza el tiempo en dar una charla de la importancia de esta evaluación.</p>	<p>Los estudiantes muestran mucho interés tanto en su expresión facial como en sus preguntas por saber la función de la prueba a realizar, conversan entre ellos y se muestran alegres.</p>	<p>Los estudiantes no emiten ninguna palabra, pero tienen expresión facial de seriedad en su mayoría y otros de asombro.</p>	<p>Grupo B</p>	<p>02-B</p>	<p>Peyorativa</p>
---	---	---	--	----------------	-------------	-------------------

<p>“Yo conozco sus conocimientos, les va a ir bien, confíen en ustedes”.</p>	<p>Previo a una prueba de su asignatura con nota doble, los estudiantes plantean que en general se sienten muy nerviosos.</p>		<p>Los estudiantes sonrían y reflejan calma, la mayoría vuelve a sentarse derecho en su silla y uno de ellos dice: “buena profe, gracias”.</p>	<p>Grupo B</p>	<p>01-B</p>	<p>Motivacional- sugerente</p>
--	---	--	--	----------------	-------------	--------------------------------

<p>“Cuando opinas, siempre dices cosas que aportan mucho”.</p>	<p>En una clase expositiva de ciencias, el estudiante pide la palabra para dar una opinión e información del tema, pero antes de hablar, los compañeros le dicen que se calle, en ese momento la profesora interviene.</p>		<p>El estudiante sonríe y Durante el resto de la clase opina frecuentemente.</p>	<p>001-B</p>	<p>01-B</p>	<p>Motivacional</p>
--	--	--	--	--------------	-------------	---------------------

<p>“Siempre que te vas suspendido , y luego vuelves a clases, no hay quién pueda y quiera trabajar contigo”.</p>	<p>El curso se encuentra en reunión de comunidad, conversando sobre las inasistencias y la conducta de los estudiantes en las distintas clases.</p>	<p>El estudiante se encontraba conversando y lanzando objetos con sus compañeros.</p>	<p>El estudiante mira fijamente a la profesora, esboza una sonrisa inicialmente, pero luego dirige su mirada al suelo, comenzando a mover pies y manos</p>	<p>006-A</p>	<p>01-A</p>	<p>Peyorativa</p>
--	---	---	--	--------------	-------------	-------------------

<p>“Viste, eres un balazo para las matemáticas. Cuando te comprometes, trabajas muy bien”.</p>	<p>Actividad de la asignatura de matemáticas.</p>	<p>El estudiante se encontraba molesto y no quería trabajar. Luego de unos minutos en que la docente deja de insistir, él comienza a realizar la actividad.</p>	<p>El estudiante mira a la profesora cuando le comienza a hablar, sonrío y continúa trabajando moviendo su cabeza y pies, mientras tararea una canción.</p>	<p>007-A</p>	<p>02-A</p>	<p>Motivacional</p>
--	---	---	---	--------------	-------------	---------------------

<p>“Si igual sabes que si yo no te ayudo, no haces nada”.</p>	<p>El estudiante dice que quiere trabajar solo y que no quiere la colaboración de la profesora porque estaba molesto.</p>		<p>El estudiante se molesta más aun, tira el lápiz, negándose a trabajar y su expresión es de tristeza.</p>	003-B	03-B	<p style="text-align: center;">Peyorativa</p>
---	---	--	---	-------	------	---

<p>“Viste, si tú sabes mucho, lo que pasa es que quieres que estén al lado tuyo. Tranquilo, no me pienso mover de aquí”.</p>	<p>El curso se encontraba realizando una evaluación de operatoria básica.</p>	<p>El estudiante levantaba reiteradas veces la mano, solicitando ayuda, pero pidiendo a la profesora que se quede con él.</p>	<p>El estudiante respira profundo y sonríe mientras su cuerpo se relaja. Continúa realizando su evaluación.</p>	<p>006-A</p>	<p>02-A</p>	<p>Motivacional</p>
--	---	---	---	--------------	-------------	---------------------

<p>“súper, trabajaste muy bien, esta vez estabas muy concentrado”.</p>	<p>El curso realizaba una actividad de Lenguaje y comunicación.</p>	<p>El estudiante trabaja en su puesto, concentrado o en la actividad.</p>	<p>El estudiante responde “yaaaaa, si yo siempre me concentro, soy seco”. Levantaba sus cejas y luego comienza a reír.</p>	<p>001-A</p>	<p>02-A</p>	<p>Motivacional</p>
--	---	---	--	--------------	-------------	---------------------

<p>“¿Quieres que yo corrija eso?, borra todo lo que tienes ahí, con tu letra no se entiende nada”.</p>	<p>El curso está en prueba de lenguaje y uno de los estudiantes va al puesto de la profesora a preguntarle cómo iba su respuesta.</p>	<p>El estudiante muestra una actitud corporal erguida y tensa junto a una expresión facial de preocupación.</p>	<p>El estudiante borra todo inmediatamente y dice: “pero tía, si el lápiz es grueso”. Se molesta, lo cual se evidencia en que se cruza de brazos y su expresión facial se endurece.</p>	<p>004-B</p>	<p>03-B</p>	<p>Sarcástica- Peyorativa</p>
--	---	---	---	--------------	-------------	-------------------------------

