



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO  
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA

**PERCEPCIÓN QUE TIENEN ALUMNOS DE CUARTO BÁSICO  
SOBRE SU AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y LA  
SIGNIFICACIÓN QUE REALIZAN SUS PROFESORES AL  
RESPECTO. INVESTIGACIÓN REALIZADA EN DOS  
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES MUNICIPALIZADOS  
DE LA REGIÓN METROPOLITANA**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN CON  
MENCIÓN EN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

**TESISTA:  
MARIO LOBOS LÓPEZ**

**DIRECTORA DE TESIS:  
MONICA LLAÑA MENA**

**Santiago-Chile  
2009**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi madre por sembrar en mí la vocación social.

A mi amor, Margarita por su colaboración y motivo constante ante éste gran desafío.

A la Sra. Mónica Llaña por guiarme en un proceso de atención incondicional.

A la Fundación Emmanuel por permitirme realizar la investigación con escuelas que acompaña.

Muchas gracias a los alumnos y profesores de las escuelas donde se realizó la investigación por su tiempo, y por permitirme entrar en sus vidas.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	2
<b>ÍNDICE</b>	3
<b>RESUMEN</b>	6
<b>1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	7
1.1. El Problema y su importancia	7
1.2. Justificación	11
1.3. Objetivos principales	13
1.3.1. Objetivos generales	13
1.3.2. Objetivos específicos	13
<b>CAPÍTULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS</b>	14
2.1. Antecedentes empíricos	14
2.2. Antecedentes teóricos	15
2.2.1. Autoconcepto	15
2.2.1.1. Formación del autoconcepto	17
2.2.1.2. Autoconcepto académico y vida escolar	18
2.2.2. Características psicológicas y sociales de los escolares	20
2.2.3. Interaccionismo Simbólico y configuración Yoica	22
2.2.4. Socialización	25
2.2.5. Identidad	28
2.2.6. Estigma	28
2.2.7. Resiliencia	30
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</b>	32
3.1. Diseño de investigación	32
3.2. Tipo de estudio – estudio de caso	32
3.3. Fases de la investigación	33
3.4. Muestra e informantes claves	34
3.5. Técnicas de investigación	36
3.5.1. Grupo focal	36
3.5.2. Entrevista en profundidad a informantes claves	37
3.5.3. Categorías construidas	38
3.6. Mecanismos de credibilidad	40
3.6.1. Criterio de saturación del campo semántico	40
3.6.2. Técnicas de triangulación	40
3.6.2.1. Triangulación Teórica	40
3.6.2.2. Triangulación Metodológica	41
3.6.2.3. Triangulación Vía Sujetos	41
3.7. Plan de análisis	41
3.7.1. Análisis de contenido o cualitativo por teorización	41
3.7.2. Análisis estructural	42

<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</b>	44
4.1. Cuadro síntesis	45
4.1.1. Cuadro síntesis de Categorías por escuela, Alumnos	45
4.1.2. Cuadro síntesis de Categorías por escuela, Profesores	47
4.2. Primera categoría: Percepción del alumno frente a la escolaridad	48
4.2.1. Disciplinamiento como aprendizaje	48
4.2.2. Acatamiento a la norma escolar	50
4.2.3. Aportes de la escuela	51
4.2.3.1. Educación moral	51
4.2.3.2. Identidad, y sentido de pertenencia	52
4.2.3.3. Beca, Posibilidades de movilidad social	53
4.2.3.4. Conocimientos para el mundo laboral	53
4.3. Segunda categoría: Proyecto de vida del alumno	54
4.3.1. Proyecto profesional universitario	54
4.3.2. Proyecto de familia formal	56
4.4. Tercera categoría: Relación entre compañero	57
4.4.1. Autoconcepto menoscabado, burlas y envidia	57
4.4.2. Conflictos dentro la escuela, si me molestas yo te molesto	58
4.4.3. Conflictos dentro la escuela, una proyección de lo social	58
4.4.4. El oveja negra, “una manzana podrida”	60
4.5. Cuarta categoría: Posibilidades de mejora académica	60
4.5.1. Todos los niños pueden aprender	60
4.5.2. Significación positiva por parte del profesor, fuente de motivación y autoestima positiva.	62
4.5.3. Apoyo parental	63
4.6. Quinta categoría: Contextos de vulnerabilidad y Debilidad parental	64
4.6.1. Debilidad parental potencial de bajos resultados académicos	64
4.6.2. Uno no aprende en la calle	65
4.7. Sexta categoría: Significación del docente sobre el autoconcepto académico de los alumnos y variables que lo determinan	67
4.7.1. Disciplinamiento para la convivencia y el aprendizaje	67
4.7.2. Docente motivador y comprometido	68
4.7.2.1. Resiliencia en alumnos	70
4.7.3. Vulnerabilidad promotor de baja autoestima.	71
4.7.4. Autocrítica	74
4.7.4.1. Frente al desarrollo emocional	74
4.7.4.2. Frente al manejo técnico de la disciplina	75
4.7.5. Debilidad parental	76
4.7.6. Significación del docente sobre la autopercepción académica de los alumnos	78
4.7.6.1. Rotulación negativa del alumno	79

4.8. Segundo nivel de análisis: Análisis Estructural: Calificación paralela	81
4.8.1 Representación del alumnado que se educa en contextos de vulnerabilidad	81
4.8.2 Autovaloración de las cualidades de los alumnos	82
4.8.3 Todos los niños pueden aprender	82
4.8.4 Autoconcepto académico desde la perspectiva del docente	83
4.8.5 La familia como factor de determinismo social	83
4.8.6 Disciplinamiento en el alumno	83
4.8.7 Profesor que educa en contextos de vulnerabilidad	83
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES</b>	84
5.1 Hallazgos en el marco de un estudio cualitativo	84
5.2 Lineamientos para una propuesta que favorezca el autoconcepto académico positivo en los alumnos.	89
5.3 Proyecciones de la investigación	90
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	91
<b>ANEXOS</b>	94
ENTREVISTA N° 1 EXPERTO	94
ENTREVISTA N° 2 ALUMNO RURAL	101
ENTREVISTA N° 3 ALUMNO ESCUELA RURAL	106
ENTREVISTA N° 4 ALUMNO ESCUELA RURAL	113
ENTREVISTA N° 5 ALUMNO ESCUELA RURAL	123
ENTREVISTA N° 6 ALUMNO ESCUELA RURAL	129
ENTREVISTA N° 7 ALUMNO ESCUELA RURAL	134
ENTREVISTA N° 8 ALUMNO ESCUELA RURAL	139
ENTREVISTA N° 9 ALUMNO ESCUELA RURAL	143
ENTREVISTA N° 10 ALUMNO ESCUELA RURAL	147
ENTREVISTA N° 11 PROFESOR ESCUELA RURAL	150
ENTREVISTA N° 12 PROFESORA ESCUELA URBANA	153
GRUPO FOCAL N° 1 ALUMNOS ESCUELA URBANA	159
GRUPO FOCAL N° 2 ALUMNOS ESCUELA URBANA	168
GRUPO FOCAL N° 3 ALUMNOS ESCUELA URBANA	175

## RESUMEN

El autoconcepto académico será comprendido como el conocimiento que los alumnos de cuarto básico como sujetos de investigación hacen de sí como estudiantes. Este se configura principalmente en base a las significaciones percibidas desde los otros que le son significantes durante la interacción social cotidiana, siendo estos principalmente la familia, los pares y los docentes. En términos educacionales, el autoconcepto es muy importante para la salud mental y el buen desarrollo afectivo de los escolares. Justamente por esto, se considera importante ahondar sobre este fenómeno, ya que la relación autoconcepto académico con buenos o malos resultados dentro de las escuelas es imposible desconocerla.

Las escuelas que educan en contextos de pobreza, deben enfrentarse a situaciones de alta complejidad como no contar con el apoyo de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, despreocupación y abandono parental para con los niños, cesantía, drogadicción, contextos disruptivos, entre otros, lo que dificulta entregar un servicio educativo de calidad a sus alumnos. Además de ser todas estas condiciones determinantes sociales de alta significación anímica para niños que tienen diez años promedio, y que se encuentran en proceso de configuración de identidad.

La investigación se ha centrado en indagar profundamente sobre las estructuras de significados construidos por alumnos y docentes sobre el autoconcepto académico y las dimensiones que desde las perspectivas de estos actores son resultantes y determinantes del concepto psicológico en cuestión.

La motivación principal es invitar a escuchar y comprender la opinión personal de aquellos que pocas veces tienen la oportunidad de expresarse como sujetos de derechos, es decir, niños y niñas que cursan cuarto año de enseñanza básica de dos escuelas, rural y urbana ubicadas en contextos de vulnerabilidad. Se ahondó, en las particulares de mayor inclusión presentes en ambas realidades, atendiendo siempre a lo distintivo de cada una, pero con un foco integrado, a fin de entregar una mirada holística a la investigación.

## **CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 El Problema y su importancia**

La investigación se realizó en dos escuelas municipalizadas. Estas cuentan con similitudes y diferencias, siendo su semejanza el que ambas atienden a alumnos y alumnas de escasos recursos, bajo un contexto de vulnerabilidad. Y por otro lado, su principal diferencia, es contextual, en tanto una está situada en una zona rural en la comuna de El Monte, mientras que la otra en un contexto de urbanidad, ubicada en la comuna de Pudahuel.

Ambas escuelas tienen características socioculturales y económicas comunes. Dentro de estas se destaca la escasa escolaridad por parte de los apoderados, además del escaso apoyo por parte de sus familias y de sus relaciones sociales inmediatas. Estas manifestaciones se suman a una multiplicidad de factores de riesgos, que sitúan a los alumnos que participan de la investigación, como niños que se encuentran en condiciones de alto riesgo social, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico (JUNAEB, 2004).

Para una mejor comprensión se acude al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) para exhibir en base a resultados una contextualización de ambas escuelas. Se entiende al IVE como una medición que tiene por objetivo identificar la vulnerabilidad social de la población escolar chilena y se utiliza como criterios de selección de beneficios, favoreciendo un apoyo generalizado para que los alumnos puedan terminar con éxito sus doce años de escolaridad. Para esto, este indicador señala a los estudiantes que asisten a establecimientos educacionales municipalizados y subvencionados que se encuentran en riesgo de abandonar los estudios, y por cuanto deben ser objetos de mayor apoyo. En términos objetivos, ambas escuelas en las cuales se encuentra realizando la futura investigación superan el 90% de vulnerabilidad según el criterio antes señalado.

A continuación se presentarán antecedentes que permitirán contextualizar en resultados SIMCE e índices de vulnerabilidad a ambas escuelas, en las cuales se proyecta la investigación:

En la escuela rural, la demanda de matrícula es de 150 alumnos. Obteniendo en la prueba SIMCE aplicada en el año 2008 un puntaje para cuarto básico de 244 en lenguaje y comunicación, 216 en educación matemática, y comprensión del medio social 212 puntos. No superando la media nacional en ningún subsector evaluado. El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) para esta escuela es de un 94 %.

A su vez, la escuela urbana, presenta una matrícula en educación básica de 230 alumnos. El año 2008 en la prueba SIMCE para cuarto básico obtuvo un puntaje de 239 en Lenguaje y Comunicación, 226 puntos en educación matemática y 234 para comprensión del medio social. No superando la media nacional en ningún subsector evaluado. El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) para esta escuela es de un 97,3%.

Bajo este contexto de evidencia, así como lo dice Bourdieu (2003) existe un grupo de factores que son caracterizados como elementos provenientes del entorno sociocultural cercano al estudiante y que impactan en la labor de la escuela. Los orígenes socioculturales de las familias, los capitales culturales de los padres, el nivel socioeconómico, entre otros, pasan a ser un papel importante en esta compleja combinación de factores que afectan el desempeño de los estudiantes y la auto percepción de estos ante el proceso de escolaridad.

La literatura señala que existe una crisis en el escenario social a nivel de instituciones, crisis representada en las tradiciones, el concepto de familia, el concepto de democracia, cambio en la economía, a nivel tecnológico, entre otras (Giddens, 2007; Castells, 2002) que sin duda terminan confluyendo en la individualidad de los sujetos. Es así que dicha crisis se expresa radicalmente en los procesos de constitución de identidad. Es decir, como lo señalan los autores citados, el proceso de identidad se vuelve cada vez más complejo, en un mundo tan cambiante.

Considerando que la presente investigación pretende razonar sobre la particularidad de alumnos que se educan en contextos de vulnerabilidad, es menester considerar antes de poder interpretar aspectos de este fenómeno, lo que nos plantea Núñez (2004), indicándonos que en Chile hay una alta tasa de segregación social, por lo que dentro de una de sus resultantes son las escasas posibilidades de ascenso social por parte de los más pobres y vulnerables. En base a esto, los niños que se desenvuelven cotidianamente



en contextos de vulnerabilidad social se concentran en un grupo reducido de escuelas, como en las que se realizaron la investigación. Estos alumnos comparten experiencias similares, determinantes en la constitución recíproca de las identidades, influyendo así tanto aspectos interaccionales como contextuales en la percepción que estos tienen de sí mismos. Esto refuerza lo planteado por la teoría de Mead (1967) al postular que la mente es un proceso no una cosa, entendiendo a la conformación de esta conciencia como una resultante de un proceso de interacción social. Es decir, “la mente es social”, por cuanto, debemos procurar comprender o aproximarnos al fenómeno de la autopercepción de estudiantes como tal, siempre en referencia a los aspectos sociales, institucionales y contextuales que lo determinan. Dar cuenta de cómo el otro generalizado, la sociedad se sitúa en los procesos psíquicos de estos.

Para poder investigar sobre el autoconcepto de los alumnos, más específicamente sobre el autoconcepto académico, se debe considerar como línea de base, el concepto de identidad. Como lo plantean Berger y Luckman (1968) la identidad constituye un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Junto con esto, la identidad se forma a lo largo de la vida a partir de la elaboración que hacen los sujetos de sí mismos en base a sus experiencias significativas. Este no es un proceso individual, ya que los filtros, percepciones y los propios hechos significados provienen de intercambios, mediaciones, transacciones con otros. Los seres humanos viven en relación, incluso al estar solos, pues el mundo interno, se construye a partir de la experiencia en los nichos sociales donde se nace y crece (UNESCO, 2008). Esto refuerza la noción que el ambiente inmediato en el cual un sujeto se constituye, más en la temprana edad, afecta su constitución anímica, entendiendo a esto, tanto lo psicológico como afectivo.

En términos educacionales, el auto concepto es muy importante para la salud mental y el buen desarrollo afectivo de los escolares. Entenderemos al autoconcepto como el conocimiento que el individuo tiene conscientemente acerca de sí mismo, o también, es la imagen que tenemos de nosotros (Arancibia, Maltes y Álvarez, 1990). Como lo mencionan los mismos autores el autoconcepto académico es la parte del sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico del alumno. Justamente por esto, se considera importante ahondar sobre este fenómeno, ya que la relación

autoconcepto académico con buenos o malos resultados dentro de las escuelas es imposible desconocerla.

Otra particularidad que se visualiza como un problema en contextos de vulnerabilidad es que muchas veces, tanto dentro como fuera del espacio educativo formal, el “rótulo, estigma” o etiquetamiento social por parte de otros incide directamente en la auto imagen (Coulon, 1995). Para este caso en particular, muchos de los niños y niñas pertenecientes a escuelas ubicadas en el contexto antes mencionado, pueden ver afectado su desarrollo psicoafectivo a partir de las estigmatizaciones del entorno que lo determinan y por cuanto, condicionan la percepción que estos tienen de sí mismos.

En base a todo lo expuesto anteriormente sustentado en teorías, estas son concepciones centrales para comprender la importancia del problema a investigar. Es decir, es una necesidad social comprender aún más el sentir de niños que no cuentan con todas las “contenciones” socioafectivas para desarrollar un auto imagen positiva como estudiante, cómo lo son gran parte de los alumnos que se educan en las escuelas en las que se realizó la investigación.

Sabemos que la educación es un medio de movilidad social, y dentro de un contexto educativo esta debe ser promovida. Esto conlleva a sostener que de comprender más el sentir de los niños, en cuanto a su auto imagen, mayor posibilidades de fomentar la auto imagen positiva en aquellos que se perciban como buenos estudiantes, y también cómo recurso teórico y guía para enfrentar la labor de transformar el autoconcepto negativo en alumnos que lo posean por uno positivo. Compleja tarea, ya que al ser los sujetos de atención para la presente investigación niños y niñas que carecen o disponen en forma deficiente del cuidado de sus familias, con mayor dificultad se podrá intencionar un cambio positivo en la percepción que estos tengan de su imagen como estudiantes.

## 1.2 Justificación

Es importante que los niños aprendan a conocerse a sí mismos y a desarrollar sus habilidades de manera más óptima. Para esto requieren apoyo, contención y dirección por parte de los adultos que los rodean y que están a cargo de su cuidado y formación. Se considera que la presente investigación será importante en tanto levante información relevante a nivel educativo y social. Importante comprender la fortalezas que se pueden potenciar desde las escuelas, porque los niños pasan varias horas en estas, en donde el resto de los actores pasan a ser una “extensión su yo”, además de ser sujetos de identificación constante, proporcionándoles seguridad, confianza en sí mismos, respeto, cariño, entre otras cosas, pero por sobre todo, deberán ayudar a los niños a descubrir y explotar su máximo de habilidad y capacidades. Por esta razón es importante que la comunidad educativa tenga conocimiento desde el propio discurso del niño, sobre su sentir cómo estudiante, así este reconocimiento permitirá una atención devenida desde las propias demandas de los alumnos, contextualizadas según su desarrollo psicosocial y percepción, más que desde la teorización instaurada netamente desde los otros. Teorización por lo demás descrita generalmente desde el mundo adulto.

Junto con lo anterior, se comprende que la educación debe tender a proporcionar una formación integral del sujeto, procurando que las escuelas entregue a los alumnos ayuda necesaria para el desarrollo pleno como personas, junto con favorecer la formación que los alumnos precisan para el adecuado desarrollo de la personalidad.

La presente investigación es una invitación a escuchar y comprender la opinión personal de aquellos que pocas veces tienen la oportunidad de expresarse como sujetos de derechos, es decir, niños que cursan el cuarto año de enseñanza básica de dos escuelas, rural y urbana.

En cualquier caso, dado que el autoconcepto condiciona el comportamiento de todas las personas, en la presente investigación es de interés conocer particularmente el autoconcepto académico de los alumnos que se educan en contextos de vulnerabilidad social, permitiéndose conocer brechas, similitudes o particularidades que apunta develar la presente exploración, entre dos realidades, una realidad urbana y otra rural. Trascendental, por cuanto se aprecia que una significativa parte de los estudiantes de

ambos establecimientos, en los cuales se proyecta la investigación, presentan dificultades en su desempeño académico, cuentan con creencias que repercuten tanto en su interacción y por ende en su comportamiento, condicionando su estado de ánimo, sus relaciones interpersonales y su manera de enfrentar la vida. Siendo este tipo de cosas causales de bajo rendimiento, demostrándose esto último en los bajos resultados obtenidos en el SIMCE. Además se considera importante incorporar a los profesores como sujetos de investigación, principalmente porque en la edad escolar el autoconcepto tiene un carácter ingenuo, es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben y le comunican. Primordial es la influencia del profesor, siendo que este último es el que informa al niño respecto a qué tan bueno o malo es como estudiante, constituyendo por tanto la persona que más influye en la formación del autoconcepto académico de los alumnos (Arancibia, Maltes y Álvarez, 1990).

Junto a lo anterior, la importancia de esta investigación radica en favorecer el ejercicio democrático de los niños, aceptando su capacidad de razonamiento, acorde a su nivel de desarrollo, para expresar su opinión.

Los alumnos no son productos terminados a quienes deben hacerse un control de calidad para ver si sirven o no. Son seres humanos, y por ello, naturalmente diversos. Pero además son sujetos en desarrollo.

La creencia de que los alumnos de cuarto básico no están preparados para dar a conocer su opinión en torno a su subjetividad es una falsedad, pues nunca lo estarán si no se les brinda oportunidades para ejercer tales habilidades.

En base a lo antes declarado, la pregunta de investigación es la siguiente:

¿Qué percepción tienen los niños y niñas de cuarto básico respecto a su autoconcepto académico y la significación que le asignan a esto sus profesores de establecimientos educativos en contextos de vulnerabilidad en diferentes zonas ya sea urbano o rural?

## 1.3 Objetivos principales

### 1.3.1 Objetivos generales

- Conocer las percepciones que tienen sobre su autoconcepto académico alumnos que cursan cuarto básico de dos escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad de diferentes zonas urbano y rural.
- Conocer la percepción que tienen sobre el autoconcepto académico de sus alumnos, profesores de dos escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad de diferentes zonas urbano y rural.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Conocer la significación que atribuyen alumnos de cuarto básico a su autoconcepto académico entre escuelas rurales y urbanas.
- Comparar la significación que le atribuyen profesores de distintas zonas urbano y rural en contextos de vulnerabilidad al autoconcepto académico de sus alumnos.
- Identificar dimensiones relativas al autoconcepto académico desde las perspectivas del discurso de alumnos y profesores.

## **CAPITULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS**

### **2.1 Antecedentes empíricos**

El autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional. Las múltiples investigaciones que le abordan destacan su papel en la regulación de las estrategias cognitivo-emocionales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico principalmente.

El autoconcepto ha sido trabajado por múltiples autores, no obstante, desde fines de los años setenta ha liderado la propuesta de comprensión la entregada por Shavelson, Hubner y Stantson (1976), la cual, posterior a varias investigaciones proponen un modelo multidimensional, dentro del que los autores dividieron el autoconcepto “global” en dos: el auto concepto académico (inglés, historia, matemáticas y ciencia) y auto concepto no académico (área social, emocional y física). Desde este modelo se propone que el auto concepto puede ser evaluado utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado.

Gabelko (1997) citado en Amescua y Pinchardo (2001) examinó las diferencias de edad y género en auto conceptos globales, académicos, atléticos y sociales en un grupo de alumnos con edades comprendidas entre los doce y dieciocho años. Los resultados identificaron diferencias significativas con respecto al género. Los varones obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoconceptos globales y atléticos, mientras que las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoconcepto social. No obstante, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto al autoconcepto académico.

Dentro de las investigaciones realizadas en Chile se destaca la de Arancibia (2005) en la cual declara que en el sistema escolar se produce un cambio en los factores que afectan el desarrollo de la autoestima y del concepto de sí mismo. Estos factores pasan de ser exclusiva propiedad de la familia, a multiplicarse y a ser compartidas por pares, profesores y toda la gama de experiencias que proporciona el colegio. Así, el autoconcepto se formaría gradualmente a partir de las experiencias y de las interacciones del individuo con su realidad, siendo la familia el principal agente de

configuración de la autoimagen primaria, en aspectos físicos y psicológicos; ésta se integraría posteriormente con una autoimagen secundaria, en las que los principales agentes socializadores serían la familia extensa, los pares y la escuela.