<p>“¿Oye, y tú estudiaste? , pésimo.”</p>	<p>La estudiante termina la prueba de matemática y la profesora la revisa en el momento.</p>	<p>La estudiante demuestra seguridad en su expresión facial, se levanta rápidamente e a entregar la prueba cuando la termina.</p>	<p>La estudiante le explica a la profesora que si estudió, y que por favor no la revisara frente a ella. Luego apoya su cabeza en la mesa con los ojos cerrados.</p>	<p>002- B</p>	<p>02-B</p>	<p>Sarcástica</p>
---	--	---	--	---------------	-------------	-------------------

<p>“¿Te das cuenta de cómo se han alargado tus respuestas de las pruebas de lenguaje? Te felicito”</p>	<p>El estudiante entrega la prueba de lenguaje y la profesora la revisa superficialmente en el mismo momento</p>	<p>El estudiante demuestra seriedad al momento de entregar la prueba. Al entregarla, se retira rápidamente, cuando la profesora interviene.</p>	<p>El estudiante se ríe y dice: “Gracias profe”</p>	<p>005-B</p>	<p>01-B</p>	<p>Motivacional</p>
--	--	---	---	--------------	-------------	---------------------

<p>“Empieza al tiro mejor, claramente no te caracteriza s por ser Speedy González”.</p>	<p>El estudiante pregunta antes de iniciar na evaluación, cuánto tiempo hay para realizarla.</p>	<p>El estudiante se muestra facialmente preocupad o. Revisa la prueba varias veces antes de preguntar.</p>	<p>El estudiante rápidamente comienza la prueba y dice “no voy a alcanzar” evidenciand o tensión en su expresión facial.</p>	<p>006-B</p>	<p>03-B</p>	<p>Sarcástica</p>
<p>“Yo sé que tú sabes esto, hagámoslo juntos”</p>	<p>El curso se encontraba rindiendo una evaluación de matemáticas.</p>	<p>El estudiante dice que no quiere realizar la evaluación, argumenta ndo que no sabe cómo hacerla.</p>	<p>El estudiante tira el lápiz y empuja la mesa, diciendo “¡que no quiero hacer ni una huea!”</p>	<p>008-A</p>	<p>02-A</p>	<p>Motivacional</p>

<p>“Te felicito, porque tuviste la iniciativa de buscar apoyo y compañía para esta evaluación”</p>	<p>Los estudiantes hacen ingreso a la sala y uno de ellos se acerca a la profesora para comentarle que había tenido una alta calificación en la prueba del libro.</p>	<p>El estudiante estaba muy entusiasmado y saltaba mientras hablaba con la profesora.</p>	<p>El estudiante sonríe y abraza a la profesora. Luego le dice entre risas: “si tiaaaa!! Ahora tengo que leer otro libro, ¿Me ayuda?”</p>	<p>009-A</p>	<p>02-A</p>	<p>Motivacional</p>
--	---	---	---	--------------	-------------	---------------------

<p>“Si sigues así, no vas a llegar a ninguna parte, no podi”</p>	<p>El estudiante no realiza una tarea que debía ser ejecutada en clases.</p>	<p>El estudiante demuestra indiferencia con la clase, está serio, escuchand o música y rayando la mesa.</p>	<p>El estudiante se cruza de brazos y le responde a la profesora: “no me interesa”</p>	<p>007-B</p>	<p>01-B</p>	<p>Peyorativa</p>
--	--	---	--	--------------	-------------	-------------------

<p>“Ustedes son un buen curso, son súper inteligentes y no quiero que ningún profesor ande hablando mal de mis estudiantes . Deben esforzarse un poco más con esa asignatura”.</p>	<p>La profesora jefe se encuentra dando una charla a los estudiantes en reunión de comunidad.</p>	<p>Los estudiantes escuchan atentos lo que dice la profesora.</p>	<p>Los estudiantes asienten con la cabeza y uno de ellos responde: “si sabemos profe, nos vamos a poner las pilas”</p>	<p>Grupo A</p>	<p>01-A</p>	<p>Motivacional</p>
--	---	---	--	----------------	-------------	---------------------

<p>“Yo ya sé leer, aquí el que no sabe leer eres tú”.</p>	<p>Durante una actividad de lenguaje. La profesora pedía al estudiante que trabajara.</p>	<p>El estudiante repetía que no quería trabajar y que las actividades las hiciera la profesora.</p>	<p>El estudiante dice: “pero tía”, poniendo expresión de tristeza y mirando el suelo.</p>	<p>008-B</p>	<p>02-B</p>	<p>Peyorativa</p>
<p>“Ella va a salir antes, la que más trabaja, la de las mejores notas y la que más aporta”.</p>	<p>Una estudiante pregunta si puede salir antes a recreo para preparar una actividad extra-programática del curso.</p>	<p>La estudiante se mueve activamente y corre por la sala muy alegre y demuestran ansiedad por salir.</p>	<p>La estudiante se molesta y responde: “si yo, voy a salir igual” y se va de la sala.</p>	<p>009-B</p>	<p>03-B</p>	<p>Sarcástica</p>

<p>“Uy, estos chiquillos tienen cero habilidades manuales”.</p>	<p>En clases de historia, la profesora pide realizar en grupos una línea de tiempo.</p> <p>Mientras los estudiantes trabajan y luego de que algunos soliciten a la profesora ver sus trabajos, ella interviene.</p>	<p>Los estudiantes reclaman por la actividad, debido a que no les gustan las actividades que impliquen realizar cosas manuales.</p>	<p>Un solo estudiante ríe, otros se molestan, algunos expresan rabia en su mirada y la direccionan a la profesora y dos deciden no seguir trabajando, lanzando los materiales.</p>	<p>Grupo A</p>	<p>01-A</p>	<p>Peyorativa</p>
---	---	---	--	----------------	-------------	-------------------

<p>“Te fue muy bien, sigues mejorando a diario, confía en ti, tienes que tomarte tu tiempo, no te apresures en contestar”</p>	<p>En clases, realizando una evaluación de matemáticas.</p>	<p>El estudiante preguntaba por su nota en la prueba.</p>	<p>El estudiante sonríe y agradece a la profesora sus palabras</p>	<p>009-A</p>	<p>01-A</p>	<p>Motivacional- Sugerente</p>
---	---	---	--	--------------	-------------	--------------------------------

2. Tabla de Recurrencia de verbalizaciones hacia estudiantes

Categorías	Estable- cimiento A	001 A	002 A	003 A	004 A	005 A	006 A	007 A	008 A	009 A	Grupo A
Pre- establecidas											
Motivacional	7	1	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Sarcástica	2	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Peyorativa	4	-	1	-	1	-	1	-	-	-	1
Emergentes											
Sugerente	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Motivacional- Sugerente	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Sarcástica- Peyorativa	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Incidencia Indirecta	13	3	1	-	1	-	4	1	1	2	-
Otras	27	2	1	1	3	3	4	1	2	4	6
Total	54	7	3	2	5	4	10	3	4	8	8

Categorías	Estable- cimiento B	001 B	002 B	003 B	004 B	005 B	006 B	007 B	008 B	009 B	Grupo B
Pre- establecidas											
Motivacional	2	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Sarcástica	3	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-
Peyorativa	5	-	-	1	-	-	-	1	1	-	2
Emergentes											
Sugerente	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Motivacional- Sugerente	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Sarcástica- Peyorativa	2	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
Incidencia Indirecta	22	3	5	3	3	-	2	-	1	5	-
Otras	17	2	1	2	1	1	2	3	1	1	3
Total	53	7	8	6	5	2	5	4	3	7	6

3. Entrevistas

3.1 Entrevistas a docentes

Fecha	15 de noviembre de 2017
Establecimiento	1-A
Docente	01-A
Entrevistador	María Francisca Fernández Jiménez

¿Qué aspectos consideras importantes y/o relevantes de la influencia del profesor en los estudiantes?

Creo que el más importante en este tipo de estudiantes es el vínculo, sin vínculo los chiquillos se van a negar a aprender, porque han tenido tantos fracasos emocionales, que si encuentran una persona que no es cercana no va a entrar el contenido, ningún contenido les va a entrar si no se hace con el vínculo previo, creo que eso.

La familia, la familia creo que es un aspecto importante, porque si les cuenta tanto es porque tienen esa carencia, porque no hay apoyo en la casa.

Creo que esos son los aspectos más importantes y nosotros como escuela que el apoyo que podamos tener hacia ellos, con todos los equipos, por ejemplo el trabajar con asistente social, con psicólogo, con diferenciales, con nosotros en sala que hacemos un equipo, creo que son los más importantes.

¿Y desde ti, como profe, cuál dirías que es tu mayor influencia en los chiquillos?

Mmm... Que difícil

¿O qué aspectos son relevantes?

Yo creo que las normas, las normas intencionadas con cariño, creo que funcionan, onda como que hemos marcado o he marcado mucho yo el yo te tengo aprecio, yo te voy a proteger, te voy a cuidar, todo, pero tú tienes que responder en esto o esto otro y eso ha dado resultado.

¿Cómo crees tú que debe ser la relación con los estudiantes y cómo lo aplicas en tus estrategias pedagógicas?

Yo creo que debe ser así, así, donde ellos te vean como una persona de autoridad pero que a la vez les genera un compromiso a ellos con uno y que uno tiene con ellos. O sea yo tengo un compromiso contigo, por lo tanto tiene ser reciproco para que puedas entender y que eso a la vez sea autoridad, que sea un reto bien estricto, pero a la vez ellos vean que hay cariño de por medio.

¿Y cómo responden los chiquillos con ese estilo?

Bien, bien, el curso ha respondido en general yo creo que el 99% bien. Disculpa, esa prueba se da en que hay profesores que no tienen esa estructura o ese vínculo con ellos y ellos no responden, no responden a ningún tipo de ejercicio ni de norma ni nada. Simplemente ellos al no generar eso ellos no responden como uno espera y en lo académico lo mismo.

¿Cómo crees que influyes tú en la autoestima académica de tus estudiantes?

Creo que influyo positivamente, porque siempre está ese refuerzo, tú puedes más, yo sé que tú lo entendiste, a ver hazlo. Claro cuando ya hay flojera, sí se les llama la atención diciéndoles, de repente que, no sé po', que sus notas son las que ellos se sacaron, no las que yo les puse, porque si ellos no estudian imposible tener buenas notas, aunque haya mucho vínculo, aunque haya mucho cariño, aunque haya mucha norma, si ellos no refuerzan, imposible.

¿Cómo describirías a tus estudiantes en ámbitos académicos?

Oh! ¡Exitosos!, exitosos porque este curso era de niños alrededor de seis o siete sin escribir, sin reconocer una letra y que hayan llegado a subir el SIMCE 24 puntos, para mí eso es un éxito, sin intervención, porque yo veía el simce de este año y las chiquillas gracias a dios pudieron entrar a leerles las preguntas, nosotros el año pasado nada, o sea, ni siquiera me dejaron entrar a la sala, fue solo mérito de ellos. Ningún alumno se quedó afuera, lo rindieron todos y subieron. Entonces sí, son exitosos, a su ritmo pero exitosos.