## 2.2 Antecedentes teóricos

### 2.2.1 Autoconcepto

Los procesos sociales son internalizados en la experiencia de los individuos, confluyendo en la transformación del Self (yo). Así en el proceso de interacción social las personas se van constantemente influenciando de forma mutua.

Para realizar una aproximación sobre el autoconcepto, en base a la pertinencia del estudio en cuestión, Cooley en Ritzer (1993) propone un concepto de Self especular, para referir a este presente en una persona como cualquier idea de la que se apropia, de manera que con la imaginación percibimos una idea de cómo es nuestra apariencia, nuestras maneras, objetivos, actos, carácter, entre otros. Con el concepto de Self especular Cooley se refería a la capacidad de vernos a nosotros mismos como vemos cualquier otro objeto social. Escindiendo este en tres elementos:

- Primero, el sujeto se imagina cómo aparece ante los demás.
- Segundo, el sujeto imagina que opinan los otros de él.
- Tercero, el sujeto desarrolla un sentimiento de su propio Self.

A su vez, Moris Rosenberg, citado en Ritzer (1993) propone el concepto de Self-concepto (autoconcepto) para explicar el punto de vista que un individuo tiene de sí mismo. Explicando este a partir la existencia de tres “Selfs”, es decir: El self existente (la imagen que tiene un sujeto de cómo es), el self deseado (la imagen de cómo a un sujeto le gustaría ser) y el self presente (el modo en como un sujeto se presenta en una situación determinada).

En la literatura aparecen usados más o menos como sinónimos (aunque de hecho no lo son) conceptos tales como: self image, self concept, self esteem, self evaluation, self understanding, self perception y otros. La falta de una definición precisa, acotada y unívoca en torno al uso de términos como autoestima o autoconcepto, autovaloración,

etc., persiste hasta hoy y todavía se usan como sinónimos términos que en rigor, no lo son (Gorostegui & Door, 2003).

Piers (1984, citado en Gorostegui & Door, 2003) define el autoconcepto como un set relativamente estable de actitudes descriptivas y también valorativas hacia el sí mismo. Estas autopercepciones dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos) que tienen efectos motivacionales sobre la conducta. En este sentido, el autoconcepto realiza una función clave como organizador y motivador de la experiencia: mantiene una imagen consistente de quiénes somos y cómo reaccionamos en diferentes circunstancias. El juicio de si una conducta es consistente o no con la autoimagen, ayuda a configurar las nuevas experiencias conductuales. Juicios relativos al éxito o fracaso de una acción particular, o afectos relacionados con sus resultados, sirven a una función motivacional en cuanto a la probabilidad de su realización (Bandura, 1984).

Por otro lado para Gurney (1988, en Flores y Pallavicini, 1995) el autoconcepto tiene cuatro características:

- 1.- Se aprende.
- 2.- La infancia y la adolescencia son cruciales para dicho aprendizaje.
- 3.- Influye sobre aspectos como adaptación a situaciones nuevas, el nivel de ansiedad y la aceptación de otros.
- 4.- Aparece relacionado con las grandes diferencias que existen entre los comportamientos de las personas.

Estas características permiten entender el desarrollo del autoconcepto como un proceso dinámico, que a pesar de tener un carácter individual, es a la vez tremendamente permeable a las influencias del entorno.



### 2.2.1.1 Formación del autoconcepto

Arancibia, Maltes y Álvarez (1990) son de la idea que la formación del autoconcepto se da en un proceso de aprendizaje que se inicia en los primeros meses de vida y es activado por las relaciones del niño con personas significativas. En la primera infancia, las personas significativas le comunican al niño, a través de mensajes y señales, información de sus habilidades. El niño interpreta estas experiencias posicionándose como influyentes en la constitución de su autoconcepto.

Por otro lado los estudios evolutivos suelen centrarse más bien en el desarrollo del concepto de sí mismo que en el desarrollo de las evaluaciones de sí mismos que hacen los sujetos. Damon y Hart (1982, en Arancibia, 2005), hacen una revisión de estudios sobre el tema, destacando diversas dimensiones de la autopercepción que varían a lo largo de la infancia y adolescencia. Así por ejemplo, estos autores señalan algunos estudios que indican que el concepto de si mismo se desplaza durante la infancia desde un locus físico hacia un locus psicológico. Durante los primeros años escolares el aspecto y las características físicas cobran principal importancia en la evaluación que los niños hacen de sí mismos. Dentro de esta concepción fiscalista del sí mismo caben incluso las acciones que son típicas del individuo. Un descubrimiento especialmente interesante es el que señala que esta focalización en la actividad como elemento de autoevaluación sufre un cambio de lo absoluto a lo relativo hacia los siete años. Éstos, se describen en relación a una comparación entre lo que hacen y lo que hacen otros. Luego el foco de la autopercepción se va desplazando gradualmente desde las cosas que suele hacer hacia aquellas cosas en las que es bueno. Combínese este conocimiento con el hecho de que las dos maneras principales de evaluar los niveles de competencia en la escuela son a través de la evaluación del profesor y a través de la comparación con otros niños, es decir, dos factores externos al propio niño. Así, con el ingreso a la escuela el origen de la percepción del si mismo se desplaza desde la propia percepción, a la percepción que los demás tienen del sí mismo. Además de desplazarse de lo físico a lo psicológico, las descripciones de sí mismo van variando su foco con la edad desde aspectos conductuales, emocionales y situacionales, hacia características de personalidad social, tales como la capacidad de hacer amigos o aceptación de las normas sociales.

A su vez, en el sistema escolar se produce un cambio en los factores que afectan el desarrollo de la autoestima y del concepto de sí mismo. Estos factores pasan de ser exclusiva propiedad de la familia, a multiplicarse y a ser compartidas por pares, profesores y toda la gama de experiencias que proporciona el colegio. Así, el autoconcepto se formaría gradualmente a partir de las experiencias y de las interacciones del individuo con su realidad, siendo la familia el principal agente de configuración de la autoimagen primaria, en aspectos físicos y psicológicos; ésta se integraría posteriormente con una autoimagen secundaria, en las que los principales agentes socializadores serían la familia extensa, los pares y la escuela (Arancibia, 2005).

#### 2.2.1.2 Autoconcepto académico y vida escolar

El problema de la calidad educativa es amplio, y pasa tanto por la consideración de temáticas referidas al currículo, como también por la amplia gama de variables intervinientes en el sistema educativo. Para esto último son considerados múltiples caminos: familia, entorno social, características institucionales, nivel sociocultural, estilos docentes, estilos de aprendizaje, entre otros. Esta pluralidad ha dado luces sobre la complejidad del fenómeno, no obstante, lo ha fragmentado, ignorando en cierta medida la centralidad significativa de un núcleo de variables ligadas al carácter prioritariamente personal del proceso educativo (Maris, 1993).

El niño es protagonista del proceso educacional, y por lo mismo, es en él donde repercuten, y se expresan las variables involucradas en el fenómeno educativo (Flores & Pallavicini, 1995).

Ha existido un avance en torno a los estudios sobre las variables personales que intervienen en el proceso educativo, la psicología educacional en un principio focalizaba sus esfuerzos principalmente en la comprensión de los factores cognitivos del aprendizaje, dejando de lado la influencia de los factores afectivos. Sin embargo, los factores cognitivos en el entendimiento son insuficientes para explicar las diferencias en el rendimiento individual. Es decir, niños y niñas con habilidades cognitivas similares y que asisten a sistemas educacionales homogéneos, pueden evidenciar rendimientos diferentes, explicados precisamente por dichos factores afectivos (Ibid).

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que ninguna variable psicológica es puramente afectiva o cognitiva. Se sabe que ambos componentes son parte del sí mismo que configura a un sujeto integrado, y que en sus acciones, actitudes y motivaciones estos son partes de una interrelación, donde uno de los dos aspectos del sí mismo dependiendo de las vivencias se expresará como un continuo habitual de comportamiento y pensamiento. Para esto, se considerará al autoconcepto académico como una variable de aspecto psicológico con una profunda vertiente afectiva pero que permea las cogniciones, motivaciones y conductas de las personas.

El sujeto que aprende, lo hace desde su realidad psicológica particular, y esto más allá de hacer a los individuos diferentes entre si, los ubica en distintas posiciones frente a su proceso educativo. El autoconcepto académico no constituye un fenómeno aislado en el niño, sino que se trata de un proceso dinámico, que en interacción con pares y profesores, va adquiriendo un carácter personal y uno social, que finalmente, convergen (Flores & Pallavicini, 1995).

Dentro de las variables psicológicas, la importancia del autoconcepto académico está en constituir una de las que ejerce mayor influencia en el rendimiento escolar. Los hallazgos de múltiples estudios señalan que aquellos niños que tienen un buen desempeño en la escuela tienen también un autoconcepto positivo respecto a sus habilidades académicas (Arancibia, Maltes & Álvarez, 1990).

En términos educacionales, el auto concepto es muy importante para la salud mental y el buen desarrollo afectivo de los escolares. Entendiendo al auto concepto como el conocimiento que el individuo tiene conscientemente acerca de sí mismo, o también, es la imagen que tenemos de nosotros (Arancibia, Maltes y Álvarez, 1990).

Como lo dirían los autores antes citados, el autoconcepto académico es “esa parte del sí mismo global de la persona que se relaciona más directamente con el rendimiento académico (...) también informan que el autoconcepto académico aparentemente sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela y, que este aspecto, juega un rol fundamental en la determinación del rendimiento académico del estudiante”.

### 2.2.2 Características psicológicas y sociales de los escolares

Las teorías del desarrollo deben reflejar e intentar relacionar los cambios en el comportamiento con la edad cronológica del sujeto, es decir, las distintas características conductuales deben estar relacionadas con la etapa específica del crecimiento. Las leyes que regulan estas diferentes etapas del desarrollo también deben identificarse. Una de las principales teorías evolutivas es la de Piaget que explica el desarrollo humano en la interactividad de las variables biológicas y ambientales (Cavanaugh & Kail, 2006).

Piaget basa su teoría desde el supuesto que los seres humanos desde nacimiento aprenden activamente. Durante todo el aprendizaje el desarrollo cognitivo pasa por cuatro etapas bien diferenciadas en función del tipo de operaciones lógicas que se pueden o no realizar

En la primera etapa, la de la inteligencia sensomotriz (del nacimiento a los dos años aproximadamente) el niño pasa de realizar movimientos reflejos inconexos al comportamiento coordinado pero aun carece de la formación de ideas o de la capacidad para operar con símbolos.

En la segunda etapa, la del pensamiento de preoperaciones (de los dos a los seis años aproximadamente) el niño es capaz ya de formar símbolos, pero aun no es apto para operar lógicamente con ellos.

En la tercera etapa, la de operaciones intelectuales concretas, siendo la etapa en la cual se ubicarían los sujetos de investigación (de los siete a los once años aproximadamente). Los niños empiezan a ser capaces de manejar operaciones lógicas esenciales, pero siempre que con los elementos con los que se realicen sean referentes concretos.

Siendo la cuarta etapa la de operaciones formales o abstractas, desde los doce en adelante, aunque Piaget informa que la escolarización podría adelantar esta etapa a la edad de diez años aproximadamente, siendo también una etapa a considerar al análisis en la presente investigación. El sujeto se caracteriza por su capacidad de desarrollar hipótesis y deducir nuevos conceptos, manejando representaciones simbólicas abstractas sin referente reales, con las que realiza correctamente operaciones lógicas.

Los diversos aspectos del desarrollo de los niños, abarcan el crecimiento físico, cambios psicológicos y emocionales, y la adaptación social. Siendo muchas determinantes las que condicionan pautas en el desarrollo infantil.

Las teorías de la personalidad intentan describir como se comportan las personas para satisfacer sus necesidades físicas y fisiológicas. La incapacidad de satisfacer dichas necesidades crea conflictos personales. Se espera que los niños durante la formación de la personalidad aprendan a evitar estos conflictos y a aprender a manejarlos cuando se manifiesten.

Las actitudes, valores de los padres o de los otros significativos influyen sin duda en el desarrollo de los hijos. Siendo las resultantes de esta educación, posibles y variadas formas de proporcionarla, desde una educación muy estricta hasta la excesiva permisividad, de la calidez a la hostilidad, o de la implicación ansiosa a la más serena despreocupación. La hostilidad paterna o la total permisividad suelen relacionarse con niño muy agresivo y rebelde, mientras que una actitud cálida y restrictiva por parte de los padres, suele motivar en los hijos un comportamiento educado y sereno. Los sistemas de castigo también influyen en el comportamiento. Por ejemplo padres que abusan del castigo físico tienen a generar hijos que se exceden en el uso de la agresión física, ya que frecuentemente uno de los modos más frecuentes de adquisición de pautas de comportamiento es por imitación de las pautas paternas (Ibid).

El desarrollo social es una de las tareas más importantes que el ser humano debe aprender, ya que esto implica vivir con otras personas. La habilidad de llevarse bien con otros surge desde que el niño nace. En un comienzo al sentirse satisfecho y seguro y tener sus necesidades satisfechas (Ibid).

A medida que el niño va creciendo va descubriendo que su conducta puede agrandar o desagradar a los demás, que puede controlar determinados impulsos, que puede postergar paulatinamente sus necesidades, lo que lo va preparando para tener una mejor convivencia con los otros que lo rodean.

La entrada al colegio implica que el niño debe enfrentar y adecuarse a un ambiente nuevo, en el cual deberá lidiar con demandas desconocidas, aprender las expectativas del colegio, de sus profesores y lograr la aceptación de su grupo de pares. La adaptación o grado en que el niño logre a este nuevo ambiente tiene una enorme importancia que trasciende lo inmediato. El grado en que el niño se siente comfortable o incluido en el colegio es expresión del éxito en su adaptación. Reacciones como ansiedad, agresión o actitudes negativas pueden ser símbolo temprano en su ajuste y que pueden tornarse en problemas futuros (Ibid).

### 2.2.3 Interaccionismo Simbólico y configuración Yoica

El mundo social es construido en bruto cotidianamente, aun sin quererlo, por la simple lógica de la reproducción inscrita en nuestras disposiciones. Los sujetos reproducen lo social haciéndose acreedores cotidianos de un continuo social. Esto desde su origen, ya que la reproducción es el recurso mínimo de la supervivencia (Bourdieu, 2008).

Bourdieu también entrega herramientas para comprender el mundo social desde el lugar de agentes, invitándonos a apreciarlo desde un lugar activo. En definitiva, comprender el mundo percibiéndolo y haciéndolo al mismo tiempo en reciprocidad. Enfoque teórico interesante y favorable, ya que nos convoca a entregar los mejores esfuerzos para promover el tránsito de una conciencia ingenua del estudiante, hacia una conciencia crítica-social, con curiosidad epistemológica, que promueva el cambio, rompiendo el círculo determinista de “estatus social”. Promover una crisis de reflexión profunda que genere tomar conciencia y desarrollar un pensamiento asertivo con conciencia social.

George Herbert Mead, pensaba que mediante la interacción social llegamos a aprender cuál el “nuestro lugar” en el mundo social, incluso la identidad una persona es una creación social. Así es que, podríamos llegar a conocernos ampliamente contemplando cómo los demás reaccionan hacia nosotros. Para que ocurra todo este aprendizaje social es esencial la comunicación. Toda comunicación humana encierra símbolos. Esto ocurre por que los pensamientos y sentimientos de una persona no son directamente asequibles a los demás. Primero deben ser codificados en símbolos tales como las palabras, los gestos, expresiones del rostro y los sonidos no lingüísticos que luego los demás pueden interpretar. Este proceso de la comunicación simbólica es a lo que se refiere el término interacción simbólica (Olivera, 2006).

La teoría de la interacción simbólica considera dos mecanismos, presentes en la sociedad, para explicar como es sistema de aprendizaje ocurre en la sociedad:

1. Los seres humanos aprendemos a creer lo que nuestras familias y amigos creen.
2. Los seres humanos aprenden a través del desempeño de los roles que la sociedad genera para su funcionamiento.

Estos supuestos llevan al análisis interaccionista simbólico a concentrar su atención en los grupos de pertenencia y los roles que el individuo desempeña en dichos grupos:

- Desde que nacen, los seres humanos son capaces de generar respuestas a otros individuos, pero estas no son respuestas sociales o antisociales.
- Los seres humanos son seres con sentimientos, que actúan y piensan, que tienen la capacidad de elegir cómo actuar en la sociedad.
- Los seres humanos responden a otros, y las respuestas a los actos de los individuos dependen de la situación en la cual dichos actos ocurren y de los motivos que los orientan.
- Los seres humanos crean y usan símbolos con los cuales conceptualizan al “mundo real”.
- A través de la interacción de símbolos entre los individuos, los seres humanos desarrollan una concepción de ellos mismos, aceptada por la comunidad.
- La sociedad es vista como un proceso en el cual los humanos construyen o negocian el orden social.

El interaccionismo simbólico apunta al significado subjetivo de los actos humanos y al proceso a través del cual los individuos desarrollan y comunican intenciones y elementos compartidos, y al desarrollo del concepto que la personas tienen de sí mismas (el Yo). Sobre esto último, es muy necesario profundizar sobre la configuración del Yo, como pieza infaltable para comprender la noción del Autoconcepto desde una mirada de interacción simbólica.

Según Mead (1967) el “Yo mismo” se desarrolla gradualmente en la medida en que el individuo va adquiriendo mayor habilidad y sofisticación para ponerse en el “lugar de

los otros”. El Yo se va tornando con el tiempo cada vez más complejo a medida que el niño va adquiriendo nuevo conocimiento social. En este proceso se, identifican tres etapas fundamentales, que se describen a continuación:

1. Durante la primera etapa de la vida, debido a la carencia de experiencia social, los niños responden a través de la imitación, repitiendo lo que las personas hacen. En este sentido el Yo aún no existe ya que el niño responde por medio de una conducta mimética son comprender las significados de sus acciones. Esta primera etapa de la conducta es una réplica de la interacción basada en símbolos.
2. Se desarrolla en la medida que el niño comienza a adquirir la habilidad de utilizar el lenguaje y otros símbolos, en donde el Yo comienza a manifestarse en la misma forma que un actor representa un personaje de una obra, a través de la actuación. En este sentido el niño reconoce pautas de conductas sociales y ocupa el rol de otras personas, específicamente los padres u otros significativos del grupo primario, proponiéndoles la oportunidad de aprender a imaginar y entender el mundo desde la perspectiva de otras personas. En esta etapa, el Yo aún se presenta fragmentado, debido a que el niño actúa o representa el rol de una persona a la vez. El Yo carece de unidad dentro del todo debido a que el niño no puede brindarle coherencia a toda la acción, sino que representa una serie de actuaciones individuales sin un vínculo común entre sí.
3. Desde que los niños comienzan a adquirir experiencia social aprender a desempeñar simultáneamente diversos roles. El Yo se transforma en algo cada vez más complejo, incluyendo numerosas acciones y respuestas a las acciones de otras personas; en la medida que el Yo es algo mayormente complejo es posible entender y representar una diversidad de roles sociales. De esta manera el individuo se mueve de la etapa de la actuación simple de un rol, a actuaciones más complejas que envuelven la interacción de muchos roles.

Para Mead, la socialización perdura toda la vida, siendo el Yo una parte sustancial del proceso de socialización. Además incluía que el Yo se desarrollaba en torno a la sociedad, pero ésta no lo determina de forma rígida, quedando así ambas partes expuestas a transformaciones y cambios.



#### 2.2.4 Socialización

Como lo señalan Berger y Luckman (1968), la relación entre el hombre, productor y el mundo social, su producto es dialéctica, interactúan. El proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación con un ambiente. El ser humano en proceso de desarrollo interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado sino también con una orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla.

Para los mismos autores la sociedad se entiende como un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Participar en su dialéctica es estar en la sociedad. El individuo es inducido a participar en esta dialéctica y el punto de partida es la internalización, que es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado. Constituye la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. Comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros (Ibíd.). Es decir, el hombre es un producto social.

Según Mead, la socialización está basada en la emergencia del Yo, el cual es el resultado de la experiencia social. Mead, enfatiza en la importancia de aprender a ponernos en el lugar (rol) de otros individuos para aprender el comportamiento social. Esto se realiza primeramente en los niños a través de las actuaciones, imitaciones y juegos. Así el Yo es entendido como el resultado de la combinación de elementos espontáneos y elementos guiados por otras personas (Mead, 1967)

Para comprender el concepto de socialización desde el interaccionismo simbólico, es necesario remitirse al concepto de otro generalizado. Esto es el conjunto o la totalidad de expectativas que las personas creen que el resto de los miembros tienen de una cultura o una comunidad. De este modo el individuo se examina a sí mismo como si fuera otra persona. Es decir, en base a al proceso de “toma de rol” el “juego del Yo”, la persona desarrolla el conocimiento del “otro generalizado”. Como lo menciona Mead (1967) dentro de las primeras funciones en la infancia es la toma de roles, donde el niño

va desarrollando sus habilidades comunicacionales, asumiendo el papel de otra persona llegando actuar como éste.

A su vez, Berger y Luckman (1968) comprenden que la socialización es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. Es así, que el individuo inicialmente pasa por la que los autores llaman socialización primaria, siendo esta la primera que el individuo atraviesa en su niñez y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Posteriormente, se presentará la socialización secundaria que se entiende como cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Ambas socializaciones son complementarias. No obstante, la socialización primaria suele ser más importante para el individuo y toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria. La primaria se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional: el niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, los internaliza y se apropia de ellos. El yo es una entidad reflejada. Acepta los roles y el mundo de los otros ubicándose en un mundo determinado (Ibíd.). Es en base a esto que plantean los autores, que considero que la conformación del autoconcepto está directamente relacionado a como el niño se enfrenta ante las significaciones en las instancias relacionales primarias fundamentalmente.

Para la presente investigación es fundamental considerar el componente evaluativo, en tanto, este reúne juicios sobre el sí mismo que el niño va acumulando a partir de varias fuentes de valoración. Algunos de esos juicios pueden provenir de "otros" significativos que él va internalizando: valores, normas, nociones de lo que es socialmente aceptable, etc (Ibíd.). Este concepto de otro significante, es al que Mead (1967) recurre para referirse a aquellos individuos que ejercen una gran influencia en las actividades de las personas. Los otros significantes juegan un papel importante en el desarrollo del Yo mismo y de la personalidad del sujeto.

La idea de central del Yo, de acuerdo con Mead, es el conocimiento que el individuo adquiere de ser un componente distinto del resto de las participantes de la sociedad. En este sentido, tanto el Yo como la sociedad son inseparables entre sí; dicha conexión se presenta a través de tres estadios diferentes.