¿Qué proyecciones tienes sobre tus estudiantes al terminar este año?

Oh! Ahí es más difícil, porque los que tienen alguna necesidad un poco más difícil de tratar, creo que sería bueno instruirlos como para algún oficio, como para que puedan desenvolverse. Pero hay otros, y una gran parte que yo siento que puede llegar a la universidad, si o si puede llegar a la universidad. Por ejemplo, la Monse,

la María José, ellas con esfuerzo y como tienen una familia de respaldo pueden llegar lejos.

¿Tú crees que van a seguir estudiando todos el próximo año?

Sí, todos.

¿Y sobre sus estudios formales, crees que van a terminar toda la enseñanza media?

Creo que va a depender mucho del colegio en el que estén y del profesor que tengan, porque tienen tantas necesidades afectivas que si uno no los atrapa por ahí, es difícil que puedan continuar, si uno les suelta el elástico los chiquillos se van a ir. Por ejemplo un Kevin, que uno está muy pendiente de que él venga, de que asista, todo. Pero si creo que todos van a terminar.

¿Y cómo crees que influye la forma en que les hablas a los chicos?

Con susto, los chiquillos yo sé que me tienen cariño y todo, pero creo que también me tienen un poco de susto, por eso el comportamiento, pero a la vez responden al compromiso que hay, ellos se sienten comprometidos conmigo y yo me siento muy comprometida con ellos.

Fecha	15 de noviembre de 2017
Establecimiento	1-B
Docente	01-B
Entrevistador	Tiare Mesías Díaz

¿Qué aspectos consideras importantes y/o relevantes de la influencia del profesoren los estudiantes?

O sea, yo creo que, sobre todo en matemática, la relación que tienen los estudiantes con el profesor influye directamente en el gusto que tienen por la asignatura. Me refiero particularmente a los comentarios desafortunados como: “ah está todo malo, esto no se hace así y no sé qué”, como que si bien hay que mostrarle el error, decir “a mira pucha no, esto no se hace así, pero mira se hace así o si dijo algo, todo el chamuyo que escribió es positivo tratar de agarrarlo de ahí, mira aquí está bien la idea, pero aquí no, cachai aquí te equivocaste o aquí se podría hacer de otra forma, mira te muestro como se hace”. “o comentarios peores aun, así como tú no sirves para esto, tú no tienes habilidades para esto o dedícate a otra cosa” cosas así.

A mí no me ha pasado que me lo hayan dicho o... o sea me lo dijeron en la universidad una vez, pero ya no influía

¿Pero igual te influyó eso? ¿Quizás no sé, te marcó de alguna forma?

Sí, o sea como que ustedes saben bien que en la universidad puedes estudiar algo mucho, pero no te lo preguntan y te preguntan otra cosa, eso siempre pasa.

Pero con respecto al colegio, a mí me paso en particular una vez que me cambiaron de colegio a un colegio muy malo, el Alcántara de Peñalolén , qué onda yo tenía promedio 7 y el profesor le decía al curso, pucha les fue súper mal en la prueba, yo iba a bajar la escala, pero ya que Daniela se sacó un 7, no vamos a poder bajar la escala y todos me odiaban por eso, entonces yo empecé a bajar las notas de adrede, me sacaba puros 6 pelados como para que no me dijeran eso... y eso sí me marcó, yo estuve todo primero medio y segundo medio odiando matemática, y después como que me cambiaron el profe y por el profe yo me reconcilié con la matemática, tanto así que tomé el electivo de matemática y termine estudiando matemática. Entonces ese nivel de influencia tiene, o sea yo tome el séptimo B ustedes saben, absolutamente peleados con la asignatura, y el trabajo ha sido como reconciliarse y tratar de llevarme bien con ellos y eso que lo exigente y bruja que soy yo con ellos, porque no estoy acostumbrada a trabajar con niños tan chicos, pero a través de la buena relación que he podido generar con ellos es que ellos han ido mejorando esos temas. Así que es fundamental lo que uno pueda decir.

¿Cómo crees tú que debe ser la relación con los estudiantes y cómo lo aplicas en tus estrategias pedagógicas?

Intentando siempre sacar lo positivo, aunque escriba puras leseras el estudiante en la prueba, bueno hay casos en que no se puede rescatar nada y tampoco les interesa, simplemente les entrego la nota, pero sin decirles oye muy mal ni nada, sin decir nada cuando no lo amerita, bueno siempre cuando tomo un curso recién

y cacho que hay niño que tienen puros dos o uno, me enfoco en ellos y los tomo de la nada, de hecho lo hice acá sobre todo con los segundos medios.

“Oye no si tu podís, te entiendo que no te gusten las matemáticas”, como que trato de empatizar con eso y demostrarles que yo también tuve un periodo de odiar las matemáticas. Y que la matemática es súper evidente, como sí o no, cuadrada. Entonces en verdad, incluso sin tener habilidades matemáticas podís sacarte buenas notas y se los demuestro y me resulta cuando son como ignorados, yo los pesco y el hecho de pescarlos me ha resultado... Onda han tenido promedio uno en matemática y ahora preguntan y opinan solo por el hecho de que tú los viste.

Entonces cuando tomo un curso desde cero, hago eso... cuando ya los conozco y cacho que hay niños que simplemente que ya como que no lo agarraron y no les interesa, trato de cómo no reforzar lo negativo, les digo no, tu eres de 7, te equivocaste en una leserita. Así como que trato siempre de incentivar hacia arriba, porque es todo lo que marca un comentario negativo entonces se trata como de predicar con el ejemplo igual un poco y ver como la experiencia propia... porque yo ya sé que solo un puro profe que uno tiene bacán, te puede llevar a algo. O un profe que te jodió también te puede llevar a algo.

¿Cómo describirías a tus estudiantes en ámbitos académicos?

En ese sentido ha sido un poco decepcionante porque hay veces que ni siquiera tengo que preparar una clase, porque cachan tan poco que como con mi puro cerebro y un lápiz puedo mostrarles siempre cosas que no saben. Aquí no se si

por una cuestión de edad, pero por ejemplo en segundo medio yo no veo mucho potencial matemático, como que si lo hubo ya no se trabajó.

En séptimo tampoco veo como potencial, en octavo hay dos niños que tienen un potencial mayor, si pero si es que no se les trabaja ahí eso se va a diluir. Cachai entonces en ese sentido no sé si será la generación o qué. Siento que igual tengo que estar auto-exigiéndome porque aquí no tengo como una exigencia mayor intelectualmente, no hay nadie que me pregunte algo que me haga pensar. Siendo un colegio artístico aquí hay muy poco capital cultural, todo súper limitado, ni siquiera tienen el tino de buscar en internet que es una fuente ilimitada de información.

¿Qué proyecciones tienes sobre tus estudiantes al terminar este año?

Creo que he hecho un esfuerzo de ir nivelando los vacíos, porque creo que ese es el problema, como se pierde tanta clase en este colegio, todos los años hay algo que no se ve, entonces en octavo he tratado de ir llenando esos vacíos. Pero los segundos medios no les veo mucha proyección, creo que con otros profes van a bajar de nuevo su promedio. Y una proyección universitaria sería en una universidad donde no le pidan nada, puntaje ni nada, como que entren nomás. Porque ni siquiera por NEM cachai?

¿Tú personalmente crees que alguna vez has dicho verbalizaciones en cuanto a lo académico que te hayan marcado?

No, yo empecé en julio acá y nunca había trabajado en un colegio entonces todavía tengo como la energía y recuerdo todo lo que estudie. Si en broma al

segundo medio siempre les digo cosas, pero ellos saben que son en broma. Por ejemplo les digo: ¡no saben sumar, tercero básico! , pero dicen jajaj la Dani que es pesá. En ese sentido he sido súper precavida, pero puede que en algún momento me pase. Como están las cosas ahora con la ley de inclusión y demandas y todo eso como que hay que estar cuidadosa con lo que uno dice. Pero no juzgo a nadie por hacerlo porque en verdad a veces te dan ganas de decirles, ENSERIO! Enserio no sabes sumar. Onda tengo un niño de segundo medio que no sabe sumar y tengo que ponerle nota, entonces me dan ganas de decirle: “oye anda a sumar, no sabes ni cómo te llamai”. Y eso podría traumarlo pa' siempre, me obligo a estar consciente aunque me den ganas, y me las saco bromeando, pero con las de segundo medio”.

Pero ¿tiene que ver por edad crees tú, ósea tu consideras que diciéndole a alguien eres malo para las matemáticas es distinto a uno de séptimo que a uno de segundo medio?

Le afecta más al chico porque está en sus bases y se dispone mal ante las asignaturas antes de saber las nociones básicas, puede generar un trauma.

3.2 Entrevistas a estudiantes

Entrevista Semi- estructurada para estudiantes

Fecha	21 de noviembre de 2017
Establecimiento	1-A
Estudiantes	009-A
Entrevistador	María Francisca Fernández Jiménez

¿Qué cosas son las que más te gustan del colegio?

Eeh! Mis amigos, los profesores, mmm... no sé, me gusta todo del colegio, me gusta venir al colegio

¿Y qué cosas son las que menos te gustan del colegio?

Que los recreos son muy cortos, me gustaría que fueran más largos, porque así disfrutamos más, me gusta jugar, jugar con mis amigos, también estar ahí (apuna un lugar con pasto y árboles dentro de la escuela) con el Vicente que es mi amigo y con el Maxi también.

¿Y cómo crees que eres tú para el colegio?

Eeh! Más o menos, es que a veces me dan ganas de no venir, porque el colegio queda muy lejos y ando con sueño. Vivo al lado del mall, pero es que tengo que caminar a un paradero y el paradero queda lejos y con esta cosa del pie me duele más.

¿Cómo te va en las distintas asignaturas?

Yo creo que en todas bien porque en matemáticas solo hay que sumar, multiplicar, en lenguaje hay que leer, en historia hay que escuchar no más y en ciencias hay que hacer como experimentos.

¿Cuál es tu asignatura favorita?

mmm... eeh! ¡Artes visuales! Porque me gusta dibujar, me gusta colorear y todo eso y creo que aquí puedo hacer todo eso que me gusta.

¿En qué asignatura te va mejor?

No sé, parece que en lenguaje, porque lenguaje yo creo que es el más fácil, porque solo hay que leer, comprender y eso a mí se me hace fácil.

¿Y te sientes capaz de tener calificaciones más altas?