- Los niños nacen carentes de la noción del Yo, pero con la capacidad psicológica de adquirirlo a través de la experiencia social. El yo sólo comienza a desarrollarse una vez que el niño comienza a participar en actividades con otros niños.
- La experiencia social, entendida como el intercambio de símbolos, es decir, significados compartidos por los individuos envueltos en la interacción social.
- Contamos con la capacidad de ponernos en el lugar de los otros y entender su punto de vista y acciones.

El niño, en el proceso de internalización social, va conformando su identidad, en tanto la sociedad y la realidad se cristalizan mediante el mismo proceso de internalización. Siendo esto posible con la adquisición del lenguaje, el que constituye el contenido y el instrumento más importantes de la socialización.

La educación constituye un ejemplo inmejorable de la socialización secundaria. Es por eso que una adecuada relación familia-escuela, en los primeros años escolares es determinante, en tanto permitirá un paso continuo y espontáneo respetando los procesos de desarrollo del niño.

Berger y Lukman (1968) señalan una linda oportunidad, en tanto la socialización implica la posibilidad de que la realidad subjetiva pueda transformarse. Existiendo la posibilidad de contar con transformaciones totales bajo un proceso de alternación, recurriendo para este caso a procesos de re-socialización que se asemejan a la socialización primaria. La alternación comporta una reorganización del aparato conversacional. El requisito más importante es disponer de un aparato legitimador para toda la serie de transformaciones. Por cuanto la re-socialización permite que el pasado se re-interprete conforme con la realidad presente. En la socialización secundaria el presente se interpreta de tal modo que se halle en relación continua con el pasado. Es decir, la base de la realidad para la re-socialización es el presente y para la socialización secundaria es el pasado.

## 22.5 Identidad

La identidad constituye un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales, es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckman, 1968).

En la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, el propio organismo se transforma. En esa misma dialéctica, el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo. Es decir, la identidad, es producida por la dinámica constante entre el organismo, la conciencia individual y estructura social, reaccionando sobre la estructura social dada, manteniéndola, modificándola o reformándola (Ibíd.).

La identidad debe ser distinguida del conjunto de roles, los cuales son definidos a partir de las normas institucionalizadas por la sociedad, su validez dependerá de los acuerdos y negociaciones entre los individuos y las organizaciones. A diferencia de esta situación, las identidades se construyen mediante un proceso de individualización, sólo se convierten en identidades cuando los sujetos sociales, las interiorizan construyendo su sentido en torno a esta interiorización. De esta manera, las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones (Castell, 2002).

### 2.2.6 Estigma

Los griegos crearon el término estigma para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los presentaba. Goffman (1998) hace referencia a esto para referirse a un atributo profundamente desacreditador en un individuo. El autor plantea que la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. Entonces el carácter que se le atribuye a un individuo según la apariencia que nos da en percepción, es una identidad social virtual. A su vez, la categoría y atributos que le pertenecen, se denominarían identidad social real.

Según Goffman (1998) existen tres tipos de estigma:

- Las abominaciones del cuerpo
- Defectos de carácter del individuo.
- Estigmas tribales de la raza, nación o religión.

En los tres tipos se encuentran los mismos rasgos sociológicos: un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen el resto de sus atributos (Ibíd).

El autor refiere a que todas las personas construyen una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que ella representa. No obstante, el individuo estigmatizado tiende a sostener las mismas creencias sobre la identidad de los “normales”; la sensación de ser una “persona normal”, un ser humano como cualquier otro, que por consiguiente, merece una oportunidad justa para iniciarse en alguna actividad (Ibíd).

Una persona estigmatizada puede reaccionar a su problema aislándose, de esta manera, se encontrará carente de la saludable retroalimentación (feed-back) del intercambio social cotidiano con los demás y podrá volverse una persona desconfiada, depresiva, hostil, ansiosa y aturdida. Tener conciencia de la inferioridad significa no poder dejar de formularse conscientemente cierto sentimiento crónico del peor tipo de inseguridad, trayendo como consecuencia ansiedad.

Lo positivo es que el estigmatizado advertirá en su cotidianidad que existe gente sensible dispuesta a adoptar su punto de vista en el mundo y a compartir con él el sentimiento de que es humano y “esencialmente” normal, a pesar de las apariencias y de sus propias dudas (Ibíd.).

Goffman señala que los estigmatizados tienden a reunirse en pequeños grupos sociales, cuyos miembros derivan de la misma categoría. Este grupo de personas de quienes la persona estigmatizada puede esperar cierto apoyo son aquellos que comparten su estigma, en virtud de lo cual son definidos y se definen a sí mismos como sus iguales.

El segundo grupo es el de los “sabios”, es decir, personas normales cuya situación especial las lleva a estar íntimamente informadas acerca de la vida secreta de los individuos estigmatizados y a simpatizar con ellos, y que gozan, al mismo tiempo, de cierto grado de aceptación y de cortés pertenencia al clan. Las personas sabias son los hombres marginales ante quienes el individuo que tiene un defecto no necesita avergonzarse ni ejercer un autocontrol, porque sabe que a pesar de su imperfección será considerado como una persona corriente (1998). Considerando lo planteado por el autor, es menester que las comunidades educativas estén lideradas por personas sabias que puedan comprender las diferencias promoviendo la inclusión de aquellos que por uno u otro motivo han sido estigmatizados menoscabado su autoconcepto.

Existe una situación que se debe considerar aún más en la investigación social y educativa, y es que a menudo el ingreso a la escuela se presenta como una ocasión para el aprendizaje del estigma, experiencia que muchas veces se produce muy precipitadamente el primer día de clase y que se manifiesta mediante insultos, burlas, postergación y peleas.

El ser humano es un ser integral, así cuenta con una identidad social y otra personal, siendo ambas parte ante todo originadas desde las expectativas y definiciones que tienen otras personas respecto al individuo cuya identidad se cuestiona.

### 2.2.7 Resiliencia

La pobreza en la niñez es el predictor más consistente de problemas en el desarrollo y en el rendimiento escolar, debido a las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos; es uno de los factores de riesgo que más influye en la vulnerabilidad de las personas. Los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y psicosocial del niño que crece y se desarrolla en un ambiente deprivado.

La resiliencia es una oportunidad diferente de afrontar los fenómenos que cotidianamente se experimentan. Comprenderemos la resiliencia como la capacidad de un individuo de identificar y activar sus habilidades potenciales para apropiarse del fenómeno que se le presente, encaminado a la superación personal y colectiva (Cyrułnik, 2002). La resiliencia es la capacidad que tenemos los seres humanos para poder reponernos de las adversidades y lograr una transformación positiva.

Existen personas que, a pesar de sus adversidades, presentan habilidades para surgir, adaptarse, recuperarse de las dificultades y acceder a una vida social y productiva aceptable. Son llamadas resilientes. Personas, quienes, a pesar de nacer y de criarse en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente normales y son exitosos, enfrentando adecuadamente las dificultades. Sus experiencias las perciben de manera constructiva, aun cuando éstas hayan causado dolor o padecimiento (Kotliarenco, 1996).

La resiliencia se caracteriza por un enfrentamiento efectivo ante eventos estresantes, y no se refiere únicamente a la capacidad de resistencia del individuo, sino que también a su capacidad de construcción positiva, de responder adaptativamente y crecer a pesar de las circunstancias difíciles (Borbarán y otros 2005, en Urrutia, 2008).

Según Cyrulnik (2002) la resiliencia del niño se constituye en la relación con el otro, a nivel de vínculo. La resiliencia se teje desde la comunicación intrauterina, desde la seguridad afectiva de los primeros meses de la vida, y más tarde, desde la interpretación que el niño realiza a los acontecimientos de la vida, por lo que no se encontrará en la interioridad del sujeto, ni en su entorno, sino más bien en la relación de estos dos.

Cyrulnik, postula que en la primera infancia, el niño con potencial resiliente debió haber adquirido una confianza primitiva, instaurando un mecanismo de autoprotección que la mayoría de las veces “amortigua” el choque del trauma. Debido a los fuertes lazos con el mundo que los rodea, los niños y niñas que son sometidos a malos tratos y abusos, pueden valerse de una especie de reserva que les permite sacar fuerzas de flaqueza (2002).

Resulta necesario, educar para la resiliencia, favoreciendo las vivencias de cada etapa de crecimiento, físico y psíquico, de los niños y niñas, sin apurar sus tiempos, conociendo sus potencialidades y características anímicas.

El énfasis en la promoción de los factores protectores recae en el fortalecimiento de las capacidades del individuo y el grupo, como forma de afrontar y transformar los riesgos y adversidades resultantes de la pobreza, de la opresión social, de la falta de estructura familiar y otros (Kotliarenco, 1996).

## CAPITULO III: METODOLOGÍA

### 3.1 Diseño de investigación

La investigación que se propone se enmarca dentro del paradigma cualitativo de investigación con enfoque comprensivo-interpretativo. Se intentará abordar la complejidad de un fenómeno social, a partir del develamiento de significados, es decir, observar más allá del discurso que será proporcionado por los sujetos de investigación. En este caso, alumnos que cursan cuarto básico de dos establecimientos educacionales municipalizados, sobre su autoconcepto académico. Dichos establecimientos son:

- Una escuela rural ubicada en la Comuna de El Monte.
- Un colegio urbano ubicado en la Comuna de Pudahuel.

Junto con lo anterior, se buscará indagar y develar los significados que se encuentran implícitos en el discurso de los profesores, a partir de la significación que estos tengan sobre el autoconcepto académico de sus alumnas y alumnos.

### 3.2 Tipo de estudio – estudio de caso

Se propone un estudio de caso ya que se pretende acceder a la comprensión profunda de un fenómeno, procurando ser interpretativo en base al contexto de estudio y no intervencionista. Este tipo de investigación permite el estudio de un caso, cuyos resultados permanecerán sólo en ese caso en específico, es decir, no se buscará la generalización de un fenómeno. Sin embargo mediante el estudio de caso se podrá obtener una percepción más completa sobre los sujetos de estudio, considerándolos como una entidad holística, cuyos atributos podemos entender en su totalidad.

Es un estudio de caso de tipo múltiple, porque se usarán varios casos a la vez para estudiar y describir una realidad y fenómeno en particular. Es decir el autoconcepto académico. Para la investigación presente, se realizarán grupos focales y entrevistas a alumnas y alumnos de cuarto básico de dos establecimientos educacionales municipalizados, uno rural y otro urbano. Y docentes para poder comprender una realidad particular sobre el concepto académico de sus alumnos.



El estudio de caso de tipo múltiple será en concordancia a un modelo descriptivo-interpretativo. Descriptivo porque se intentará conocer la percepción del autoconcepto académico que tienen los alumnos antes mencionados, además de la percepción que tienen sus profesores. Y será interpretativo porque se interpretarán esas percepciones en base a teorías pertinentes al fenómeno de investigación.

### 3.3 Fases de la investigación

Esta investigación por ser cualitativa tuvo etapas flexibles y abiertas. Se realizó reflexión profunda y constante sobre el contenido obtenido del discurso de los sujetos de investigación. Así, a medida que se progresaba en cada una de las etapas, se tomaron las decisiones más adecuadas, con el objetivo siempre de buscar enriquecer los datos que emanaban.

La experiencia señaló que era necesario aplicar la gama de técnicas de investigación que inicialmente se había propuesto, sumándose a la técnica de entrevista en profundidad, los grupos focales. Esto porque al realizar entrevistas a alumnos de cuarto básico se debió haber considerado con mayor énfasis que la edad de estos en términos de desarrollo humano determinará el nivel y profundidad del discursivo, esto sostenido desde las teorías evolutivas. Así, se comprobó que niños del mismo curso, específicamente del cuarto básico de la escuela rural, donde se realizaron las primeras diez entrevistas, se situaban en un punto de inflexión entre distintas etapas, siendo estas las de operaciones intelectuales concretas y la de operaciones formales o abstractas, y donde sólo los que se encontraban en esta última tenían mayor capacidad de manejar representaciones simbólicas abstractas, proporcionando datos expresados en riqueza discursiva que permitieron la saturación.

Justamente después de finalizar la última entrevista en la escuela rural, al acompañar a éste alumno que se comunicaba generalmente de manera dicotómica y monosilabita, aun cuando se impulsó el report que se considera necesario, una compañera que había sido entrevistada días antes, establece una interacción discursiva con éste de una riqueza máxima, en un pasillo del establecimiento educacional. Así de manera espontánea emanaron representaciones sociales del grupo en el que ellos participan. A partir de esta experiencia, se tomó la decisión de investigar el autonconcepto académico y las

variables que lo determinan desde las representaciones colectivas, en tanto lo más relevante en el discurso de los alumnos son las variables sociales las que cobran relevancia al momento de dar un sentido a éste.

Las etapas de investigación fueron las siguientes:

- Revisión de aspectos teóricos y estudios sobre el problema investigado.
- Producción de datos mediante entrevista a experto.
- Producción de datos mediante entrevistas en profundidad a alumnos de cuarto básico escuela rural.
- Producción de datos mediante grupos focales a alumnos de cuarto básico escuela urbana.
- Análisis de datos: Búsqueda de temas emergente, inserción de teorías al marco teórico para analizar temas emergentes, condensación de significados, construcción de categorías, análisis cualitativo por teorización, análisis estructural.
- Conclusiones.

### 3.4 Muestra e informantes claves

Se realizó una muestra aleatoria entre los alumnos de cuarto básico de dos establecimientos educacionales, uno rural ubicado en la comuna de El Monte, y otro urbano ubicado en la comuna de Pudahuel. Ambos establecimientos ubicados en contextos de vulnerabilidad según el Ministerio de Educación.

La extensión del tamaño de la muestra no se decidió con antelación, el criterio fue buscar la saturación del espacio simbólico que los informantes claves posibilitaron mediante su discurso.

Se optó por esta muestra ya que los niños provienen de familias de nivel socioeconómico medio-bajo, de acuerdo a la clasificación de escuelas realizadas por el Ministerio de Educación. Se eligió trabajar con estos niños, dado que este segmento es el que más deficiencias presenta en términos de desarrollo del lenguaje formal según la literatura, y por lo tanto, resultó ser un grupo desafiante para realizar la investigación. Además de ser grupos que necesitan contar con investigaciones que sean consideradas

como líneas de base para futuras intervenciones, a fin de remontar en alguna medida las condiciones de adversidad.

También fueron informantes claves los profesores que realizan clases en las escuelas antes mencionadas, explicitando que si bien el interés de la investigación es conocer el autoconcepto académico de los alumnos, es necesario considerar la opinión de los profesores, y la significación que estos le asignan al fenómeno a investigar, a fin de poder enriquecer la investigación.

Los sujetos de investigación debieron cumplir con las siguientes características previas, para la selección de la muestra:

- Alumnas y alumnos que cursan cuarto básico en una escuela rural de la Comuna de El Monte. Alumnas y alumnos que cursen cuarto básico en una escuela urbana de la Comuna de Pudahuel.
- No se aplicará criterios de selección para los alumnos y alumnas de cuarto básico ya que la muestra fue en base a criterio aleatorio.
- Docentes que realicen clases a los alumnos de cuarto básico en los establecimientos antes mencionados. Con foco en los profesores con jefatura en dicho curso.

A continuación se detalla la muestra concreta sobre la cual se sustenta la investigación:

- 1 Experto (docente que educa en pobreza, con magíster en educación).
- 9 Alumnos de cuarto básico de la escuela rural (entrevistas).
- 14 Alumnos de cuarto básico de la escuela urbana (3 grupos focales).
- 1 Docente de cuarto básico de la escuela rural.
- 1 Docente de cuarto básico de la escuela urbana.

### 3.5 Técnicas de investigación

Se utilizó las siguientes técnicas de investigación, con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos planteados en la presente investigación.

#### 3.5.1 Grupo focal

De acuerdo a lo señalado por Canales y Peinado (citado en Delgado y Gutierrez 1999), el grupo focal es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. Lo que se dice es asumido como punto crítico en lo que socialmente se reproduce y modifica.

De esta manera el grupo focal equivale a una situación discursiva en cuyo proceso, este discurso socialmente diseminado, se ordena. Esta reordenación requiere de la interacción discursiva, comunicacional.

Se espera que en los grupos focales se expresen las representaciones sociales de los grupos en que ellos participan, entendiendo que se conocen y que representan el discurso de su grupo. De esta forma, esta técnica obtendrá representaciones colectivas y no individuales así mismo, los grupos entregan conocimiento referente a las representaciones sociales sobre el o los objetos de estudio, y no sobre comportamientos en particular. (Ibíd.)

El grupo focal, se ubicará dentro de la “función metalingüística del lenguaje, en cuanto produce discursos particulares y controlados que remiten a otros discursos generales y sociales” (Ibíd).

Se conformaron grupos focales, con la intención de fomentar el surgimiento de los mundos de significados comunes y compartidos por los alumnos, de manera de registrar aquellos elementos que nos permitieron construir una mirada comprensiva respecto del problema de investigación.

### 3.5.2 Entrevista en profundidad a informantes claves

La entrevista abierta es un proceso comunicativo por el cual un investigador adquiere información de otra persona, en este caso de los informantes quienes participaron de dichas entrevistas. Permite ahondar en la información que los entrevistados han experimentado y absorbido, y que fue proporcionada como orientación e interpretación significativa de la experiencia de estos (Delgado y Gutiérrez, 1999).

La entrevista tiene una función pragmática, en tanto permite obtener información de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. Por cuanto, a partir de entrevistas en profundidad se pudo en el conocimiento de saberes privados de los entrevistados, construir un sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del individuo en cuestión (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Para la presente investigación, fueron entrevistados en profundidad alumnas y alumnos que se encuentran definidos en la muestra. A fin de conseguir el máximo de información relevante para la indagación.

Por otro lado esta técnica también fue aplicada a los profesores que realizan clases a las alumnas y alumnos de cuarto básico, a fin de obtener información más rica en torno a la percepción que estos tienen sobre el autoconcepto académico que poseen los niños.

#### **Pautas orientadoras de entrevista a alumnos**

- Percepción de autoconcepto académico (percepción como estudiante).
- Percepción y sentimiento hacia la escuela.
- Proyecciones de vida.
- Identificación de causas asignada al auto concepto académico.
- Contexto sociofamiliar y relaciones interpersonales.
- Relación con los docentes.

### **Pautas orientadoras de entrevista a profesores**

- Percepción respecto de la personalidad (introversión-extroversión, conducta asertiva, compromiso, tolerancia a la frustración, confianza, cómo expresa sus sentimientos entre otros) de los alumnos a los cuales enseña.
- Etiología asignada al auto concepto académico en alumnos.
- Percepción del contexto familiar de los alumnos y relaciones interpersonales.
- Rol de la escuela en la formación del autoconcepto académico de los estudiantes.
- Percepción sobre resultados académicos obtenidos por los alumnos.

### 3.5.3 Categorías construidas

Las categorías que se construyeron con sus respectivas dimensiones son las que a continuación se señalan:

#### Alumnos

Percepción del alumno frente a la escolaridad

- Disciplinamiento como aprendizaje
- Acatamiento a la norma escolar
- Aportes de la escuela
  - Educación moral
  - Identidad y sentido de pertenencia.
  - Beca, Posibilidades de movilidad social
  - Conocimiento para el mundo laboral

Proyecto de vida del alumno

- Proyecto profesional universitario
- Proyecto de familia formal

Relación entre compañeros

- Autoconcepto menoscabado, burlas y envidia
- Conflictos dentro la escuela, si me molestas yo te molesto
- Conflictos dentro la escuela, una proyección de lo social
- El oveja negra, “una manzana podrida”

### Posibilidades de mejora académica

- Todos los niños pueden aprender
- Significación positiva por parte del profesor.
- Apoyo parental

### Contextos de vulnerabilidad, Debilidad parental

- Debilidad parental potencial de bajos resultados académicos
- Uno no aprende en la calle

### Profesores

Significación del docente sobre el autoconcepto académico de los alumnos y variables que lo determinan

- Disciplinamiento para la convivencia y el aprendizaje
- Docente motivador y comprometido
  - Resiliencia en alumnos
- Vulnerabilidad promotor de baja autoestima
- Autocrítica
  - Frente al desarrollo emocional
  - Frente al manejo técnico de la disciplina
- Debilidad parental
- Significación del docente sobre la autopercepción académica de los alumnos.
  - Rotulación negativa del alumno

## 3.6 Mecanismos de credibilidad

### 3.6.1 Criterio de saturación del campo semántico

Se entenderá a la saturación del espacio simbólico, al momento en el cual en el proceso de investigación ya no se logra obtener información nueva. Es el punto en el cual el investigador puede comenzar a desarrollar las propiedades de las dimensiones encontradas.

### 3.6.2 Técnicas de triangulación

La triangulación será concebida como una estrategia de investigación, en la cual el investigador combina diversas técnicas de recogida de datos, dejando fuera el sesgo que pudiese tener cada una de ellas, así como también verifica la estabilidad de los resultados obtenidos. (Muchielli 2002).

Se considera necesario recurrir a la triangulación, dado que es esta la técnica que nos dirigirá a una comprensión e interpretación eficaz del fenómeno estudiado.

Se utilizará un criterio pluralista que permitirá obtener la confiabilidad en la futura investigación, logrando una visión más global y holística del objeto de estudio, a través de:

#### 3.6.2.1 Triangulación Teórica:

Se utilizó diferentes perspectivas teóricas para interpretar un simple conjunto de datos. En este punto se desarrollará la triangulación a través de los lineamientos del interaccionismo simbólico de Mead, Goffman, las diversas teorías sobre el autoconcepto, buscando así su complementariedad con el concepto de Resiliencia tratado por Cyrulnik y Kotliarenko y desde la sociología fenomenológica desde Berger y Luckman.

El objetivo de utilizar estos lineamientos teóricos se basa en la idea de otorgar una mirada integral y holística al discurso de los alumnos y profesores en cuestión.



### 3.6.2.2 Triangulación Metodológica:

Se acudió a una técnica propia de la investigación cualitativa como son los Grupos focales y entrevistas en profundidad a informantes claves, lo que permitió triangular los datos y obtener información confiable entre lo devenido del discurso de los alumnos y alumnas de cuarto básico y el de los profesores que les realizan clases.

### 3.6.2.3 Triangulación Vía Sujetos

Como una forma de obtener una representación más amplia del fenómeno estudiado se recogerán los significados otorgados por:

1. Alumnos.
2. Profesores.
3. Expertos (profesor con magíster en educación que educa en contexto de vulnerabilidad social).

## 3.7 Plan de análisis

### 3.7.1 Análisis de contenido o cualitativo por teorización

El análisis de contenido será concebido como un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones que buscan obtener indicadores, mediante procedimientos sistemáticos y objetivos de descripciones del contenido de los mensajes, permitiendo inferir conocimientos referentes a las condiciones de producción/ recepción de estos mensajes (Bardín, 1986).