Si, eeh, pero necesitaría esfuerzo, yo creo que no doy lo que yo puedo dar. Yo creo que doy un 55%, pero puedo llegar a dar un 100%

¿Tú crees que aprendes fácilmente o se te dificulta?

Noo, o sea, cuando en matemáticas hay materia nueva eso me cuesta, pero después la tía nos dice como es, nos dice qué hay que hacer y nos enseña. Y la tía se da el tiempo para enseñarnos, a mí me gusta cómo nos enseña la tía, porque ella así, como que ella no es de esas profes fomes que dicen ya tienen que hacer esto, ella por ejemplo a veces hace juegos pa' que aprendan, hace competencias y eso me hace estar más atento.

¿Cómo te ves el próximo año o qué crees que estarás haciendo?

Mmm... graduándome de octavo, me gustaría salir de octavo y graduarme con mis compañeros

¿Qué crees que harás cuando termines el colegio, crees que terminarás la enseñanza media?

Sí, me veo trabajando, quiero ir a la universidad, me gustaría ser ingeniero comercial.

¿Qué crees que necesitas para llegar a la universidad?

Tengo que comportarme, no cometer una cuestión, algo que influya en mi historial, que no me deje entrar a la universidad, hacer un compromiso conmigo mismo de portarme bien.

¿Recuerdas alguna situación con un profesor que te haya marcado?

Ah sí, me han felicitado, el año pasado la tía de peluquería me felicitó porque me portaba bien, estuve todo el año con ella, me gustaba el taller de peluquería.

¿Y alguna situación no tan buena, que te hayan dicho algo que no te haya gustado?

No, o sí, a veces la tía (01-A) me retaba porque no hacía las tareas, pero noo, no era tan grave

¿Y cómo te sentías con eso?,

No, yo encontraba que tenía razón, porque ella quiere que salgamos adelante, yo lo veo como un apoyo, porque si ella no le importara que nosotros surgiéramos ella se quedaría ahí sentada y le daría lo mismo que no hiciéramos nada, pero ella

lucha pa' que nosotros mañana tengamo un trabajo y eso se agradece, yo veo otros profesores, pero la tia (01-A) es distinta, la tia te puede dar cien oportunidades.

Fecha	21 de noviembre de 2017
Establecimiento	1-A
Estudiante	001-A
Entrevistador	María Francisca Fernández Jiménez

¿Qué cosas son las que más te gustan del colegio?

Como son las tías, las profesoras, porque nos ayudan, en todo lo que necesitemos, en las clases, si nos sentimos mal.

¿Qué cosas son las que menos te gustan del colegio?

Nada

¿Seguro que nada?

Sí, es que me gusta todo

¿Cómo crees que eres tú para el colegio?

Bueno, me gusta venir al colegio, vengo todos los días y aparte está mi polola aquí

¿Cómo te va en las distintas asignaturas?

Más o menos, porque de repente no estudio, me paso a donde mi hijo sino a donde mi polola, no me alcanza el tiempo

¿Tienes alguna asignatura favorita?

Matemáticas tía, no me gusta lenguaje

¿Cómo eres para matemáticas?

Bien, bueno

¿En qué asignatura te va mejor?

Yo cacho que en matemática

¿Tú crees que eres capaz de tener calificaciones altas?

Estudiando si, ahí si

¿Consideras que aprendes fácilmente o se te dificulta?

Igual me cuesta, cuando estudio así después se me olvida todo, necesito concentrarme más o estudiar más.

¿Cómo te ves el próximo año?

¿Cómo? ¿Aquí?

¿Te ves en el colegio el próximo año?

Eeh... si... yo cacho que si

¿Qué crees que harás?

Seguir estudiando

¿Y tú crees que vas a terminar la enseñanza media?

Eeh... si... yo creo que sí, si yo quiero puro sacarla no más.

¿Qué crees que harás cuando salgas de la enseñanza media?

Eh... seguir estudiando po, porque quiero hacer esa cuestión de los autos, mecánico, de los camiones gigantes, no he visto a nadie, pero me gustaría o sino de los autos, me gustan los autos a mí.

¿Recuerdas alguna situación con un profesor que te haya marcado?

La tía (01-A) me felicitó, por buen comportamiento, yo me sentí feliz, mucho

¿Y alguna situación no tan buena, que te hayan dicho algo que no te haya gustado?

La tía, cuando me puse a pelear ahí, me retó, porque me dijo que venía el canal 13 y toda la cuestión, que no peleara, es que me puse a pelear allá con los de, con los de los otros cursos mayores.

¿Y cómo te sentiste?

Me sentí mal po, porque ella me dijo que me portara bien po y yo le fallé. La tía igual me reta cuando me va mal, pero me apoya po, porque me dice que teni que tirar pa' arriba y me gusta que me diga que yo puedo dar más.

Fecha	21 de noviembre de 2017
Establecimiento	1-A
Estudiantes	006-A
Entrevistador	María Francisca Fernández Jiménez

¿Qué cosas son las que más te gustan del colegio?

Molestar a los profes

¿Pero en ámbitos académicos?

Los recreos, pasarla bien con mis compañeros con mis amigos

¿Y de Las materias? Por ejemplo

Si, educación física, las matemáticas

¿Y por qué te gustan?

Porque son entretenidas

¿Qué cosa son las que menos te gustan?

Ciencias y a veces las matemáticas, porque es fome las clases que hace el profesor es como fome

¿Y cómo crees que eres para el colegio?