A su vez, como lo diría Mucchielli (2001), “el análisis cualitativo de teorización es una forma de análisis cualitativo. Que está orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos” (pp 69). De esta manera, su instrumento principal de análisis es la categoría. Cada categoría tiene dimensiones que se describen y se relacionan entre sí, permitiendo una interpretación en profundidad de la categoría, fundamentada en la teoría que a su vez, la

sustenta, considerando el discurso social e individual que surge de los propios actores involucrados en el fenómeno.

Este método está basado en la técnica del trabajo cualitativo sobre un corpus y en la construcción de un edificio conceptual a partir de un examen sistemático de los datos al que se vuelve de manera constante.

### 3.7.2 Análisis estructural

El segundo nivel de análisis en la interpretación del corpus de datos es esta investigación es el estructural, que tiene como función analizar aquello que no está presente de manera explícita en el discurso estudiado. Esta técnica tiene un conjunto de procedimientos que le dan forma, la cual va desde la construcción de códigos de base y de calificación, el diseño de parejas y cuadros de oposición, hasta la producción de nuevas realidades (Martinić, 1992).

El análisis estructural propone la construcción de un foco de observación, el cual no corresponde a los datos tangibles, sino que va más allá de lo evidenciado. De esta forma, este método busca comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos, describiendo la cultura de los sujetos en su contexto social auténtico, esto mediante las situaciones en las que los sujetos despliegan sus prácticas (ibid).

Es importante señalar, que los códigos no constituyen una categoría o concepto en sí mismo, puesto que son resultado de una relación. Según Martinić (1992), son los principios de disyunción y de conjunción los que permiten comprender este tipo de relaciones. El concepto de código está referido a la estructura mínima de significado que reconstruye la organización semántica de un texto; estas estructuras mínimas de significado corresponden a códigos de base y códigos de calificación. Siendo los de base los que denominan la realidad perceptible en el discurso y los códigos de calificación las propiedades existentes entre términos relacionados, es decir, los códigos de base construidos por oposición.

Se realizará la construcción de ejes paralelos utilizando los códigos de base como unidad mínima de significado, al cual mediante un proceso de condensación a partir de múltiples conceptos extraídos del discurso representa un concepto que define lo expresado en él. A la vez, se relaciona con su opuesto semántico, que si no aparece

explicitado en el discurso se construye con su opuesto lógico. El significado dado a un código de base con su opuesto permite construir, por la relación de ambos, el código de calificación. De acuerdo al discurso se relacionan los códigos de calificación conformando ejes semánticos que unifican los significados en una totalidad calificativa.

## **CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**

Para analizar el corpus de datos se realizó el análisis cualitativo por teorización, correspondiente a un primer nivel de análisis. Se detectaron temas emergentes, los que surgieron de entrevistas individuales y grupos focales realizadas a alumnos de Cuarto básico de dos establecimientos educacionales, profesores jefes de ambos cursos y a un experto. Los temas emergentes se agruparon, previa reducción del dato, de acuerdo a la relación existente entre ellos, luego se construyeron categorías para conceptualizar el objeto, en este caso el autoconcepto académico que tienen los alumnos de cuarto básico desde su propia percepción y la significación del docente al respecto.

La construcción de categorías, debido a la complejidad del tema, derivó en seis categorías, siendo cinco construidas desde el discurso de los alumnos de cuarto básico y una desde la información otorgada por sus profesores. Cada una de ellas compuesta por dimensiones que describen las propiedades fundamentales de la categoría; dimensiones que tienen a su vez características más específicas de la categoría. Así, se relacionaron las características, propiedades y dimensiones, lo que permitió una interpretación más profunda de la categoría, fundamentada en la teoría citada en los antecedentes teóricos de la investigación.

El análisis cualitativo por teorización ha permitido interpretar la realidad de los alumnos frente a su autoconcepto académico y otros aspectos que afectarían a la configuración de éste, además de rescatar la opinión del docente. Es decir, develar la realidad descrita en los discursos de ambos actores, de manera profunda con una base teórica sólida que soporta el discurso cotidiano.

## 4.1 Cuadro síntesis

### 4.1.1 Cuadro síntesis de Categorías por escuela, Alumnos

A continuación se describe un cuadro síntesis que permite definir aquellas categorías y dimensiones declaradas para cada establecimiento educacional. Esto porque para asegurar un sentido de totalidad a la investigación, las categorías y dimensiones del análisis de contenido fueron descritas al unísono, asegurando así, por un lado, la descripción del contenido atendiendo a la particularidad de cada establecimiento, pero a la vez asegurando su integración en un sentido sistémico.

Escuela Rural
<p><b>Primera categoría</b> <b>Percepción del alumno frente a la escolaridad</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Disciplinamiento como aprendizaje</li><li>• Acatamiento a la norma escolar</li><li>• Aportes de la escuela<ul style="list-style-type: none"><li>➢ Educación moral</li><li>➢ Identidad, y sentido de pertenencia</li><li>➢ Beca, Posibilidades de movilidad social</li></ul></li></ul>
<p><b>Segunda categoría</b> <b>Proyecto de vida del alumno</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Proyecto profesional universitario</li><li>• Proyecto de familia formal</li></ul>
<p><b>Tercera categoría</b> <b>Relación entre compañeros</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Autoconcepto menoscabado, burlas y envidia</li><li>• Conflictos dentro de la escuela, si me molestas te molesto.</li></ul>
<p><b>Cuarta categoría</b> <b>Posibilidades de mejora académica</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Todos los niños pueden aprender</li><li>• Significación positiva por parte del profesor, fuente de motivación y autoestima positiva.</li></ul>
<p><b>Quinta categoría</b> <b>Contextos de vulnerabilidad y Debilidad parental</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Debilidad parental potencial de bajos resultados académicos</li></ul>

## Escuela Urbana

### **Primera categoría**

#### **Percepción del alumno frente a la escolaridad**

- Disciplinamiento como aprendizaje
- Aportes de la escuela
  - Conocimientos para el mundo laboral

### **Segunda categoría**

#### **Proyecto de vida del alumno**

- Proyecto profesional universitario
- Proyecto de familia formal

### **Tercera categoría**

#### **Relación entre compañeros**

- Conflictos dentro la escuela, una proyección de lo social
- El oveja negra, “una manzana podrida”

### **Cuarta categoría**

#### **Posibilidades de mejora académica**

- Todos los niños pueden aprender
- Significación positiva por parte del profesor, fuente de motivación y autoestima positiva
- Apoyo parental

### **Quinta categoría**

#### **Contextos de vulnerabilidad y Debilidad parental**

- Debilidad parental potencial de bajos resultados académicos
- Uno no aprende en la calle

#### 4.1.2 Cuadro síntesis de Categorías por escuela, Profesores

Escuela Rural
<p><b>Sexta categoría</b> <b>Significación del docente sobre el autoconcepto académico de los alumnos y variables que lo determinan</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Disciplinamiento para la convivencia y el aprendizaje</li><li>• Docente motivador y comprometido<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Resiliencia en alumnos</li></ul></li></ul> <p>Debilidad parental Significación del docente sobre la autopercepción académica de los alumnos.</p>

Escuela Urbana
<p><b>Sexta categoría</b> <b>Significación del docente sobre el autoconcepto académico de los alumnos y variables que lo determinan</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Disciplinamiento para la convivencia y el aprendizaje</li><li>• Docente motivador y comprometido<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Resiliencia en alumnos</li></ul></li><li>• Vulnerabilidad promotor de baja autoestima.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Autocrítica<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Frente al desarrollo emocional</li><li>➤ Frente al manejo técnico de la disciplina</li></ul></li><li>• Debilidad parental</li><li>• Significación del docente sobre la autopercepción académica de los alumnos.<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Rotulación negativa del alumno</li></ul></li></ul>

## 4.2 Primera categoría: Percepción del alumno frente a la escolaridad

Dentro de la escuela interactúan variados actores, el alumnos se relaciona cotidianamente con profesores, compañeros, apoderados, directivos, inspectores, asistentes de la educación. Todos ellos de una u otra forma afectan en la resultante de la interacción, y por ende en la concepción que los alumnos desarrollan de sí mismos.

No puede comprenderse la autopercepción de los alumnos como estudiantes, o las “variables” que afectan a este sin comprender el espacio de interacción en el cual se desarrollan las principales relaciones dialécticas constituyentes de identidad. La identidad se forma a lo largo de la vida a partir de la elaboración que hacen los sujetos de sí mismos en base a sus experiencias significativas. Este no es un proceso individual, ya que las percepciones y los propios hechos significados provienen de intercambios, mediaciones, transacciones con otros. Los seres humanos viven en relación, incluso al estar solos, pues el mundo interno, se construye a partir de la experiencia en los nichos sociales donde se nace y crece (UNESCO, 2008 & Berger y Luckman, 1968). Esto refuerza la noción que el ambiente inmediato la escuela en este caso, más en la temprana edad, afectará la constitución anímica, entendiendo a esto, tanto lo psicológico como afectivo. Es decir, no se puede investigar el sentir o asignación de sentido de los alumnos sin comprender el contexto en el cual estos se desenvuelven y crean realidad.

### 4.2.1 Disciplinamiento como aprendizaje

Los alumnos de la escuela rural asignan importancia a cómo es que estos se comportan dentro de la escuela y el respeto que deben tener para con la profesora como condición máxima para auto percibirse como buenos alumnos. Sobresale la percepción de aprendizaje cívico. Los alumnos representan “al buen estudiante” sí este acata las normas de respeto y comportamiento que la escuela promueve. Es decir, la percepción de estudiante ideal, es la de un alumno disciplinado.

*“Me porto bien con la tía, no soy falta de respeto y no soy peleador”*  
(E8:6)

*“Para mí significa tener buenas notas, no portarse mal, no tener anotaciones malas”* (E8:5)

*“Haciendo las tareas y no portarme mal en la sala”* (E8: 2)



*“Hacer caso a las tías y sacarse buenas notas” (E9: 10)*

*“Es el que hace las tareas y se porta bien” (E10: 4)*

Dentro de la escuela ubicada en una zona urbana de Santiago, se aprecia una percepción similar a la que poseen los alumnos de zona rural. Esto se aprecia en la importancia asignada a que éste alumno que es considerado como bueno, no se distrae con facilidad, por cuanto no es desordenado. Es decir, también la asignación positiva de este alumno no está centrada en la calidad de la educación con foco en el aprendizaje, ni las competencias o habilidades que en estos se sostiene, sino que prima una importancia sobre el disciplinamiento expresado en no ser desordenado y responder a las tareas. Es decir, uno de los principales aportes de la escuela es el aprendizaje cívico.

Ante la pregunta ¿Qué caracteriza a un buen alumno? los alumnos declaran lo siguiente:

*“porque es el más ordenado” (GF1:20)*

*“Obedecer a la profesora” (GF2:6)*

*“Respetar a la profesora” (GF2:7)*

Este disciplinamiento también se evidencia dentro de un ideal de alumno que no se distrae ante factores distractivos dentro de la sala de clases. Escucha con atención.

*“porque no se distrae fácilmente” (GF1:30)*

*“Porque algunas veces yo le hablo y él me dice así, déjame escuchar todo y ahí puedo hablar” (GF1:32)*

Sabiendo que las dos maneras principales de evaluar los niveles de competencia en la escuela a nivel de autoconcepto académico son a través de la evaluación del profesor y a través de la comparación con otros niños, es decir, dos factores externos al propio alumno y por cuanto sociales, no es casual que a los alumnos entrevistados les sea más fácil definir qué es ser un buen alumno desde una mirada social esperada en términos de comportamiento relacional. A los alumnos entrevistados le es más cómodo hablar de los otros en relación a él, que hablar directamente de su ser.

El disciplinamiento en términos de un comportamiento interpersonal esperado y promovido como primacía, tanto en la escuela rural como urbana, también se expresa desde el antónimo antes definido, es decir, un mal alumno.

*“Tener malas anotaciones, tener malas notas y portarse mal”* (E2: 7)

*“Que te manden a la oficina”* (E9: 14)

*“Hacer maldades, pegarle a mis compañeros”* (E5:27)

*“Pelear en la sala, en el recreo, tirar palos, decir garabatos, faltar el respeto”* (E8: 10)

*“No hacer las tareas, no cumplir con sus deberes y no compartir con los demás”* (E2:24)

Las escuelas se han encargado de generar una autoimagen secundaria en los alumnos, estableciendo una configuración yoica caracterizada por la introyección de lo social, se aprecia una resultante discursiva representante de una personalidad social, como aceptación concreta de las normas sociales establecidas. Quedando de manifiesto la concreción de la socialización secundaria a la que refieren Berger y Luckman (1968) en el sentir de los alumnos, y el peso de lo social en la configuración de los ideales expresados en tipologías.

#### 4.2.2 Acatamiento a la norma escolar

La escuela rural cumple un papel de regulador y orientador de comportamiento, estableciendo pautas que canalizan éste en una dirección determinada (Berger y Luckman, 1968). A veces, esta regulación impuesta se sobrepone al propio juicio valórico, específicamente sobre lo que se comprende como justo o injusto.

*“No tengo porque reaccionar, si es decisión de la escuela y no mía...”*  
(E3:69)

Este acatamiento a la norma, percibido como restrictivo en tanto no deben reaccionar ante situaciones que no le agradan o que encuentran injustas, generaría en ellos emociones primarias negativas.

*“Me da como rabia así”* (E2:93)

*“No seee, es que no se, me pasa que me da rabia”* (E3: 71)

*“Cuando dicen de un día para otro las cosas... Cuando dan una reunión de apoderado de un día para otro, eso no me gusta” (E3:73-75)*

La escuela se convierte en un espacio de ordenación social, sobresaliendo dentro de sus prácticas institucionales, el ejercicio de la fuerza normativa como proceso instalado. Así los alumnos experimentan dichas prácticas como instancias que se encuentran por encima y más allá de ellos. Al alumno no le queda más que encarnar las normas, percibiendo estas como si poseyeran una realidad propia, presentándose como un hecho externo y coercitivo (Berger y Luckman, 1968). Se suma a lo anterior, la instauración del desarrollo moral presente en el alumno, lo cual lo sitúa en un espacio de respeto hacia una norma que se ha aceptado, una norma de autoridad. Existe una valoración ética expresada en un acto de conciencia “No tengo porque reaccionar, si es decisión de la escuela”. Se aprecia una posición de respeto unilateral frente al adulto, en este caso un profesor como representación institucional.

#### 4.2.3 Aportes de la escuela

##### 4.2.3.1 Educación moral

Los alumnos de la escuela rural reconocen que el objetivo de la escuela es proporcionar educación moral y ética. Esta educación que es entregada por la escuela es percibida como un sustituto de convivencia escolar, en tanto se promueve un adoctrinamiento moral, como el no ser irrespetuoso y a portarse bien.

Ante la pregunta de que *¿Qué piensas tú que te puede entregar la escuela?*

*“Educación...es como saber, respetar, no faltar el respeto, no pegarle a los demás y eso” (E2: 109-111)*

*“Educación es ser un niño educado, no ser irrespetuoso con los mayores” (E3:45)*

*“A portarnos bien, nos enseña a entregar cosas maravillosas, y portarnos bien a futuro” (E5:112)*

*“Que yo aprenda, me enseña, para que no sea mala y ladrona” (E10: 62)*

#### 4.2.3.2. Identidad, y sentido de pertenencia

En la escuela rural, sobresale la identificación que poseen algunos alumnos para con la institución. La escuela para algunos ha sido significada sobre experiencias significativas y exitosas, que sostienen una elaboración de un autoconcepto académico positivo.

*“Es que esta escuela me enseña harto, cuando yo me vaya de esta escuela y entre a otra. Van ha decir: ¡este niño viene de tan buena escuela!, van a hablar bien de la escuela, le entregaron una buena enseñanza” (E3:59)*

Como lo dirían Touraine, Berger y Luckman y Castell (1997, 2002, 1968) el sujeto es combinación de una identidad personal que se forma en base al resultado de la significación de la cultura particular en la cual se habita. Dentro del proceso dialéctico entre organismo y mundo socialmente construido, el sí mismo se adecua constituyendo una identidad propia en referencia a lo interaccional, concluyendo para este caso en una valoración de orgullo al pertenecer a la escuela rural en cuestión (¡este niño viene de tan buena escuela!).

Las altas expectativas de futuro en el alumno rural, existen al tener altas calificaciones, reforzado con la significación positiva por parte de su profesor, sumándose un factor altamente influyente en la valoración que este le entrega a la escuela, siendo la estrecha relación de la familia con la institución.

*“Bueno, mi mamá es la tía de Kiosco y mi hermana también va en el colegio...” (E3: 13)*

*“¿Qué les gusta hacer a tus padres?”  
“Ayudarme a hacer las tareas” (E3: 136-137)*

Los filtros, percepciones y los propios hechos significados en el alumno provienen de intercambios, mediaciones, transacciones con otros en el espacio social que le son apacibles y de grata identificación, primando una relación colaborativa y de armonía entre el hogar y la escuela. Siendo la escuela en este caso en particular la encargada no sólo de entregar educación, sino que también la instancia para obtener un significativo ingreso económico.

#### 4.2.3.3. Beca, Posibilidades de movilidad social

La mirada de los alumnos de la escuela rural frente a los aportes de la escuela apunta a la posibilidad de obtener una beca, considerada cómo medio económico que posibilitará la movilidad social en cuanto con este se podrá acceder a la universidad.

*“Para sacar mi beca, para poder llegar a la universidad” (E4:186)*

Además de lo anterior, la beca es un premio obtenido por alcanzar buenos resultados. Pero también una posibilidad de apoyo a la familia de los alumnos en dos términos; primero como apoyo económico a corto plazo y segundo como posibilidad y condición de contrarrestar la pobreza en toda su expresión al ser un incentivo que favorece la promoción social.

*Ante la pregunta de “¿por qué es bueno tener un buen SIMCE”*

*“Porque eso es bueno para tener beca y para que salgamos adelante con nuestros padres”*

*“¿Tienes una beca, y esa beca de donde salió?”*

*“Esa beca salía del colegio anterior, parece que pase con 6 o 7 para acá y ahí me la dio”. (E5:90-92)*

#### 4.2.3.4. Conocimientos para el mundo laboral

Los alumnos del colegio urbano reconocen que una de las funciones de la escuela es entregar nuevos conocimientos, proporcionar nuevos aprendizajes, a los cuales dentro de otro espacio social fuera de la escuela no podrían acceder.

*“Nosotros aprendemos cosas en el colegio, aprendemos cosas que no sabemos” (GF1:3)*

Estos aprendizajes innovadores tienen un sentido utilitario, ya que los alumnos adquieren competencias que podrán poner al servicio del mundo laboral una vez que egresen de la escuela.

*“es que el colegio nos da varias cosas para trabajar” (GF 1:58)*

*“La escuela también nos ayuda a los trabajo, porque por ejemplo si yo estoy trabajando en un banco, no voy a saber de números” (GF 1:115)*

### 4.3 Segunda categoría: Proyecto de vida del alumno

Como lo diría Mead (1967) mediante la interacción social llegamos a aprender cuál el “nuestro lugar” en el mundo social. Este lugar, o este espacio de auto representación situacional en los alumnos entrevistados estará influenciado por la introyección y adopción de normas y valores sociales más comunes, siendo esto expresado en la intención de obtener un título universitario que otorgará estatus y bienestar, y otro de formar una familia constituida en base a criterios socialmente estimados como poseer los de poseer una identidad personal a través del ejercicio de los roles, funciones y tareas necesarias, para mantener el funcionamiento del conjunto familiar dándole un sentido de coherencia y pertenencia.

En el discurso de los alumnos se aprecia la equiparación entre un yo real y el yo ideal. En base a lo declarado por Moris Rosenberg, citado en Ritzer (1993), los alumnos se muestran desde la imagen que tienen de cómo son, y la imagen de cómo a les gustaría ser, infiriendo que este último se debe a la identificación con los modelos de masas que afectan a todo sujeto desde el macrosistema, afectando a los alumnos sujetos de investigación con mayor intensidad, ya que se encuentran en una etapa de configuración yoica, donde la introyección o adopción de referentes sociales determinan la adecuación del sujeto.

#### 4.3.1. Proyecto profesional universitario

Los alumnos de la escuela rural que tienen mejores calificaciones según su propia percepción, coincidiendo con la estimación positiva del profesor, informan sobre su futuro académico, la intención de obtener un título universitario que atienda a las necesidades de su entorno.

*“Doctora, profesora, veterinaria, todo eso...”*

*Y tus papás ¿Qué hacen?*

*Mi papá, mi mamá trabaja en la casa, mi papá de lechero. Mi hermana grande trabaja en la SODECO... mi hermana trabaja de temporera...”*

(E2:81-83)

*“Si, quiero ser Veterinario*

*¿Y por que veterinario?  
Porque me gustan los animales.  
Estas en constante contacto con los animales ¿o no?  
Si.  
¿Y que animales te gustan?  
La vaca, el caballo, el perro y el gato”. (E3:51-57)*

*¿Cómo te ves cuando grande?  
No se  
¿Lo has pensado alguna vez?  
Entrar en la universidad  
¿Que te gustaría estudiar en la universidad?  
Me gustaría estudiar veterinaria” (E10:47-52)*

Los alumnos de la escuela urbana también presentan la motivación de acceder a la universidad, mostrándose mayor variedad y dispersión en cuanto a que profesión estudiar.

*“Entrar a la universidad, me gustaría ser científico” (GF 1:94)*

*“A mi también me gustaría ir a la universidad, porque cuando vayamos vamos a saber más. Me gustaría estudiar medicina” (GF 1:95)*

*“A mi me gustaría ser profesora” (GF 1:98)*

*“A mi me gustaría se parvularia. No sé porque me gustan los niños, son como más ordenados” (GF1:99)*

*“hay no sé, me gustaría ir a la universidad y trabajar, y también ser científica” (GF1:100)*

*“Yo quiero trabajar y entrar a la universidad” (GF2:100)*

*“Yo quiero ser, lo que quiero ser yo...tengo hartas cosas, yo quiero ser carabinera o estudiar gastronomía” (GF2:101)*

*“Yo más adelante quiero ser odontólogo” (GF2:105)*

### 4.3.2 Proyecto de familia formal

Los alumnos presentan gran estimación a la configuración de un núcleo familiar formal y funcional donde existan las relaciones afectivas y sociales necesarias para asegurar un desarrollo integral.

En la escuela rural se aprecia de la siguiente manera:

*¿Qué cosas serían buenas en el futuro?*

*“Que tenga un buen trabajo y que mis hijos se portaran bien”  
(E5:113-114)*

*“Ser buen estudiante, entrar a la universidad, tener plata y tener un hijo y tener esposa” (E5:23)*

La necesidad de establecer una familia formal y funcional en el futuro, en los alumnos de la escuela urbana también se presenta como una necesidad.

*“A mi me gustaría... hay este, mi este es ser dibujante, y cuando tenga una familia, yo les voy a enseñar más a mis hijos y no les voy a estar diciéndoles anda y pregúntale a tus hermanos, que es más grande y yo no sé esa cuestión. Eso es lo que yo quiero, ser más éste... y enseñarles todo a mis hijos” (GF1:96)*

*“.... Y además no me gustaría ser como mi mamá y mi papá, cuando sea grande no me gustaría separarme de mi esposa. Porque yo me separé de mi papá y mi mamá apenas un día cuando nací. Y mis dos abuelos me llevaron en la micro pa santiago” (GF1:97)*

*“Hay un compañero que vive con los puros abuelitos, el Eduardo.*

*“Yo creo que el se siente mal porque no vive con sus papás. Y le gustaría vivir como una familia” (GF2:71-73)*

Tanto en la escuela rural como urbana emana del discurso de los entrevistados el anhelo de poseer a futuro una familia con hijos a los cuales hay que garantizar estabilidad y equilibrio socioemocional, aspectos indispensables para el desarrollo equilibrado de todo niño.



## 4.4 Tercera categoría: Relación entre compañeros

### 4.4.1 Autoconcepto menoscabado, burlas y envidia

Dentro de la relación entre compañeros en la escuela rural, se evidencia cierta preocupación en la resultante de este proceso de interacción, ya que se aprecia que el alumno que es caracterizado como “buen alumno” en tanto se saca buenas notas y se porta bien dentro de la escuela, no es validado absolutamente por sus pares, ya que desde la percepción de estos, en términos de estimación afectiva, estos no son sujetos de respeto, llegando incluso a ser víctimas de abuso y burlas. Es decir, es percibido como un “buen alumno/no respetado” escisión expresada entre el ideal de alumno en base a un discurso coercitivo social y la validación relacional de un sujeto que es considerado como “mateo”.

Esto se puede apreciar en los siguientes discursos desde el alumno que posee altas calificaciones:

*“Lo que menos me gusta, heeee los compañeros pesados” (E3:81)*

*“Porque me molestan...Me dicen “ohh! y ese que se cree buen alumno” y que tanto, y que tiene, si todos pueden ser mateo” (E3:83-85)*

Lo mismo se observa en el sentir de otro compañero que tiene buenas notas:

*“¿Cómo te imaginas como te ven tus compañeros?... Como un bichito que hay que aplastar” (E8: 51-52)*

*El reconocimiento de este menosprecio también es percibido por el resto de los compañeros.*

*“Él siempre hace las tareas, y el resto de mis compañeros, siempre lo molestan” (E4: 75)*

El espacio en que se ubica un alumno dentro de su grupo de compañeros es muy importante, este espacio comienza a tener una importancia cada vez mayor para el niño, ya que es en la interacción con el resto de sus compañeros donde estos descubren sus aptitudes y es con ellos con quienes va a medir sus cualidades y su valor como persona, lo que va a permitir el desarrollo de su autoconcepto y autoestima. Las opiniones de sus compañeros acerca de sí mismo, van a tener peso en su imagen personal. En base a lo

planteado por Goffman (1998) un alumno que es víctima de burlas, ha generado una conciencia de inferioridad, formulándose constante y conscientemente cierto sentimiento crónico del peor tipo de inseguridad. Aquí se presenta una diferencia circunstancial entre autoestima y autoconcepto académico. Ya que uno de los alumnos entrevistados posee una baja autoestima representada en “*como un bichito al que hay que aplastar*”, pero un autoconcepto académico positivo como alumno.

#### 4.4.2. Conflictos dentro la escuela, si me molestas yo te molesto

Dentro de las entrevistas realizadas en la escuela rural surge una dinámica recurrente dentro de los conflictos entre pares. Se entiende como un hostigamiento recíproco, que no busca una resolución pacífica ante una disputa o conflicto, sino todo lo contrario, se aprecia una interrelación de hostigamiento que se acrecienta a modo “efecto bola de nieve” sosteniéndose como cotidiana la agresión recursiva.

*“Igual a veces peleamos dentro de clases. Es que a veces a mi me da rabia porque me pasan molestando a mí. Me paro para decirle a la tía y me molestan, así que les pego un pape” (E4: 178)*

*“Me llevo bien, pero a veces me hacen cosas malas y yo les hago cosas malas” (E5:96)*

#### 4.4.3. Conflictos dentro la escuela, una proyección de lo social

En la escuela Urbana se evidencia desde el discurso de los alumnos que los conflictos que se presentan dentro del establecimiento son una expresión de lo que acontece en su entorno social inmediato. Siendo también, las conductas disruptivas presentes en algunos alumnos una representación y proyección de conflictos anímicos resultantes de dinámicas familiares disfuncionales. Existiendo también dentro de las causas de los conflictos presentes, la reproducción de patrones corporamentales que son significativos para el alumno conflictivo dentro de un contexto disfuncional por cuanto los imita.

Ante la pregunta por qué el alumno desordenado y conflictivo es como es, los alumnos contestan lo siguiente:

*“O porque le enseñan a hacer eso, porque sus papás lo dejan en la calle o como que se muera de hambre. Si el otro día el me estaba pegando a mi...” (GF1:68)*

*“Y como él no puede hacer cosas en la casa se desquita en la escuela. A veces con la Carmen vamos al baño y él siempre nos sigue, después nosotros salimos corriendo y él nos sigue, y la Carmen se cayó y él le pegó una patá en la cabeza” (GF1:69)*

*“Porque repite cosas que ve en su casa, o porque sus papás se comportan así” (GF1:67)*

*“Y yo le digo que le voy a decir a mi papá, y él me dice que tanto, si mi papá está en la cárcel así que yo llamo a mi mamá, yo llamo a mis tíos no más, ahí tú voy a ver que mis tíos tienen la media ametralladora. Mi tío ha quedado como 100 veces en la cárcel” (GF1:87)*

Las actitudes, valores, actitudes de los padres u otros significativos influyen sin duda en el desarrollo integral o fragmentado de los hijos. Según los alumnos la familia es responsable de proporcionar todas las variables que favorezcan un sano desarrollo. Los alumnos conflictivos depositan en la escuela la ansiedad que no es posible resolver dentro de un espacio de contención afectiva como debería ser el hogar o una institución que exista para estos fines. La hostilidad paterna o la total permisividad suelen relacionarse con niño muy agresivo y rebelde como es en éste caso. Se observa que los sistemas de castigo también influyen en el comportamiento de un niño que es inquieto porque tiene inquietudes no resueltas, que le resuenan y que encuentra injustas. Múltiples investigaciones señalan que padres que abusan del castigo físico tienen a generar hijos que se exceden en el uso de la agresión física, ya que frecuentemente uno de los modos más frecuentes de adquisición de pautas de comportamiento es por imitación de las pautas familiares como se intuye es en este caso (Cavanaugh & Kail, 2006).

Los hábitos constituidos en un momento determinado se convierten en factores estructurantes de experiencias posteriores, de manera que los hábitos desarrollados al interior de una familia disfuncional pueden ser inferidos en cierta medida desde el comportamiento en la escuela de un niño que es peleador y conflictivo.

#### 4.4.4. El oveja negra, “una manzana podrida”

En base a lo que plantea Goffman (1998) los compañeros acuden al estigma que se sustenta en el desadaptado comportamiento que este tiene dentro del aula. No obstante, el atributo que a este se le asigna es profundamente desacreditador.

En el cuarto básico de la escuela urbana los alumnos reconocen a uno de los compañeros es un sujeto muy desordenado, incluso promueve a que el más ordenado se desordene y baje sus resultados. Se evidencia la rotulación o etiquetamiento de este como una “oveja negra”.

*“El Ángel se desordena cuando está con el Sergio, ellos están juntos y después se ponen a desordenar. Incluso en 3° él estaba bajando las notas porque se estaba juntando mucho con el Sergio” (GF1:22)*

*“Porque es el más ordenado y no habla tanto. Aunque algunas veces habla con el Sergio, se pone desordenado cuando está con el Sergio” (GF1:21)*

*“No mentira yo la otra vez le dije Leslona así como de cariño. Y le dije uh Leslona gracias porque me regalo una cosa, y ella me digo, “a ver déjate oveja negra” (GF1:89-92)*

Ante este fenómeno existen varias salidas. Goffman (1998) señala que existe un grupo de personas que este denomina como “sabios”, son personas normales cuya situación especial las lleva a estar íntimamente informadas acerca de la vida secreta de los individuos estigmatizados y a simpatizar con ellos. Las personas sabias son los hombres marginales ante quienes el individuo que tiene un defecto no necesita avergonzarse, porque sabe que a pesar de su imperfección será considerado como una persona corriente. Es decir, para el caso puntual el alumno no será estigmatizado, acrecentando la autopercepción como alumno desordenado, ni tampoco reforzará la imagen de “oveja negra” que tienen los compañeros de él. Se hace presente la necesidad de fomentar el rol de sabio en los educadores y directivos del establecimiento pudiendo comprender las diferencias presente en este alumno, promoviendo su inclusión que por diversos motivos acude a una conducta desadaptativa pero que sin duda tiene solución, se propone comprender el comportamiento de este como un síntoma social, más que como la génesis de los problemas que acontecen dentro del aula.

## 4.5 Cuarta categoría: Posibilidades de mejora académica

### 4.5.1 Todos los niños pueden aprender

*“Porque el otro día me tocó exponer los derechos de la educación, con la Jazmín, con la Cathi... todos los niños aprenden en educación...” (GF1:120)*

*“... todos los niños tienen derecho a estudiar, no faltar al colegio, porque antes uno faltaba al colegio y no aprende nada. Y que la ONU parece, ellos se encargaban para que todos puedan estudiar” (GF1:122)*

Se destaca el reconocimiento positivo de los recursos internos y variables cognitivas que los alumnos rescatan tanto de sí mismos como de sus pares en ambas escuelas. Destacan *la posibilidad de que todos los alumnos pueden aprender*, y que de no acontecer esto, se debe porque estos no están interesados en términos de motivación a mejorar su rendimiento. Es decir, el que los alumnos no aprendan se debe a que estos no están interesados a sacarle provecho consciente a la experiencia educacional. En base a una interpretación analítica se subentiende del discurso de los alumnos, más allá si pertenecen a una escuela urbana o rural, que un alumno que no aprenda no es porque no pueda, sino que, porque no está interesado en estudiar y aprender. Así como se describe en los discursos “están en otra” y “flojean”

*No se, si yo no digo que sean Mateos, yo se que pueden ser pero, pero no quieren están en otra...” (E3: 89) “*

*“Todos aprendimos lo mismo y los que no es porque flojean” (E6:96)*

*“Porque son flojos, no se esfuerzan” (GF2:78)*

*“Son buenos estudiantes y no quieren” (E10: 12)*

*“algunos son inteligente pero se distraen” (GF3:38)*

*“¿Por que piensas tu que los alumnos son malos estudiantes?... son buenos, pero ellos no quieren estudiar” (E10: 7-8)*

En el proceso educativo la motivación intrínseca en el alumno impulsa al aprendizaje.

*“¿Y por que el buen estudiante es buen estudiante?... porque él quiere hacerlo y puede” (E10: 15-16)*

*“Algunos son más flojos y a mi me gusta aprender más” (E8: 12)*

También se aprecia la importancia de atender a las particularidades de los alumnos frente al aprendizaje, ya que en el proceso de enseñanza comprenden lo transmitido y otras no. Causándoles rabia esta dualidad, entre entender y no entender. Cobra importancia certificar los aprendizajes promovidos en cada clase durante el proceso de cierre, procurando que todos los alumnos se hayan apropiado de lo intencionado, disminuyendo sentimientos iniciales que pudiesen transformarse en futura frustración.

*“Carlos cuando te dan tareas en la sala de clases ¿las entiendes?... Si algunas veces, si pero otras no...Me da como una rabia dentro de la cabeza” (E5:78-80).*

#### 4.5.2 Significación positiva por parte del profesor, fuente de motivación y autoestima positiva.

Para los alumnos de ambas escuelas, la significación que tenga el profesor en torno a estos, refuerza una autoimagen positiva en el caso que esta sea positiva.

*“Yo creo que la tía nos eligió por el punto de vista que tiene ella sobre nosotros” (GF2:118)*

El profesor/a para los alumnos sujetos de investigación, comienzan a tener una mayor importancia transformándose en referentes de suma significación. Los maestros imparten valores y transmiten las expectativas sociales al niño y a través de su actitud hacia ellos colaboran en el desarrollo de su autoestima.

*“Confianza. Así como si a mi profesora le tengo confianza, como que le pregunto algo ella me responde, eso es confianza” (E2:107)*

*“Cuando la profesora nos dice cosas buenas da confianza” (GF2:124)*

*“¿Este año dan el SIMCE saben lo que es?”*

*“si, es una prueba de 1 a 4 básico”*

*“¿y que evalúa?”*

*“las notas”.*  
*“les cuento los comparan con otros colegios”*  
*“si”*  
*“¿y como creen que les va a ir?”*  
*¿En el SIMCE? mas o menos, aunque la Prof. cree en nosotros”.*  
*(GF3:140-147)*

*“¿Cómo podría manejar eso la profesora?”*  
*“Castigándolo”.*  
*“No, dándole confianza, o sea no tanta confianza porque se va a poner fundío. Como que la profesora tiene que hablar con él y decirle que le pasa (GF2:92-94).*

Se demuestra que aquellos profesores que muestran confianza en la capacidad del niño, incentivan el trabajo y el desarrollo de potencialidades, a la vez que favorece una autoestima positiva. Principalmente porque en esta etapa la figura del maestro constituye un modelo para el escolar. El alumno se esforzará constantemente para lograr el reconocimiento del maestro si este promueve una relación de confianza que estimula la motivación y el compromiso sobre su formación.

#### 4.5.3 Apoyo parental

El proceso de enseñanza aprendizaje, en el sentido clásico y formal, es una responsabilidad asociada al centro escolar; no obstante, en la acepción amplia y real, el aprendizaje es un fenómeno cotidiano que se da en todo momento. En efecto, los seres humanos, estamos en permanente aprendizaje; asimilando, interpretando y procesando.

Los alumnos de la escuela urbana destacan la injerencia positiva del apoyo de los padres a sus hijos en relación a las exigencias escolares y de proyectos futuros. Lo principal es que los niños necesitan sentirse seguro de sí mismos y de su entorno para desarrollarse integralmente, tanto en el ámbito escolar como en otros. Todas las actitudes positivas y de parte de los padres, que otorgan un marco de referencia cálido y afectuoso, van a posibilitar este sentimiento de seguridad.

*“Porque algunas veces estudio mucho. Mi papá me ayuda a estudiar” (GF1:34)*

*“ser inteligente, contar con la ayuda de los padres” (GF3:36)*

*“Sí, uno puede salir adelante con la ayuda de los padres” (GF3:12)*

*“La familia se relaciona con la escuela para que nosotros lleguemos a la universidad” (GF3:18)*

## 4.6 Quinta categoría: Contextos de vulnerabilidad y Debilidad parental

### 4.6.1 Debilidad parental potencial de bajos resultados académicos

En el contexto de la escuela rural, se observa en los siguientes discursos la despreocupación parental para con algunos alumnos y como esto incide en que a los alumnos que no cuentan con una contención emocional les vaya mal en la escuela.

*“Y por qué crees que a los alumnos que les va mal, les va mal”.*  
*“Supuestamente, porque los papás no están atentos, porque nos les ayudan a hacer las tareas”.*  
*“¿Y acá, hay muchos papás que no los ayudan?”*  
*“Sí, hay bastantes.*  
*“Y por qué crees que acontece eso”.*  
*“Porque me he dado cuenta”.*  
*“Cómo ¿en que te das cuenta?”*  
*“En que andan desordenados, dicen garabatos y todo eso, entonces a lo mejor, en la casa no les enseñan, y salen a la calle y aprenden garabatos”(E3:92-99)*

En la escuela urbana, que también está situada en un contexto de vulnerabilidad social, de igual forma se evidencia esta despreocupación parental. Quedando de manifiesto como esta indiferencia en el cuidado o exceso de conflictos al interior del hogar afecta en el rendimiento de los alumnos en la escuela.

*“Mire yo tengo un hermano que va en 6to y el repitió por problemas de la casa” (GF2: 30)*

*“Yo repetí, 4to, tendría que ir en 6to. He repetido dos veces, 3ro y 4to por problemas familiares” (GF2:31)*

*“Yo también, yo cuando era niño tenía muchos problemas en la casa, entonces por esos problemas no pude ir al colegio. O sea no repetí, como su hubiera repetido, pero falté” (GF2:32)*

*“¿Y cual es el conflicto que origina que un alumno no haga las tareas?”*

*“Que es flojo, que es burro”.*

*“Le falta el apoyo familiar”.*

*“Sí apoyo”. (GF2:68-71)*



*“Yo creo que el se siente mal porque no vive con sus papás. Y le gustaría vivir como una familia” (GF2:73)*

*“A mi me pasó lo mismo que le pasó a él, no me apoyaban. Yyyy me faltó harta confianza, y por eso yo me voy a otras cosas. Siempre ando en la calle, nunca ando en mi casa. Un día me fui pa Maipú, yo me escapé. Y no aparecí hasta como las 7 de la mañana” (GF2:75)*

Muchos padres y apoderados tienen la convicción que la educación la garantiza la escuela, y esto en parte es verdad, pero no toda la verdad, ya que lo que se promueve en el aula por parte de los docentes debe tener cierta continuidad en el hogar. Sabemos que en muchas ocasiones los esfuerzos educativos de la escuela pueden ser aniquilados con facilidad en la vida del hogar.

#### 4.6.2 Uno no aprende en la calle

Los alumnos de la escuela urbana reconocen que el contexto en el cual se desenvuelven diariamente fuera del espacio escolar es considerado como un ambiente de desprotección y de adquisición de conductas disruptivas. Distinguiendo estos, la importancia de contar con una educación intencionada y proporcionada por la escuela, y que se encuentra por sobre otros saberes y valores que pueden ser adquiridos fuera de la institución educativa, en espacios de vulnerabilidad social.

*“Díganme una cosa ¿Qué le entrega la escuela a ustedes?”*

*“Cariño ”*

*“Enseñanza”*

*“¿Qué es la enseñanza?”*

*“Que uno aprende más en la escuela, porque uno no aprende en la calle” (GF1:104-108)*

*“Uno no aprende en la calle” (GF1:109)*

*“Uno en la calle no aprende a leer ni a escribir, yo creo que en la escuela uno aprende eso para poder llegar a la universidad” (GF1:114)*

*“Hacer cosas malas como el robar. Yo me se una historia que me contó mi mamá, que mi hermana tenía un compañero que era desordenado, que lo pasaban de curso en curso, hasta que se fue a la calle y ahora está metido en la drogas. Y ahora anda en la calle y anda en las drogas” (GF1:111).*

*“Que uno en la calle cuando es chico, repite lo que ve en la calle” (GF1:112)*

*“Andar en la calle no es bueno, porque uno aprende puras cosas feas, como robar, robarle a los otros para sacarle la plata. Un día a una niña le pegaron en la guata” (GF1:113)*

Se comprende que la educación debe tender a proporcionar una formación integral del sujeto, procurando que en las escuelas se entregue a los alumnos ayuda y contención necesaria para su desarrollo pleno como personas, otorgándoles la formación que precisan para el adecuado desarrollo de su personalidad, aun cuando, su contexto sea desfavorable.

## Profesores

### 4.7 Sexta categoría: Significación del docente sobre el autoconcepto académico de los alumnos y variables que lo determinan

#### 4.7.1 Disciplinamiento para la convivencia y el aprendizaje

Tal y como hemos ido extrayendo del discurso de los alumnos de cuarto básico entrevistados, los docentes tanto de la escuela rural como urbana, también asignan notable importancia al disciplinamiento. Uno de estos como estrategia modelada para promover una sana convivencia dentro de la sala (saber a convivir) y otra como estrategia pedagógica pilar para fomentar aprendizaje (saber a hacer), variando así el sentido en que este se promueve. Evidentemente el discurso de los docentes al momento de referirse a aspectos de la disciplina surge de manera literal, porque desde estos es promovido y lo tienen claro. A diferencia del discurso de los alumnos que emana como una realidad sentida en base a una interpretación sintomal.

El profesor rural, asigna valor a la disciplina entendiendo esta como resultante de un proceso de confianza que debe ser promovido por él a través de un proceso de modelaje y empatía inicial, acudiendo al aprendizaje vicario como estrategia. Si se promueve una relación de confianza la actitud de los alumnos dentro de la sala de clase será adecuada por añadidura. El disciplinamiento está al servicio de obtener una adecuada convivencia escolar dentro del aula.

*“El respeto me lo tengo que ganar yo en base de respetarlos primero, yo me voy a ganar al alumno, esa es la partida. Para mi el respeto no va por que me digan “Señor”, “Profesor” porque pueden decir esas palabras con otros significados, me pueden decir lo mismo, el respeto es la actitud del alumno y soy yo que tengo que hacer que el alumno me respete, no los puedo imponer. El que un alumno sea disciplinado pasa en gran parte por como yo me comporto frente a ellos” (E11:11).*

A la vez, se expresa en el discurso de la profesora urbana que el disciplinamiento es una estrategia y condición primera para promover el aprendizaje, aboliendo con la incorporando de éste, variables que podrían interferir los momentos planificados para la clase. Así la forma de contrarrestar el mal comportamiento es poner límites muy rígidos de antemano.

*“... les provocaba a ellos un mal comportamiento, y entonces había que hacer un trabajo con ellos en ese parte, había que hacerlos sentir a ellos que las cosas las podían hacer, pero también había que poner límites muy rígidos” (E12: 4)*

*“... yo me di cuenta de que si uno no tiene un buen clima de disciplina dentro de la sala, entras una sala y dedicas mucho tiempo a llamar la atención, a bajar los niveles, a ver problemas de comportamiento, a ver otras cosas que no tienen nada que ver con aprender...” (E12: 6)*

#### 4.7.2 Docente motivador y comprometido

Para los docentes existe una fuerte asociación entre la motivación ejercida por estos y el rendimiento académico de los alumnos. Estos plantean la necesidad de acudir al aprendizaje motivacional, trabajar en la construcción de la autoestima de los alumnos, ya que esta es una de las conductas psicológicas que tienen mayor incidencia en como los alumnos se enfrentan ante la escolaridad y procesos de aprendizaje.

El profesor rural señala esto en el siguiente discurso:

*“Son muy capaces, pero soy yo el que tengo que hacer que ellos descubran cuan capaces son. Y cuando descubren que es capaz, que él puede se produce un cambio en él. Un cambio bastante significativo en toda su persona. Es como que hasta son más felices. En darse cuenta que ellos pueden.*

*Yo no se si será un problema de menoscabo, de abandono afectivo, emocional, no se si será todo eso lo que los hace estar más bajo, pero cuando ellos descubren se van dando cuenta y se disparan... (E11: 15)*

La razón de este discurso radica en que la autoestima promovida por el profesor como figura significativa y gestor de cambio está asociada con una mayor tolerancia a la frustración y soporte de la ansiedad devenida desde la historia de vida de los alumnos, como el abandono físico y emocional. Es decir, el profesor pudiese sembrar felicidad, y cosechar logros, potenciar la pro actividad que se encuentra latente en los alumnos. Vale que el profesor motive para fomentar la capacidad de aceptarse y responder adecuadamente frente a una situación en el área académica.