Sí, me va bien

¿Por qué crees que te va bien?

Porque escribo todo, estudio cuando hay pruebas, trabajo

¿Cómo te va en las distintas asignaturas?

En algunas bien y en las otras mal, porque me cuesta igual en algunas asignaturas

¿Y por qué crees que te cuestan?

Porque a veces no pongo atención en clases, me echan pa' fuera

¿Y por qué te echan?

Porque me pongo a lesiar

¿Con tus compañeros?

Sí, con mis amigos

¿Tu asignatura favorita?

Matemática

¿Porque?

Me gusta porque quiero ser ingeniero

¿Te sientes capaz de tener calificaciones más altas?

Si

¿De qué crees que depende eso?

En uno, depende de uno por que si tú crees que los puedes lograr si te esfuerzas lo vas a lograr

¿Consideras que aprendes fácilmente o con dificultad?

Fácil

¿Por qué crees que te resulta fácil?

Porque no tengo tanto mal aprendizaje igual

¿Y qué crees que influye ahí?

Mi capacidad y poner atención en clases a veces igual

¿Tú crees que los profes influyen en eso?

No

¿No?

No, no creo porque eso va en uno

¿Cómo te ves el próximo año? ¿Qué crees que harás?

Si, si paso,

¿Crees que vas a pasar de curso?

Si, si paso

¿Y cómo crees que te va a ir el próximo año?

Bien porque me voy a poner la pilas, si, no no quiero pasar castigado ajaja

¿Pero quién te castiga?

Mi mamá

¿Pero en el colegio no?

No en el colegio no

¿No te dicen nada en el colegio si te va mal?

No

¿Qué crees que vas hacer una vez que termines el colegio?

No sé, dar la PSU y después trabajar

¿Y Estudiar?

Estudiar una carrera

¿Ingeniería dijiste?

Si, ingeniería

¿En que te gustaría?

En minas

¿Recuerdas alguna situación que haya ocurrido con algún profesor discusiones,felicitaciones...?

Si

¿Cómo qué situación? cuéntanos

Es que el otro día le falte el respeto a un profesor

¿Qué le dijiste?

Le chispie los deos

¿Y qué te dijo?

Por qué, falta el respeto y me anotó en el libro

¿Porque le chipiaste los dedos?

Porque me aburre, me reta a mí no más, es que estaba sentado así en la silla mal y me reto y me retaba a cada rato y todos estaban hablando igual.

¿Pero te retan como por conducta o también por tus notas?

No, por conducta si en las notas me va bien

¿Y te felicitan cuando te va bien?

Si

¿Qué te dice?

Que yo puedo, pero si hago mucho desorden ahí van a bajar mis notas

¿Y qué crees tú de eso?

Que está bien porque ellos igual te enseñan, los profe, pero si tu como se llama no pones atención de nada te va a servir.

¿Y que sientes cuando los profes te felicitan o te retan por tus notas?

Cuando me felicitan me alegran pero cuando me retan como que me bajoneo porque yo sé que puedo más y me da como pena igual porque me esfuerzo y no me salen las cosas.

¿Tú crees que los profes se preocupan de cuando te va mal?

Algunos si y algunos no

¿Y cómo abordan eso? Por ejemplo cuando te va mal que cosas te dicen

Eeh ¿Por qué te fue mal?, no estudiaste y yo ahí les cuento po pero algunos como que no están ni ahí si te va mal o te va bien supongamos la e inglés te dice ya supongamos si te sacaste un 4.0 aaaah buena copia dice y no ve el esfuerzo que hay en uno.

¿En serio?

Sipo

¿Y si te va bien?

Eso dice

Ah! ya eso te dice ¿Que copiaste bien?

Si buena copia te dice

¿Y que sientes tú con eso cuando te dice eso?

Ganas de decirle un garabato

¿Están como desmereciendo tu trabajo?

Sipo, si estaba repitiendo y ahora subí las notas en inglés y que te diga eso aunque me saqué un 64 una vez y me dijo a quien le copiaste y fui la mejor notas del curso y como que me dieron ganas de decirle algo pero le dije no para que no me suspendan.

Fecha	21 de noviembre de 2017
Establecimiento	1-B
Estudiante	001-B
Entrevistador	Tiare Mesías Díaz

¿Qué cosas son las que más te gustan del colegio? ¿Por qué?

Me gustan las materias así como arte, ciencias naturales, lenguaje, porque son entretenidas las clases.

Y, ¿qué cosas son las que menos te gustan? ¿Por qué?

La biblioteca, porque no me gusta leer a mí.

¿Cuál crees que es la razón de que no te guste leer?

Porque los libros que me dan son fomes, aunque ahora leemos en clase de lenguaje con la profe, e igual es más entretenido porque nos dice que leemos bien y siento que entiendo el libro.

¿Cómo crees tú que eres para el colegio?

Si yo encuentro que soy un aporte al colegio, igual no me va tan mal en las notas, pero igual me va bien.

Y ¿cómo te va en las distintas asignaturas?

Ehh, en la mayoría me va bien.

¿Cómo en cuales por ejemplo?

Como en ciencias, lenguaje, arte, música, educación física.

¿Cuál es tu asignatura favorita?

Mi asignatura favorita, arte yo creo.

¿Por qué?

Porque me gusta dibujar, así como que me voy a mi mundo.

¿En qué asignatura te va mejor?

En lenguaje.

¿Por qué crees que te va bien?