Por su lado se aprecia el mismo ímpetu en la docente del cuarto básico de la escuela urbana. Al considerar que parte de su rol, al educar en pobreza es aislar las variables externas a la escuela. Promover la fortaleza y el rigor en los niños desde una cultura de

altas expectativas, sosteniendo que todos los niños pueden aprender. Situación que rompe el determinismo social y su influencia en el aprendizaje.

*“Pero entonces ellos tienen que ser fuertes, tener fortaleza aquí, en el colegio, yo me olvide de la casa, me olvide de lo externo, pero yo me olvide de que ellos pudieran o no tener apoyo en sus casas, no lo conté conmigo, si tenían apoyo mejor todavía, pero conté con que estos niños que yo tenía, la gran mayoría tenían estos problemas, y con ellos así trabajé. Pero mirando siempre de aquí para arriba no para abajo, entonces a los niños que más les costaba tenían que esforzarse más, la vara tenían que ser hacia arriba, y no nivelar hacia abajo...” (E12:9)*

*“Claro pero a esos niños hay que hacerles sentir que no todo es difícil, hay que hacerles ver que las cosas no son difíciles para ellos, solo que tienen que hacerlas, encuentro que en el hacer es lo que a ellos les va tomando el camino del ritmo de trabajo en una clase o como estudiante, un niño que no hace se acostumbra a hacer nada siempre le va a costar, hay... mañana cuando se más grande siempre le va a costar” (E12: 23)*

El compromiso de la docente se sitúa bajo la lógica de la no discriminación promoviendo la integración de todo alumno lo que los hace sentir contentos y comprometidos a responder a esta persona que promueve en ellos un autoconcepto positivo.

*“Dio resultado, y los chiquillos estaban muy contentos, ellos se sienten muy comprometidos con uno, yo soy como medio enojona, pero no soy agresiva ni tampoco los discrimino” (E12:11)*

La motivación pasa en parte por situarlos como sujetos responsables frente a sus propios resultados, además de hacerlos participes y gestores de la imagen que la escuela proyecta en base a su esfuerzo expresado en el SIMCE. Es decir, promover el sentido de pertenencia como recurso de motivación.

*“No se, siento en primer lugar que ellos tienen un trabajo, ellos tienen un trabajo duro que hacer, porque yo les he dado a conocer que ellos son la cara de la escuela, que tienen un gran compromiso” (E12: 13)*

El análisis sostiene lo que comunican Arancibia, Maltes y Álvarez (1990) para explicar como la percepción por parte del docente para con el niño influye en la motivación de este a enfrentar situaciones educativas. En la edad escolar el autoconcepto tiene un carácter ingenuo, es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben, motivan y comunican. Por esto es de suma

importancia considerar en todo momento la influencia del profesor sobre la constitución anímica de los alumnos, ya que en el caso de ser positivo, es motor de motivación para enfrentar adecuadamente la escolaridad, aun cuando las variables contextuales sean desfavorables.

#### 4.7.2.1. Resiliencia en alumnos

La resiliencia se caracteriza por un enfrentamiento efectivo ante eventos estresantes, y no se refiere únicamente a la capacidad de resistencia del individuo, sino que también a su capacidad de construcción positiva, de responder adaptativamente y crecer a pesar de las circunstancias difíciles.

Considerando que ambas escuelas donde se realizó la investigación se sitúan en contextos de pobreza, se destaca la opinión esperanzadora que plantean los docentes, sobre el futuro de algunos alumnos que cumplen características de resiliencia.

El profesor de la escuela rural plantea lo siguiente:

*Es como que ellos se dan cuenta que pueden correr sólo, y no importándole el peso de las cosas que hay a su lado, sino que es capaz de independizarse y luchar por conquistar algo nuevo". (E11: 15)*

Son alumnos que autónomamente en base a un “darse cuenta” buscan una salida espontánea y creadora que va más allá de las posibilidades que habitualmente se piensan deterministas porque son pobres, se aprecia un cierto componente innato a superar la adversidad.

*“Son pocos pero hay algunos que han llegado a la educación superior. O sea de hecho, hay varios que están en la universidad. Pero ellos solitos se la juegan, es el alumno que se la juega, dejando a parte la familia, ellos han tomado conciencia y ellos se la han empezado a jugar” (E11:23)*

*“En alumnos de 6°, 7° y 8° uno empieza a ver que son alumnos que se la empiezan a jugar ellos. Que empiezan ellos a romper sus barreras. Ellos empiezan a buscar y a pedir ayuda” (E11:25)*

*“ufff... 20% de los alumnos más o menos. Y el resto se deja nomás, sin importarle lo que va a pasar el día de mañana” (E11:29)*

Los alumno que se considera tiene un potencial resiliente tienen la capacidad de romper barreras, buscan ayuda en los docentes en pos de la mejora de sus aprendizajes, además de presentar la destreza para proyectar, y alinear el resultado que generarían a largo plazo sus prácticas actuales por sobre la mayoría de sus compañeros.

La profesora de la escuela urbana también menciona que existe este tipo de alumno dentro de su cuarto básico, sobresaliendo un espíritu de superación y compromiso.

*“Yo me encuentro con niños con hartas ganas, con espíritu de superación, dentro de sus limitaciones y fortalezas yo los encuentro súper comprometidos” (E12:19)*

Al ser niños tan pequeños, también se evidencia la influencia que pueden generar en estos otros significantes, ya que la evidencia es real, el niño al cual se refiere la profesora a continuación, es el que tiene mejores notas y un comportamiento idóneo como también lo definen sus compañeros en categorías previas.

*“Pero hay mamás que tienen muchas ganas de que sus hijos salgan adelante, sean profesionales. La mamá del Ángel, su otro hijo tiene problemas de aprendizaje serio, y ella piensa que el Ángel es el único que va a salir adelante” (E12: 40).*

La postura del autor de esta tesis, es que es siempre se debe educar para la resiliencia en contextos de pobreza. En base a lo planteado por Kotliarenco (1996), se debe favorecer el énfasis en la promoción de los factores protectores que incurren en el fortalecimiento de las capacidades del alumno en su particularidad y las del grupo curso, como forma de afrontar y transformar los riesgos y adversidades resultantes de la pobreza, de la opresión social que generalmente determina, de la falta de estructura familiar, entre otros.

#### 4.7.3. Vulnerabilidad promotor de baja autoestima.

La autoestima entendida como la valoración positiva o negativa que una persona hace de ella, afectará determinando su estado de movilidad frente al mundo, de mostrarse frente a este y de cómo este se percibe en él.

La profesora de la escuela urbana señala como la autoestima menoscabada en los alumnos que han sido constantemente discriminados y por último expulsados otras escuelas, restringen su campo de acción ante situaciones de aprendizaje.

*“... era un curso que la gran mayoría de los niños eran echados de otros colegios, ellos personalmente se sentían como discriminados, gran porcentaje, ellos se sentían muy mal antes de... cuando llegaron aquí, cuando llegaron porque ellos llegaron en tercero, entonces uno tuvo que cambiarles esa imagen venían muy desfasados con muchos problemas de aprendizaje y eso les hacía sentir como en menos, sentir poca confianza en sí mismos, que las cosas nos las podían hacer....” (E12: 4)*

Con el objetivo de ampliar la mirada sobre el fenómeno de la autoestima y autoconcepto académico y su incidencia en el aprendizaje en alumnos que se educan en pobreza, se destaca del discurso del experto entrevistado lo siguiente:

*“yo lo evidencio efectivamente en que el niño en el aula, es un niño que pertenece a un contexto de pobreza es un niño que desarrolla actitudes de inseguridad y que a menudo baja autoestima, un disminuido concepto de sí mismo. También es un niño que tiene una serie de conductas desadaptativas hacia los otros que lo rodean y lo acompañan en el proceso, sus compañeros, sus maestros; quienes permanecen gran parte del tiempo con él. Yo veo, evidencio que muchas veces los niños expresan pensamientos o sentimientos a través de acciones, esas acciones son, generalmente, acciones que generan un desajuste con las demandas, de este entorno que es un entorno social, afectivo y emocional” (E1:8)*

*“Hay niños que tiene un historial de fracaso escolar que van acumulándose. Por otro sus historias de vida están marcadas por un sentimiento de inferioridad, es un niño que siente que le cuesta más, que tiene dificultades para leer, para comprender lo que lee, las actividades que realiza no son precisamente actividades que pueda cometer con facilidad y por lo tanto el siente que frente a sus compañeros tiene un grado de desventaja...Yo tenía una niña que me decía que se sentía tonta o que se percibía como fea, porque probablemente no haya tenido éxito social, en el sentido de generar vínculos de amistad permanente o efectivamente sentirse aceptada por el grupo de pares” (E1:10)*

*“Es una reflexión que surge a través de estos diálogos informales con los niños cuando uno trata de indagar, cierto, en las causas más profundas de por qué hay ciertos aprendizajes que resultan más problemáticos, más dificultosos; es por eso que yo te planteaba el caso de esta niña que se sentía tonta o fea y lo manifestaba el apoderado. Ahora también no sólo en el lenguaje hablado uno puede obtener estos*



*datos que son valiosos para comprender mejor o aproximarse mejor a una realidad, si no que también uno observa en la opinión o en los juicios que otros hacen sobre ella o que tienen sobre esta persona o como ella escribe, deja registros en sus cuadernos de cómo ella se trata a sí misma, como se dibuja a sí misma o incluso a veces son expresiones al azar de los niños como cuando tú le planteas una tarea y ellos te dicen no puedo hacerla y uno se quiere enterar por qué no puede y resulta que dice que soy tonta y por qué no lo puede hacer, le explico, los compañeros le ayudan, hay material de apoyo; no, es que yo soy tonta o tonto. Entonces hay un peso de la historia de vida en cómo el niño se conceptúa a sí mismo” (E1:12)*

*“Yo creo que efectivamente este es un tema que funciona a nivel de la psiquis. Yo creo que este mundo de significados que ellos le otorgan a su propio ser, cómo ellos se relacionan con el mundo, cuál es el diagnóstico que ellos hacen de sus debilidades, les cuesta reconocer sus fortalezas, los aspectos positivos de su personalidad. Entonces generalmente los niños que presentan este cuadro de baja autoestima, son tal vez niños que reciben de los adultos que son niños problemas, que son niños que hacen lo que no se les pide que hagan, son niños que son rebeldes, son niños que son considerados como mal educados, son niños no aceptados...” (E1:14)*

*“yo creo que son niños que cargan muchas veces con penas; penas no expresadas, penas que los conflictúan, penas que los hacen sentirse inferiores y que los hacen aislarse muchas veces” (E1:18)*

*“... muchas veces cuando la relación esta mediada por el conflicto por desacuerdos que se van desarrollando cuando no son resueltos a tiempo el niño va sintiendo que va configurando en su interior un cuadro en que él es el incapaz, el tonto, el que no entiende, el que no puede estarse quieto, callao. Es un niño que tampoco tiene la capacidad de aprender, lo cual es dramático. Es un niño que se convence que no puede aprender. Precisamente se construye un obstáculo para que él se abra a la posibilidad de que sí es posible que aprendan bajo sus condiciones, sus características, su ritmo de aprendizaje, en definitiva, sus diferencias individuales y por otra parte, lo cual me parece aún más grave, más peligroso, más riesgoso; el hecho que los maestros vamos adaptando las expectativas conforme a cómo vamos conformando nuestras expectativas, conforme como vamos conceptuando a este niño” (E1:22)*

#### 4.7.4. Autocrítica

##### 4.7.4.1. Frente al desarrollo emocional

Emerge en el discurso de la docente de la escuela urbana la interpretación dada por los alumnos sobre la necesidad de contar con el apoyo emocional de estos, expresado principalmente en la confianza y motivación que debe existir desde el docente para con sus alumnos. Surge de los entrevistados que los docentes deben abrazar más a sus alumnos, ahondar en elogios, promover más los estímulos positivos y menos el castigo. Pero a su vez, se muestra como un correlato muy difícil de atender, ya que la mayoría de los docentes según la profesora entrevistada demuestran sentirse cansados al trabajar en contextos de pobreza, y no contar con el apoyo de las familias, deviniendo en ellos el agotamiento físico y emocional lo que les impide otorgar atención afectiva a sus alumnos.

Emana del discurso de la profesora la necesidad de aislar las variables contextuales considerando la debilidad parental existente en escuelas que educan en pobreza. Además de promover mayor acercamiento a los alumnos en términos afectivos.

*“Ellos dentro de la sala viven otro mundo, no se si ellos afuera van a sentir esto, yendo sus casas, van a vivir su verdadera realidad, pero cuando me evalué, yo me dije a mi misma uno es un referente para que ellos cambien. Uno debe dar lo mejor, aunque el esfuerzo es el doble en estas condiciones, y obvio que cansa más. Entonces pensaba si yo estoy una gran parte del tiempo con ellos y a lo mejor más tiempo que su familia con ellos, y ese tiempo que uno tiene con ellos tiene que ser provechoso, darles más afecto que el que se les da a otros niños, hacerles cambiar un poco la mentalidad, hacerlos sentir que ellos pueden salir de donde están. Salir de la pobreza o acceder a mejores cosas, en su vida, arreglar a su familia” (E12: 50)*

El profesor considerado como experto para la investigación, refuerza la noción de fomentar más los lazos afectivos con los alumnos, se refiere a esto en los siguientes términos.

*“...yo creo que los profesores probablemente deberíamos abrazar más, deberíamos abundar más en elogios y menos el reto, más en estímulos positivos, reconocer en los aspectos positivos de la personalidad del cabro, pero vaya que cuesta, vaya que es difícil, cuando tu tienes una*

serie de maestros que se sienten superados, cansados, que están muy fatigados, que algunos se sienten frustrados, que sienten un nivel importante de estrés, de frustración, de soledad, de falta de acompañamiento, porque existe ciertamente otras redes que no son funcionales, por lo tanto existen teóricamente pero no en la vida” (E1:34)

#### 4.7.4.2 Frente al manejo técnico de la disciplina

Además surge la manifestación evidente de carencias referidas a competencias disciplinares por ciertos profesores de la escuela urbana, entendiendo que si los niños no aprenden pasa absolutamente por la acción docente. Surge nuevamente la noción en la docente de aislar las variables contextuales y no acudir a estas como excusas de bajos resultados.

*“Si sabes porque. Yo cambie mi mentalidad la primera vez que me evalué, en la evaluación docente. Esa primera vez que me evalué, tú te detienes a pensar en que es lo que tú haces y con quien lo haces, entonces empiezas a cuestionarte mucho tu trabajo, cuestionarse el trabajo de uno. Empecé a ver aquello que yo veía, que estos niños tenían que aprender, y que yo tenía que buscar todas las estrategias y los cambios para que ellos aprendieran con lo que tenían, he inventar cosas con ellos, porque siempre pensé en luchar contra los apoderados, echarle la culpa a los apoderados, porque siempre aparece el tema la falta de compromiso, que no se preocupan, familias disfuncionales, papás dogradictos, mamá con problemas hijos abandonados, mamá que trabajan. Entonces es toda una carga que llevan estos niños, entonces hacerles olvidar eso desde las buenas estrategias” (E12: 48)*

*“... Porque yo he trabajado en dos comunas, me ha tocado decir lo mismo, yo creo que a lo que más le dolió las cosas que yo decía fue a mis colegas, a un colega le molesto mucho, lo que yo digo es porque nosotros no asumimos que nosotros también no estamos haciendo las cosas bien de repente. Si los niños no aprenden, me tengo que cuestionar yo, no hay que tomar el hecho de que el niño no tenga el apoderado que no lo apoya que no le revisa las tareas. Tengo que partir con estos, sin apoderados, que no le ayudan con las tareas, que no le pasa materiales, con ese tipo de grupos hay que hacer algo” (E12:52).*

*“...pero todos los profesores ocupando la palabra vulgar, somos en verdad penca, aquí nadie sabía planificar, nadie sabía trabajar, nadie hacia nada por los niños, ninguno de los profesores sentía...a mí me llegó a producir una total desconfianza, llegó un momento que me llegué a estresar, cuando empezaron con sus famosas planificaciones*

*(equipo directivo)... Decían que si a los niños les va mal es porque los profes son malos. A mi me llegó a generar una desconfianza en mi misma, yo me estaba convenciendo que no sabía planificar, que no sabía trabajar. Y sabí qué, tuve que cambiar el suich de mi cabeza” (E12: 57)*

#### 4.7.5. Debilidad parental

En el discurso de ambos docentes, se informa que existe una gran despreocupación parental en cuanto a abandono afectivo fundamentalmente.

El docente de la escuela rural sostiene que el abandono surge desde la comodidad por parte de los padres al no buscar un esfuerzo de superación personal y social. Además de pensar que los padres no tienen altas expectativas académicas de sus hijos. Confluyendo en la despreocupación de aspectos educativos como una arista de esta falta motivación.

*“Familia, la culpa es de la familia, abandono despreocupación, pero abandono no en el sentido de que les falte un plato de comida sino que abandono afectivo, de parte de ellos” (E11: 8)*

*“De su hijo le dan de comer, se preocupan de que tengan comida, y yo creo que para muchas otras cosas no le alcanza” (E11: 19)*

*“El 75% de estos niños y más quedan a la deriva. Calle, juego, se olvidan del colegio. No tienen conciencia de lo que les va a venir el día de mañana. Viven nada más que la pura instancia, el día” (E11:21)*

*“No se si ellos tienen conciencia de lo que pueden llegar a ser su hijos” (E11:31)*

*¿Y es necesario contar con el apoyo de los padres?*

*“Indispensable po. Por que se podría triplicar el % de alumnos que completen bien su educación. Si contaran con el apoyo de sus padres. Entonces los padres, no piensan en los niños, los dejan nomás” (E11:34-35)*

*“Yo creo que podría ser, están como paralizados, son incapaces de romper su círculo. Están inmersos en un círculo, y no ven que hay cosas diferentes y que puede haber algo mucho mejor”*

*“¿Y ese círculo cuál es?”*

*“El de la comodidad, porque si tu empiezas a ver. Hay algunos que trabajan y juntan dinero, pero compran un televisor más grande, pero no de ver otras cosas para el hogar como pensando en el futuro. Es comodidad. Son cómodos, el hecho de ir a buscar algo a fuera para mejorar eso no lo hacen”. (E11:37-39)*

En base al discurso de la docente de la escuela urbana se manifiesta la existencia de una despreocupación parental de manera implícita, con base en las narraciones discursivas que reflejan el espacio social de los alumnos.

*“Si, lo que a mí me preocupa de repente, que cuando nosotros pasamos un texto, y les pasamos las noticias, empezamos con esto de las noticias como las copuchas, que copuchas hay en sus casas, oye! Pero todas la copuchas eran con asaltos, violaciones, mataron a este, puros disparos ese era como su tema” (E12: 38)*

Junto a lo anterior se evidencia una problemática social que conlleva despreocupación socioemocional del entorno familiar dentro de sus variados síntomas.

*“Algunas mamás tienen problemas de drogas” (E12:36)*

Al igual que como lo menciona Giddens (2007) el experto es de la opinión que las familias como institución se encuentran en crisis. Y si además se incorpora a esta crisis general la presencia de dinámicas disfuncionales que se dan en contextos de vulnerabilidad al interior de las familias, sin duda influirá en la constitución de la personalidad de los niños.

*“...Desde luego que el niño tiene una personalidad que va a estar desarrollándose en función de los estímulos que recibe del medio; ya sea negativo o positivo. Y por otra parte aquellas que experiencias que son sometidos sistemáticamente por parte de la escolaridad formal. También hay una suerte de eh... de estas actividades formales del niño, en la familia como co-educadores. Yo siento que ellas mismas están en crisis o que ellas mismas tienen grandes necesidades no resueltas, van a significar un impacto en el niño; y muchas veces este impacto es profundo que a veces se evidencia en mediano plazo y a veces en el largo plazo”(E1: 6)*

*“... son niños también que sus familias muchas veces familias desintegradas, familias en crisis, familias con dificultades que no las hacen ser familias funcionales, no son espacios afectivos, emotivos que acojan al estudiante, muchas veces son familias en que los niveles de comunicación son muy bajos, en que los padres desarrollan su vida fuera de la casa por lo tanto hay un espacio de convivencia que esta bastante constreñido por las demandas del mundo del trabajo, son padres que muchas veces se ven obligados a trabajar ambos, padre y madre, muchas veces los niños pasan gran parte del día fuera de la casa, son niños que de algún modo no tienen este mundo ordenado que uno quisiera para los niños que viene dado con la familia...” (E1:34)*

#### 4.7.6. Significación del docente sobre la autopercepción académica de los alumnos.

En el contexto educativo, la relación que se establece entre el profesor y sus alumnos es fundamental no sólo para lograr los aprendizajes que se esperan, sino además es la base en la cual los estudiantes construyen una percepción de sí mismos. Sobre esta valoración presente en el docente rural para con sus alumnos se vislumbra que éste aprecia a sus alumnos en términos generales como “uno más de el montón”.

*¿Cómo se ven los estudiantes de cuarto básico?*

*“..., pero no se ven como bueno ni malos, como uno más del montón, es complejo, como pajaritos como ovejas, ellos no asimilan que pueden hacer las cosas, que pueden cambiar, mejoran, para mi que ellos no tienen ese sentido del darse cuenta” (E11: 1-2).*

*“Claro, ellos no tienen la idea de que ellos pueden cambiar, que ellos pueden modificar, carecen de eso” (E11: 4).*

Ahora bien, según el profesor la percepción que tengan los alumnos de cuarto básico de sí como estudiantes dependerá de la individualidad del alumno según niveles de madurez.

*“Si yo le pregunto a usted que voy donde un alumno de 4to básico y le pregunto como estudiante, que cree que me respondería”.*

*“Depende de el niño, va depender del alumno al cual le hagas la pregunta. Va a depender de él como ha ido madurando, ya, del tiempo que lleva acá, no se po, de los cambios que se han produciendo en él” (E11:16-17)*

Dentro de la relación alumno-docente, las expectativas de los profesores hacia sus alumnos son fundamentales. Varios estudios (Rosenthal y Jacobson, 1980; Arancibia, 1990) han demostrado la influencia de las expectativas de los docentes en el rendimiento académico de sus alumnos. En este sentido, “las conductas del niño se asocian, en alguna medida, a las expectativas del profesor. El profesor muestra consistencia entre lo que espera del alumno, lo que observa y las notas que le pone” (Arancibia, 1990)

#### 4.7.6.1. Rotulación negativa del alumno

El origen de las bajas expectativas presentes en los sistemas educativo en contextos de vulnerabilidad es muy alto. Se presenta una construcción de creencias sobre la persona de los alumnos que sostiene la noción de escasas potencialidades en estos.

La forma en que los profesores creen que los alumnos que se educan en pobreza se perciben a sí mismos, es claramente negativa en comparación a la apreciación positiva que éstos tienen de sí en términos de potencialidades. Es decir, existe una percepción generalizada de los profesores, creyendo estos que los alumnos que se educan en contextos de vulnerabilidad se valoran menos de lo que realmente se valoran estos en términos académicos.

La preocupación radica en que este prejuicio se sedimente en los docentes, como ha sido perceptible en los alumnos de la escuela urbana.

*“Entonces ustedes dicen que es importante la visión que tenga el profesor de ustedes Y ¿qué pasa cuando el punto de vista que tiene el profesor sobre un alumno no es bueno?”*

*“Que no pasa, jajaja”*

*“Pasa de todo” (Ironía) (GF2:121-123)*

El experto al respecto señala lo siguiente para referirse a como afecta en los alumnos la estimación negativa por parte de los otros significantes y puntualmente la de los docentes:

*“...por otra parte, lo cual me parece aún más grave, más peligroso, más riesgoso; el hecho que los maestros vamos adaptando las expectativas conforme a cómo vamos conformando nuestras expectativas, conforme como vamos conceptuando a este niño” (E1:22)*

*¿Niños no aceptados por quién?*

*“Fundamentalmente por los adultos, primero y luego también por sus pares, debe ser porque estos niños generalmente pelean con sus compañeros, son niños que ponen sobrenombres, son niños que molestan al compañero por esto; se crea un clima de rechazo hacia ellos y por otra parte tenemos el correlato de rechazo del mundo adulto hacia ellos que puede estar representado en la figura materna o paterna y por otro lado la figura de poder del maestro. Entonces se van consolidando unas percepciones, unos sentimientos respecto a sí mismo que son negativos y que se expresan de muchas maneras muchas de las cuales ya dijimos aquí” (E1:16)*

Se visualiza lo planteado por Coulon (1995) como un problema que se puede dar en los contextos de vulnerabilidad o en el imaginario que existe sobre este, tanto dentro como fuera del espacio educativo formal, el “rótulo” o etiquetamiento social por parte del docente incidirá directamente en la auto imagen que los alumnos desarrollen de sí mismos, y por cuanto su condición para enfrentarse ante procesos de aprendizaje impulsados por la institución escolar.



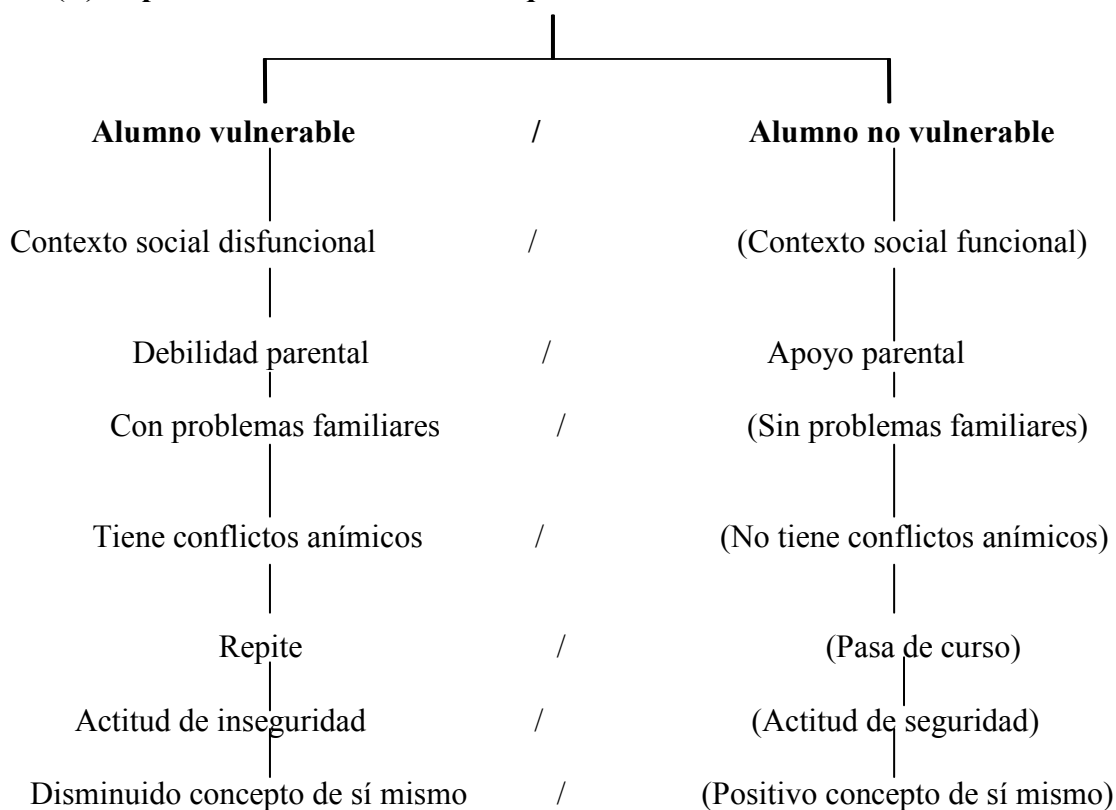
#### 4.8. Segundo nivel de análisis: Análisis Estructural de Calificación paralela

Ya realizado en análisis de contenido, se procedió para otorgar una mayor profundización en la comprensión del sentido otorgado por los actores, alumnos y profesores sobre el autoconcepto académico de los primeros y las variables que lo determinan, a la realización de un análisis estructural, correspondiendo éste a un segundo nivel de análisis de discurso.

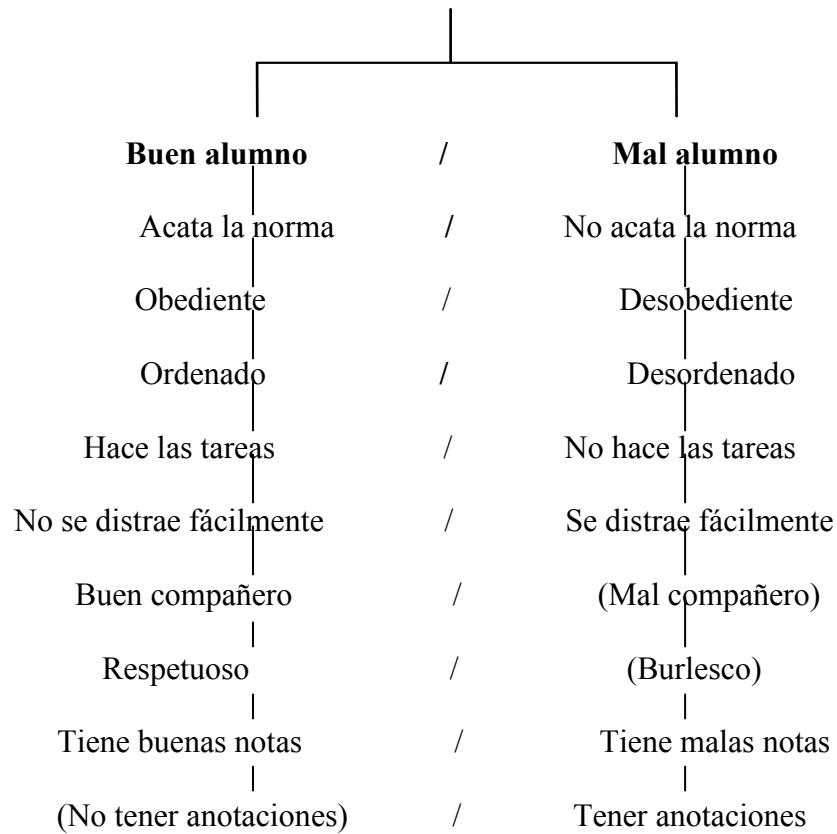
El procedimiento mediante el cual se analizaron los datos se realizó condensando significados, es decir, los conceptos emergidos del discurso de ambos actores, referidos al tema investigado se unificaron por medio de relaciones semánticas, dando lugar a un concepto que unificó dichos significados, lo cual permitió construir los códigos de base. Estos códigos de base se relacionaron con su opuesto semántico, constituyéndose de esta manera un código de calificación para cada par de códigos de base.

A continuación se presentan los 7 análisis de clasificación paralela resultantes de la condensación de significados devenido del discurso de alumnos y docentes.

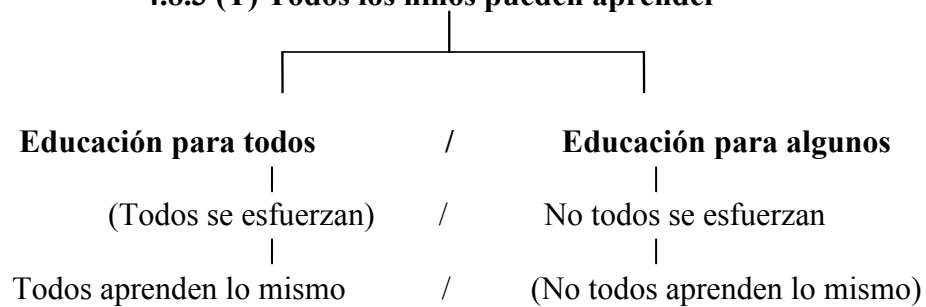
##### 4.8.1 (T) Representación del alumnado que se educa en contextos de vulnerabilidad



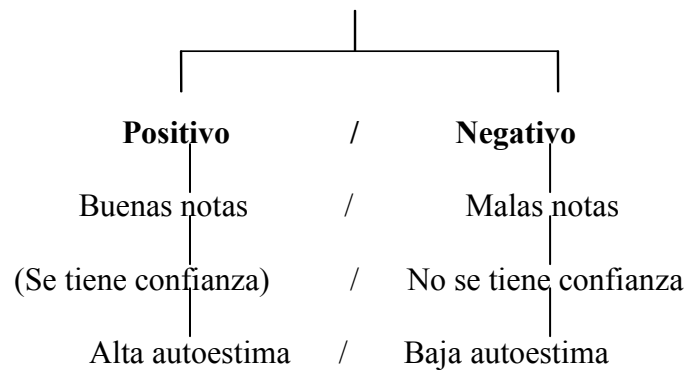
#### 4.8.2 (T) Autovaloración de las cualidades de los alumnos en contextos de vulnerabilidad



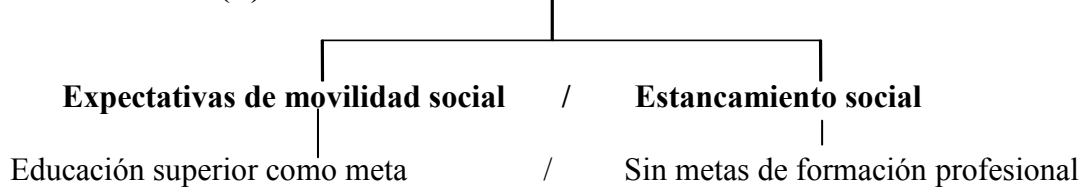
#### 4.8.3 (T) Todos los niños pueden aprender



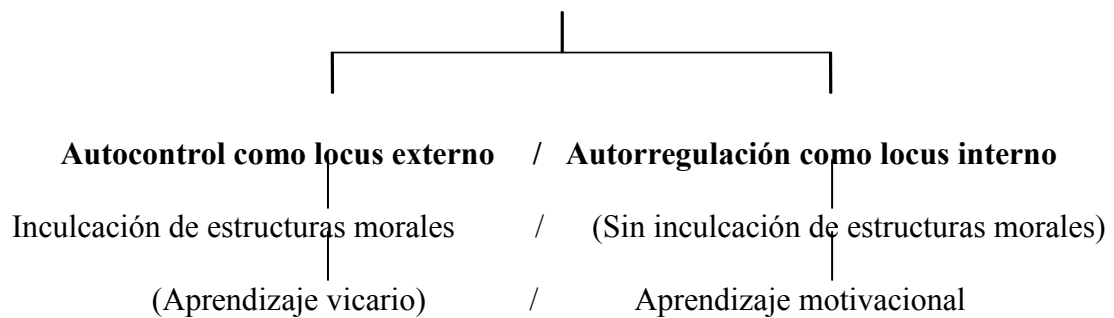
#### 4.8.4 (T) Autoconcepto académico de los alumnos vulnerables desde la perspectiva del docente



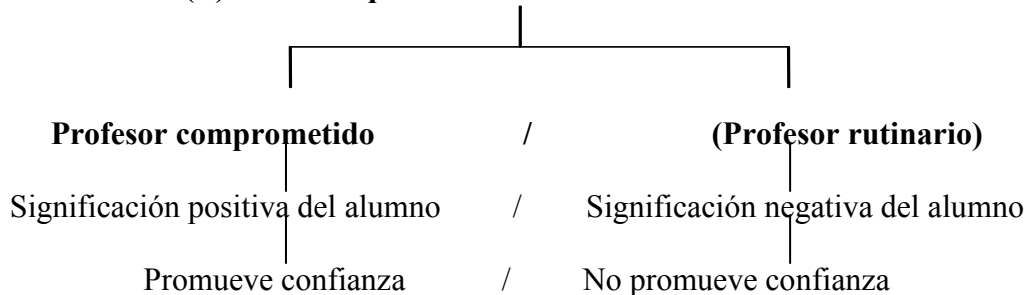
#### 4.8.5 (T) La familia como factor de determinismo social



#### 4.8.6 (T) Disciplinamiento en el alumno



#### 4.8.7 (T) Profesor que educa en contextos de vulnerabilidad



## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

### **5.1 Hallazgos en el marco de un estudio cualitativo**

Ya finalizada la aproximación a las realidades en las cuales se indagó sobre la significación del autoconcepto académico de los alumnos de cuarto básico, se puede concluir sobre la base de la presente investigación y el análisis del discurso tanto de los alumnos como de los docentes de la escuela rural y urbana, que no se puede comprenderse la autopercepción de los alumnos como estudiantes, sin comprender el espacio de interacción en el cual se desarrollan las principales relaciones dialécticas constituyentes de identidad.

Se puede concluir desde el análisis, que el autoconcepto académico que tienen los alumnos de cuarto básico de ambas escuelas se configura en base a los espacios de relación, a partir de la experiencia vivenciada en los nichos sociales donde se nace y crece (UNESCO, 2008 & Berger y Luckman, 1968). Es decir, el ambiente inmediato o contexto de la escuela en ambos casos investigados afectaría a la constitución anímica.

En lo referente a la edad de los alumnos, se evidencia que al realizar entrevistas individuales a alumnos de 10 años promedio, se corre el riesgo de no dar cuenta de los fenómenos sociales que configuran el autoconcepto académico de los alumnos o cualquier otro fenómeno psicológico. Esto porque hay alumnos que operan aún a nivel de pensamiento concreto donde les cuesta automirarse o enfrentarse simbólicamente ante un concepto de representación personal. No obstante, también hubo alumnos que manifestaron mayor riqueza discursiva lo que les permitió desarrollar “hipótesis” y levantar nuevas nociones sobre las determinantes y resultantes del autoconcepto académico tanto de ellos como de sus compañeros. La dificultad antes mencionada se enfrenta sin problemas acudiendo a la técnica del grupo focal, obteniendo representaciones colectivas de alta fidelidad, porque los grupos de niños entre un encuadre formal se autorregulan al igual que en espacios cotidianos.

Prima en los alumnos la cohesión social en sus discursos, les es fácil definir qué es ser un buen o mal alumno desde una mirada social esperada en términos de comportamiento relacional. Sosteniendo sus opiniones o afirmaciones desde las

propuestas de otros significativos que son mayores, como los padres y docentes principalmente.

Lo anterior se debe porque las escuelas se han encargado de generar una autoimagen secundaria en los alumnos, estableciendo una configuración yoica caracterizada por la introyección de lo social, donde también se aprecia la resultante discursiva de una personalidad social, como aceptación concreta de las normas sociales establecidas.

Según lo expuesto por los alumnos, todos los niños sin excepción cuentan con los recursos internos en términos de potencialidades para aprender, y que de no ser así, se debe principalmente a variables familiares disfuncionales o falta de motivación promovida parte de otros que le son significantes, estas dos grandes variables repercuten en la falta de motivación personal para enfrentar los procesos de aprendizajes que se dan en las escuelas.

La educación entregada en las dos escuelas (desde el análisis de discurso sostenido en los alumnos de cuarto básico) no está centrada en la calidad de la educación con foco en el aprendizaje, ni las competencias o habilidades que en estos se sostiene, sino que prima un fuerte ejercicio de la disciplina. Es decir, uno de los principales aportes de las escuelas es el aprendizaje moral.

Es posible concluir que la escuela es percibida por los alumnos y docentes como un espacio de ordenación social, sobresaliendo dentro de sus prácticas institucionales, el ejercicio de la fuerza normativa expresado en el disciplinamiento como estrategia que se pone al servicio del saber a convivir para el caso de la escuela rural, y el saber hacer en el caso de la escuela urbana.

En lo referente a las dimensiones que los alumnos de cuarto básico de ambas escuelas declaran como fundamentales para comprender el autoconcepto académico está la gran estimación de contar con un núcleo familiar formal y funcional donde existan las relaciones afectivas y sociales necesarias para asegurar un desarrollo integral como persona. Es decir, no es posible aislar las dinámicas familiares de la configuración personal de los alumnos. La despreocupación parental en gran parte de los casos se

representa en la indiferencia hacia el cuidado del niño, o en el exceso de conflictos al interior del hogar, hechos que afectan en el rendimiento académico.

La significación de los alumnos sobre el autoconcepto académico está directamente relacionada con los objetivos de enseñanza entregados por la misma escuela. En este caso, como la escuela proporciona una educación moral (*“ser un buen alumno es portarse bien y hacerle caso a la profesora”*), la percepción que éste posee y desarrolla sobre su sí mismo es en base a los criterios establecidos por la institución escolar. Es decir la valoración del autoconcepto académico del alumno se alinea al perfil del alumno “estereotipado” que el docente y la escuela refuerzan en sus prácticas cotidianas.

Tanto alumnos y docentes de ambas escuelas destacan la injerencia positiva del apoyo de los padres a sus hijos en relación a las exigencias escolares y de proyectos futuros. Principalmente porque los niños necesitan sentirse seguros de sí mismos, y que su entorno así lo permita para desarrollarse integralmente en el mundo escolar. Todas las actitudes positivas por parte de los padres otorgan un marco de referencia cálido y afectuoso generando un sentimiento de seguridad necesario para desenvolverse de buena forma en la escuela y fuera de esta.

A la luz de los datos recogidos del discurso de los alumnos, en la realidad cotidiana se da gran importancia a las relaciones entre compañeros. Principalmente al espacio en que se ubica un alumno dentro de su grupo de pares, este espacio comienza a tener una importancia cada vez mayor, ya que es en la interacción con el resto de sus compañeros donde estos descubren sus aptitudes y dificultades referentes a lo educativo en todo su espectro.

En el discurso de los alumnos se aprecia la equiparación entre un yo real y el yo ideal. En base a lo declarado por Moris Rosenberg, citado en Ritzer (1993), los alumnos se muestran desde la imagen que tienen de cómo son, y la imagen de cómo a les gustaría ser, infiriendo que este último se debe a la identificación con los modelos de masas que afectan a todo sujeto desde el microsistema. Los modelos sociales afectan a los alumnos entrevistados con mayor intensidad, ya que se encuentran en una etapa de configuración yoica, donde la introyección o adopción de referentes sociales determinan la adecuación

del sujeto. Esto se expresa en el anhelo de movilidad social por parte de los alumnos al sostener que ingresarán a la universidad y que saldrán adelante con sus familias.

Se comprobó que los alumnos conflictivos depositan en la escuela la ansiedad que no es posible resolver dentro de un espacio de contención afectiva como debería ser el hogar o una institución que exista para estos fines. La hostilidad paterna o la total permisividad se relaciona con niños agresivos y rebeldes. Se observa que los sistemas de castigo también influyen en el comportamiento de los niños que son inquietos, porque tiene inquietudes no resueltas, que les resuenan al sentir que son injustas.

Las altas expectativas de futuro en los alumnos se refuerzan al tener buenas calificaciones, pero principalmente juega un papel primordial la representación que estos se hagan de su profesor. Preocupación sustancial ya que se aprecia que la forma en que los profesores creen que los alumnos que se educan en pobreza se perciben a sí mismos, es claramente negativa en comparación a la apreciación positiva que éstos tienen de sí en términos de potencialidades. Es decir, existe una percepción generalizada de los profesores, creyendo estos que los alumnos que se educan en contextos de vulnerabilidad se valoran menos de lo que realmente se valoran estos en términos académicos. Rosenthal y Jacobson, (1980) informan sobre esto último que dentro de la relación alumno-docente, las expectativas de los profesores hacia sus alumnos son fundamentales. Varios estudios han demostrado la influencia de las expectativas de los docentes en el rendimiento académico de sus alumnos. En este sentido, las conductas del niño se asocian, en alguna medida, a las expectativas del profesor. Arancibia (1990) suma a esto que el profesor muestra consistencia entre lo que espera del alumno, lo que observa y las notas que le pone.

En el discurso de los docentes, se informa que existe una gran despreocupación parental en cuanto a abandono afectivo fundamentalmente. Sobre esto último, se suma que los padres no tienen altas expectativas académicas de sus hijos y por eso no los motivan a desenvolverse de mejor manera en la escuela. Es decir, existe un determinismo social en contra de la promoción de una cultura de altas expectativas, la cual sostiene que todos los niños pueden aprender, más allá del nivel socioeconómico y el capital cultural que sus familias tengan.

Los docentes postulan que es necesario tener mayor acercamiento a los alumnos en términos afectivos y motivacionales y de esta forma contrarrestar dimensiones contextuales negativas características de los contextos de vulnerabilidad. Rescatan la necesidad de aislar a las familias disfuncionales en términos virtuales del proceso educativo, y hacer todo lo posible dentro de su radio de acción para fomentar mejores aprendizajes.

Sobre esto último existe una gran esperanza, ya que en la edad escolar el autoconcepto tiene un carácter ingenuo, es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben, motivan y comunican. Por esto es de suma importancia considerar en todo momento la influencia del profesor sobre la constitución anímica de los alumnos, ya que en el caso de ser positivo, es motor de motivación para enfrentar adecuadamente la escolaridad, aun cuando las variables contextuales sean desfavorables.

Se concluye que la educación es un medio de movilidad social, y dentro de un contexto educativo esta debe ser promovida. Se debe comprender más el sentir de los niños, en cuanto a cómo estos se conceptúan. Es menester exigir a las escuelas la obligatoriedad de sostener una autoimagen positiva en aquellos que se perciban como buenos estudiantes y lo demuestren, pero también transformar el autoconcepto negativo en alumnos que lo posean por uno positivo, siendo condiciones necesarias en una escuela que plantee tener una cultura escolar con altas expectativas, y más aun si su misión es de alta complejidad por las condiciones adversas a las cuales se debe enfrentar diariamente.