Porque es entretenida la materia, por la profesora y por la materia.

¿Te sientes capaz de tener calificaciones más altas?

Sí, yo encuentro que soy muy capaz de tener calificaciones más altas, pero tengo que también poner más de mi parte.

¿Consideras que aprendes fácilmente o con dificultad?

Hay veces mira, que cuando no pongo tanta atención en clases es difícil aprender, no tomo atención en lo que dice la profesora, pero cuando tomo atención es más fácil para mí aprender.

¿Cómo te ves tú el próximo año?

No sé, estar más preocupado de las notas. Me va a ir mejor yo creo, porque me voy a preocupar más. Voy a estar más preocupado de mi vida adulta.

¿Qué Crees que harás cuando termines el colegio?

Yo encuentro que buscar un trabajo, para ser independiente, pero no estudiar porque no se después de estudiar tantos años, como que ya me quiero deshacer de eso.

¿Recuerdas alguna situación con algún profesor que te haya marcado?

La otra vez en una prueba del libro, la profe me felicitó, y me saqué un 58.

Me dijo que muy bien, y que felicitaciones por la nota y por qué escribía respuestas más largas.

Fecha	21 de noviembre de 2017
Establecimiento	1-B
Estudiante	002-B
Entrevistador	Tiare Mesías Díaz

¿Qué cosas son las que más te gustan del colegio? ¿Por qué?

Los profes más que nada, o sea algunos, que sus clases son como más didácticas.

Y, ¿qué cosas son las que menos te gustan? ¿Por qué?

Algunos profes son como medios catetes, medios pesados. Que si no se hace como ellos quieren está mal. No son tanto como los otros, más entretenidos, y no sé, por ejemplo, a nosotros que somos niños PIE, se preocupan de que nos entretengamos más y que entendamos. Como que los profes te incluyen en los grupos de los que les va mejor y no te excluyen de la sala de clase. O que te hagan estar quietos, como otros que si te lo hacen.

¿Cómo crees tú que eres para el colegio?

Malo, o sea, soy flojo.

¿Por qué crees que eres flojo?

Porque igual como que no me incentivan las figuras paternas a estudiar y en el colegio tampoco. Ellos pasan sus clases y el que aprendió, aprendió y era. No todos, porque igual hay unos profes que preguntan dos veces, pero no todos.

Y ¿cómo te va en las distintas asignaturas?

Depende o sea, por ejemplo la que me gusta pongo atención, pero si no la encuentro entretenida me distraigo fácil y fácilmente me pongo a conversar en clase.

¿Cuál es tu asignatura favorita?

Historia, me gusta. La profe hace las clases didácticas, no se dedica a puro escribir. Pero nos conversa, se para, es divertida y te felicita cuando las cosas están bien.

¿Te sientes capaz de tener calificaciones más altas?

Si, va en estudiar más, pero si me considero capaz.

¿Consideras que aprendes fácilmente o con dificultad?

Con dificultades, o sea cuando quiero aprender es fácil, pero cuando no quiero me resulta difícil.

¿Cómo te ves tú el próximo año?

No sé, si mejor o pa peor, porque ahí las notas valen, voy a tener que hacer un esfuerzo.

¿Qué crees que harás cuando termines el colegio?

Yo quiero estudiar gastronomía, siento que puedo acceder a una educación superior.

¿Recuerdas alguna situación con algún profesor que te haya marcado?

Si igual me remarcan que soy flojo, de ahí yo creo que lo saque. Pero los profes que me caen bien, remarcan siempre cuando hago algo que no es típico en mí y me felicitan. Y me dan ganas de seguir haciéndolo, porque me motiva de que puedo hacerlo.

Fecha	21 de noviembre de 2017
Establecimiento	1-B
Estudiante	009-B
Entrevistador	Tiare Mesías Díaz

¿Qué cosas son las que más te gustan del colegio? ¿Por qué?

La forma en que enseñan, porque algunas materias no son tan aburridas como otras.

Y, ¿qué cosas son las que menos te gustan? ¿Por qué?

Que algunas veces digan que nos portamos mal, o que somos flojos, siendo que son 2 o 3.

¿Cómo crees tú que eres para el colegio?

Bien y mal. Porque a veces cuando estudio para las pruebas me va mal o bien, y a veces no estudio por flojo.

Y ¿cómo te va en las distintas asignaturas?

Más o menos, este año me ha ido peor que en otros. Principalmente, lo sé porque me han hecho saber que bajé mis notas.

¿Cuál es tu asignatura favorita?

Matemática, porque me gusta, la profe ayuda igual, y hace sentir que uno puede. Aunque no le pregunto mucho.

¿Te sientes capaz de tener calificaciones más altas?

Si yo creo que si estudio, tres días antes para una prueba, me va a ir mejor.

¿Consideras que aprendes fácilmente o con dificultad?

Depende de la materia y lo que estén pasando. Y por cómo es la profe, a veces ni explican y después dicen que uno es flojo o no estudió.

¿Cómo te ves tú el próximo año?

Mucho mejor, me va a ir mejor en todo.

¿Qué crees que harás cuando termines el colegio?

Ehh, estudiar, quiero estudiar administración de empresas.

¿Recuerdas alguna situación con algún profesor que te haya marcado?

Si, hartas cosas, por ejemplo nos felicitan cuando estoy atento, pero también me retan por las notas. Pero me queda más marcado cuando nos retan, porque cuando es algo bueno, dicen bien y listo.