## **5.2 Lineamientos para una propuesta que favorezca el autoconcepto académico positivo en los alumnos.**

En base a las conclusiones obtenidas de la investigación se recomienda lo siguiente:

- Se aconseja a las comunidades educativas acudir a la autorreflexión constante, incorporando dentro de esta la opinión de los alumnos, atender a sus demandas desde un modelo participativo, aceptando su capacidad de razonamiento, acorde a su nivel de desarrollo, para expresar sus ideas, dudas y descontentos.
- Favorecer procesos de reflexión sistemáticos, a partir de experiencias de pensar sobre el pensamiento (estrategias metacognitivas) en todos los alumnos, como método dirigido a que todos aprendan sin excepción.
- Generar áreas de contención afectiva a los alumnos que más lo necesiten, procurando no ser “rotulados” por parte de sus profesores y pares por asistir a éste espacio.
- Que la escuela favorezca los sentimientos de aceptación, confianza, pertenencia y estimulación de las experiencias de carácter afectivo positivas entre los distintos estamentos.
- Elevar las expectativas de los docentes para con sus alumnos, a tal nivel que los profesores comprendan que todos los niños pueden aprender. Visualizando objetivos concretos, para lograr metas en los aprendizajes.
- Los docentes deben valorar aún más los aspectos socioafectivos, tanto como los cognitivos.
- Invitar a las familias a trabajar en conjunto, y si esto no es posible fomentar el valor agregado de cada escuela “aislando” las variables contextuales.
- Los docentes deben educar para la resiliencia. Los docentes deber ser tutores de resiliencia.
- Tanto la escuela como los docentes deben enfatizar en la promoción de los factores protectores que están al servicio del fortalecimiento de las capacidades del alumno en su particularidad y las del grupo curso, como forma de afrontar y transformar los riesgos y adversidades resultantes de la pobreza y de la debilidad parental.

- Utilizar el aprendizaje motivacional como una de las estrategias dentro de los primeros años, como pilar a futuro de motivación intrínseca en los alumnos, permitiéndoles un mejor aprovechamiento de la experiencia educacional.

### **5.3 Proyecciones de la investigación**

Concluida la presente investigación, el tema tratado queda abierto a futuros estudios cualitativos para conocer más sobre el autoconcepto académico en alumnos que se educan contextos de vulnerabilidad principalmente, considerando que éste aspecto psicológico influye en gran medida en cómo los alumnos se enfrentan ante situaciones de aprendizaje dentro de las escuelas.

Entre las futuras investigaciones se propone efectuar:

- Un estudio en profundidad para conocer cómo la relación entre alumnos incide en la constitución de la autoestima y autoconcepto.
- Un estudio para investigar en profundidad el autoconcepto en docentes que educan en contextos de vulnerabilidad.
- Una investigación en profundidad sobre los significados que entregan familias vulnerables a los aportes de las escuelas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amezcua J & Pinchardo M (2001). “*Diferencias de género en auto concepto en mujeres adolescente*”. Anales de psicología, Diciembre, vol 16, nº2. Universidad de Murcia, España.
- Arancibia, V (1980-1995). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres* (Revisión de investigaciones educacionales 1980–1995) Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V, Maltes S. y Alvarez M. (1990). *Test de Auto concepto Académico. Estandarización para escolares de 1° a 4° año de Enseñanza Básica*. Santiago: PUC de Chile.
- Arancibia, V. (2005). *Manual de Psicología Educacional*. 5 ° Ed., Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bardin, L (1986) *El análisis de contenido*. Editorial Akal, Madrid, España.
- Berger y Luckman “La construcción social de la realidad” Buenos Aires, Editorial Amorrortu (1968).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003): “*Los Herederos*”. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI
- Bourdieu, P (2008) “*Capital cultural, escuela y espacio social*” 2° Edición, Compilación y traducción de Isabel Jiménez. Editorial Siglo XII. Argentina
- Cavanaugh, J. & Kail, R (2006). “*Desarrollo Humano. Una perspectiva del ciclo vital*”. Editorial Thomson, México:
- Castells, M (2002) “*La era de la información, volumen II: El poder de la identidad*” Alianza editorial. Madrid, España.
- Coulon, A (1995) “*Etnometodología y educación*” Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Cyrulnik, B (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia feliz no determina la vida Cedisa*.
- Delgado y Gutierrez (1999). “*Métodos y técnicas de la investigación cualitativa en Ciencias Sociales*”. Editorial Síntesis, Madrid, España.
- Flores, C & Pallavicini, P (1995). *Autoconcepto académico, competencia social y motivación: su influencia en el rendimiento escolar de niños de enseñanza básica*. Seminario presentado a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al título profesional de psicólogo.

- Giddens, A (2007) “Un mundo desbocado” Editorial Aguilar. Argentina.
- Goffman, E (1998). “Estigma” Editorial Amorrortu.
- Gorostegui, M & Dorr, A. *Género y Autoconcepto: Un Análisis Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de Educación General Básica (EGB)* (2003). *Psykhé*. [online]. mayo 2005, vol.14, no.1 [citado 16 Octubre 2008], p.151-163. Disponible en la World Wide Web: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071822282005000100012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822282005000100012&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-2228.
- JUNAEB (2004). Departamento de planificación, gestión y estudios, Unidad de investigación y desarrollo estratégico. “*Importancia de las condiciones de entrada del estudiante en el logro académico de su primer ciclo de educación básica*” Santiago, Chile, Enero 2004.
- Kotliarenco, M. (1996). *La pobreza desde la mirada de la resiliencia*. <http://www.resiliencia.cl/resilien.htm>.
- Maris, S (1993). *Rendimiento escolar y esfuerzo: hacia la revaloración de la autonomía personal en el proceso educativo*. Revista Española de Pedagogía, 195, pp. 227-241.
- Martinic, S (1992). “*Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*” CIDE, Santiago de Chile.
- Mead, G (1967) “*Mind, Self, and Society*”. The University of Chicago Press, USA.
- Mucchielli, A (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias sociales*”. Editorial Paidós.
- Milicic, N.(1985) La conducta impulsiva, su relación con el rendimiento escolar y algunas alternativas de tratamiento. Revista Colombiana de psicología. Colombia.
- Núñez, C (2004) “*percepción socio afectiva que le otorgan a su reinserción escolar los niños y niñas con maltrato infantil acogidos por la red SENAME*” Tesis para optar al grado de magíster en educación con mención currículo y comunidad educativa.
- Olivera, E (2006) “*La escuela pública como representación simbólica popular. Una lectura interpretativa desde el interaccionismo simbólico en ibero América*” Revista Iberoamericana de Educación. 10 noviembre 2006. Edita: organización de Estados Iberoamericanos.
- PADEM (2008) “Plan anual de la educación municipal” Comuna El Monte.
- Ritzer, G (1993). “*Teoría Sociológica Contemporánea*”, Editorial McGraw-Hill, Madrid, España.

- Rosenthal, R & Jacobson, L (1980) *“Pygmalion en la escuela, expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno”* Editorial Marova, Madrid.
- Touraine (1997) *¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Argentina. Buenos Aires.
- UNESCO (2008). *“Convivencia democrática. Inclusión y cultura de paz”*. *Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América latina*. Santiago Chile, Agosto 2008.
- Urrutia, C (2008). *“Significados y expectativas que adultos trabajadores que cursan pedagogía en educación básica, atribuyen a la elección de la carrera y a su formación profesional en una sede universitaria estatal con planes especiales”*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Currículo y Comunidad Educativa. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación. Universidad de Chile.

## ANEXOS

### Entrevista N° 1 Experto

Institución: Escuela Municipal

Lugar: Sala de profesores

Fecha: 4 Agosto 2008

Hora: 17:00

1. E. Buenas tardes profesor.
2. P. Buenas tardes.
3. E. Le agradezco de antemano su colaboración. Primero que todo me gustaría contarle de qué se trata esta entrevista. Esta entrevista surge a partir de un proyecto de investigación el cual tiene como objetivo conocer el autoconcepto académico que tienen los niños que se educan en un contexto de vulnerabilidad. Me gustaría manifestarle que todo lo que se diga acá, en primer lugar es de gran ayuda para mi, y por otro lado es de confidencialidad así también es un gran aporte para poder comprender lo que piensan los profesores, en particular Usted, en torno al autoconcepto que tiene los niños. En este sentido yo le voy a pedir que manifieste lo que Usted percibe de los niños que se educan en contexto de vulnerabilidad. En ese sentido, la pregunta es abierta y me gustaría ver cómo Usted lo comprende. Eso.
4. P. Gracias por la oportunidad de compartir contigo mis experiencias de vida, mi historia de vida en torno al educar en contexto de pobreza. Muchas gracias por esta oportunidad. Lo entiendo muy bien entiendo que educar en contexto de pobreza, hoy día es un tema prioritario; porque las políticas educativas se orientan a la equidad y en este sentido, tiene una base de justicia social que es importante. Por lo tanto es necesario atender a las necesidades educativas de esta población más vulnerable aquella población que requiere de una ayuda permanente, sistemática para poder superar las dificultades que impone este contexto de privación.
5. E. En ese sentido, ¿esas dificultades de privación define la personalidad del niño, del alumno?
6. P. Definir es un concepto que podríamos matizar, yo creo que efectivamente tienen un gran peso, en como el niño se conceptúa a sí mismo primero y también como el construye su marco de relaciones con los demás incluido el maestro. Desde luego que el niño tiene una personalidad que va a estar desarrollándose en función de los estímulos que recibe del medio; ya sea negativo o positivo. Y por otra parte aquellas que experiencias que son sometidos sistemáticamente por parte de la escolaridad formal. También hay una suerte de eh... de estas actividades formales del niño, en la familia como co-educadores. Yo siento que ellas mismas están en crisis o que ellas mismas tienen grandes necesidades no resueltas, van a

significar un impacto en el niño; y muchas veces este impacto es profundo que a veces se evidencia en mediano plazo y a veces en el largo plazo.

7. E. ¿Usted cómo las evidencia?
8. P. Yo lo evidencio efectivamente en que el niño en el aula, es un niño que pertenece a un contexto de pobreza es un niño que desarrolla actitudes de inseguridad y que a menudo baja autoestima, un disminuido concepto de sí mismo. También es un niño que tiene una serie de conductas desadaptativas hacia los otros que lo rodean y lo acompañan en el proceso, sus compañeros, sus maestros; quienes permanecen gran parte del tiempo con él. Yo veo, evidencio que muchas veces los niños expresan pensamientos o sentimientos a través de acciones, esas acciones son, generalmente, acciones que generan un desajuste con las demandas, de este entorno que es un entorno social, afectivo y emocional. Sabemos que el aula es un ambiente afectivo y emocional, por lo tanto, el maestro tiene que procurar un clima que predisponga al estudiante a acoger el aprendizaje, un clima que favorezca estos aprendizajes que el profesor quiere proporcionar en sus prácticas educativas y también tiene que permitirle al niño aceptar una serie de acciones que están siendo orientadas por el maestro, las actividades que se le plantean. Esa resistencia se expresa por ejemplo: en la violencia verbal, física, acciones que en el momento en que ocurren eso inadecuadas, por ejemplo: hablar demasiado en clases, movimientos inoportunos o moverse mucho en clases o moverse mucho en el aula, lo cual no facilita, ciertamente, que el estudiante logre el nivel de concentración adecuada para cometer la tarea que se le presenta.
9. E. ¿Usted ha tenido la oportunidad de lidiar con los estudiantes, como ellos se perciben, a que le atribuyen ellos las causas de desajustes, como usted dice?
10. P. Hay niños que tiene un historial de fracaso escolar que van acumulándose. Por otro sus historias de vida están marcadas por un sentimientos de inferioridad, es un niño que siente que le cuesta más, que tiene dificultades para leer, para comprender lo que lee, las actividades que realiza no son precisamente actividades que pueda cometer con facilidad y por lo tanto él siente que frente a sus compañeros tiene un grado de desventaja y también frente a las expectativas que tienen sus padres frente a él y/o sus maestros. En este caso del mundo adulto. Yo tenía una niña que me decía que se sentía tonta o que se percibía como fea, porque probablemente no haya tenido éxito social, en el sentido de generar vínculos de amistad permanente o efectivamente sentirse aceptada por el grupo de pares.
11. E. Esa reflexión la genera Usted o surge justamente desde los estudiantes.
12. P. Es una reflexión que surge a través de estos diálogos informales con los niños cuando uno trata de indagar, cierto, en las causas más profundas de por qué hay ciertos aprendizajes que resultan más problemáticos, más dificultosos; es por eso que yo te planteaba el caso de esta niña que se sentía tonta o fea y lo manifestaba el apoderado. Ahora también no sólo en el lenguaje hablado uno puede obtener estos datos que son valiosos para comprender mejor o aproximarse mejor a una realidad, si no que también uno observa en la opinión o en los juicios que otros hacen sobre ella o que tienen sobre esta persona o como ella escribe, deja registros en sus cuadernos de cómo ella se trata a sí misma, como se dibuja a sí misma o

incluso a veces son expresiones al azar de los niños como cuando tú le planteas una tarea y ellos te dicen no puedo hacerla y uno se quiere enterar por qué no puede y resulta que dice que soy tonta y por qué no lo puede hacer, le explico, los compañeros le ayudan, hay material de apoyo; no, es que yo soy tonta o tonto. Entonces hay un peso de la historia de vida en cómo el niño de conceptúa a sí mismo.

13. E. Respecto a lo que Usted. me acaba de manifestar es que existe una composición del sujeto, de la personalidad del sujeto, de cómo se ve a partir de la opinión que tienen los demás acerca de uno
14. P. Si, es así. Yo creo que efectivamente este es un tema que funciona a nivel de la psiquis. Yo creo que este mundo de significados que ellos le otorgan a su propio ser, cómo ellos se relacionan con el mundo, cuál es el diagnóstico que ellos hacen de sus debilidades, les cuesta reconocer sus fortalezas, los aspectos positivos de su personalidad. Entonces generalmente los niños que presentan este cuadro de baja autoestima, son tal vez niños que reciben de los adultos que son niños problemas, que son niños que hacen lo que no se les pide que hagan, son niños que son rebeldes, son niños que son considerados como mal educados, son niños no aceptados...
15. E. ¿Niños no aceptados por quién?
16. P. Fundamentalmente por los adultos, primero y luego también por sus pares, debe ser porque estos niños generalmente pelean con sus compañeros, son niños que ponen sobrenombres, son niños que molestan al compañero por esto; se crea un clima de rechazo hacia ellos y por otra parte tenemos el correlato de rechazo del mundo adulto hacia ellos que puede estar representado en la figura materna o paterna y por otro lado la figura de poder del maestro. Entonces se van consolidando unas percepciones, unos sentimientos respecto a sí mismo que son negativos y que se expresan de muchas maneras muchas de las cuales ya dijimos aquí.
17. E. Profesor, cuál es el sentir de un niño que se educa en un contexto de vulnerabilidad.
18. P. Yo creo que son niños que cargan muchas veces con penas; penas no expresadas, penas que los conflictúan, penas que los hacen sentirse inferiores y que los hacen aislarse muchas veces.
19. E. Usted nos cuenta, que estas observaciones que Ud presenta afectan directa o indirectamente en los aprendizajes de los niños.
20. P. Si.
21. E. O a su situación como estudiante.
22. P. Si, creo que los afectan profundamente en sus aprendizajes, puesto que creo yo como dogma pedagógico que el acto educativo debe ser un acto feliz tanto como para el que aprende como para el que enseña muchas veces cuando la relación esta



mediada por el conflicto por desacuerdos que se van desarrollando cuando no son resueltos a tiempo el niño va sintiendo que va configurando en su interior un cuadro en que él es el incapaz, el tonto, el que no entiende, el que no puede estarse quieto, callao. Es un niño que tampoco tiene la capacidad de aprender, lo cual es dramático. Es un niño que se convence que no puede aprender. Precisamente se construye un obstáculo para que él se abra a la posibilidad de que sí es posible que aprendan bajo sus condiciones, sus características, su ritmo de aprendizaje, en definitiva, sus diferencias individuales y por otra parte, lo cual me parece aún más grave, más peligroso, más riesgoso; el hecho que los maestros vamos adaptando las expectativas conforme a cómo vamos conformando nuestras expectativas, conforme como vamos conceptuando a este niño.

23. E. Cómo percibe usted que el resto de sus pares comprende a estos niños en contexto de vulnerabilidad.
24. P. Cómo veo las actitudes o percepciones de mis colegas, yo creo que hay una gran necesidad de parte de los docentes de aula de mejoras de sus competencias profesionales para abordar casos de niños que presentan estas características que referíamos anteriormente yo siento que la sobre carga de trabajo, las limitantes profesionales, de tiempo de formación; terminan por afectar negativamente la capacidad del maestro para abordar sistemáticamente, exitosamente esta realidad de privación que se constituye definitivamente como un obstáculo que inhibe los logros de capacidad de aprendizaje en el aula entonces, es ahí donde yo percibo la soledad de los docentes, que es también mi soledad, siento que precisamente es la metáfora que mejor expresa esto es la del profesor Isla. Yo siento que muchas veces que los maestros no construyen un andamiaje teórico o no aprovechan su conocimiento pedagógico, para poder ayudar a estos niños, a superar sus dificultades en el aprendizaje y que va generando en el maestro un sentimiento de frustración, un sentimiento de que no importa cuánto se esfuerce, cuánto prepare la clase; la clase siempre va a terminar naufragando por estas condiciones del contexto que se expresan en el aula y muchos de ellos terminan por dejar de planificar la clase o de finalmente llevar esquemas muy mínimos muy bajos de una clase y mas bien hacerlas en el momento, en las condiciones que ellos observan, en el momento presente en que se da inicio a la clase misma y también veo que por otra parte es necesario generar otro soporte en la implementación curricular en términos de la gestión directiva. Yo siento que muchas veces los directivos tienden a interesarse prioritariamente por el disciplinamiento de los estudiantes que por los aprendizajes y porque estos aprendizajes se logren a un buen grado de acuerdo a las características de los estudiantes.
25. E. Esa observación que Usted. Hace la realiza de acuerdo a su experiencia en el colegio donde trabaja o lo hace por las observaciones que se expresan en los variados establecimientos donde Usted. a trabajado; a propósito del disciplinamiento por sobre el aprendizaje.
26. P. creo que esto tiene que ver también con cuál es nuestra misión educativa, cómo educamos y como entendemos educar en un contexto de pobreza pienso que por una parte tenemos maestro que si efectivamente manifiestan o expresan sensibilidad social y esa sensibilidad social se expresa en la evaluación en consideraciones especiales al momento de evaluar, al momento de incluir o excluir

algunos elementos en la clase o diseñar una actividad de aprendizaje, también se expresa en como yo me acerco al entendimiento mascabado mas integral de esta realidad y si mas bien tiendo a aceptar que es una realidad cuya existencia es independiente de mi y por lo tanto yo tengo limitadas responsabilidades de intervenir en ellas y modificarlas y por otra parte esto que decíamos recién que escuelas donde niños manifiestan desde la perspectiva institucional de la cual forman parte también los profesores por su ... que es conservador la institución escolar tiende a buscar el disciplinamiento de los estudiantes es decir ellos tienes que obedecer a las intrucciones y disposiciones que este mundo adulto ordena sobre ellos, que ejerce sobre ellos, por lo tanto hay una estructura jerárquica que corresponde, mas bien el mundo adulto, ahora bien esta impresión que yo tengo se basa en mi experiencia de vida como maestro, mi experiencia de educar en contexto vulnerable, tengo cuatro años de experiencia y toda mi vida desde mi practica profesional final e intermedia la desarrollé en este tipo de establecimiento me entrega vivencia de que los directivos tienden a buscar precisamente la capacidad de control que tiene el docente sobre los estudiantes, es decir, que se expresa en que los niños se mantengan en silencio estén en una actitud adecuada sentados, disciplinamiento del cuerpo que no hablen si no se les da la palabra que acaten y sean sumisos a todo lo que se les dice o demanda, y por sobre todo que sean niños que se adapten a la personalidad del profesor a la escasez de recursos de una clase o del contexto.

27. E. ¿Los niños perciben eso?
28. P. Yo creo que los niños de grados superiores si, estoy pensando en niños de séptimo a cuarto medio, yo creo que si, no todos pero yo siento que ellos lo perciben porque las escuelas funcionan como un mundo formalizado al máximo por lo tanto hay estructura de poder, hay director, hay inspector general, que es el guardián del orden por lo tanto este guardián del orden va a procurar que los maestros como soldados cumplan su misión que es controlar a los estudiantes, el conseguir que la escuela y su clase en particular sea este mundo ordenado que en teoría facilitaría el aprendizaje. Ahora convengamos en una cosa, que sí hay una condición mínima de orden que efectivamente ayuda al logro de los aprendizajes, es cierto, esta suficientemente estudiado y acreditado que es así, sin embargo lo preocupante es cuando el foco está en este control de disciplinamiento y no en como estos niños con estas características, contexto de pobreza y todas las que ya habían anunciado antes, aprenden más y mejor, el foco debería estar en los aprendizajes y no en la enseñanza ni menos todavía en el control, por ejemplo la capacidad del maestro para controlar y en los alumnos para obedecer y acatar.
29. E. Profesor ¿Cómo es la calidad de educación entregada en su colegio?
30. P. pienso que es bastante, estoy buscando un adjetivo, es una escuela, que siento que no atiende a las necesidades y los intereses educativos de los estudiantes especialmente entre el grupo de privados, yo siento que es una escuela que lo está haciendo mal, precisamente por que hay maestros que están con una sobrecarga de trabajo, que están arando con los bueyes que tienen cierto que los directivos tienen un foco en la normalización y no en el éxito del aprendizaje en que los alumnos aprendan mas y mejor y estos niños no cualquier niño, si no que, niños con estas características

31. E. Me gustaría que me hablara de las variables que diferencian a estos niños con el resto de los niños.
32. P. Yo creo que las variables son, pueden ser las variables del estudiante.
33. E. ¿De personalidad?
34. P. Yo siento que hay por ejemplo existen niños macetero en el sentido que ellos son niños limitados en cuanto a capacidad de aprendizaje, en ese sentido hay una desesperanza aprendida que es un concepto que han acuñado ciertos autores, también son niños que son inseguros, que ellos mismos han sido objeto de violencia, son niños que muchas veces están en condición de abandono o negligencia paterna, son niños que han presenciado actos violentos, algunos bordeando lo criminal, peleas por ejemplo, asaltos también promiscuidad, que han sido expuestos a una erotización temprana, en muchos casos a una serie de experiencia que no corresponde a la etapa del ciclo vital en que se encuentran y que vienen dadas por el entorno interaccionar que los rodea a los chicos y también precisamente por que estos niños tienen ... de entrada, son niños también que sus familias son cuyas familias son también, muchas veces familias desintegradas, familias en crisis, familias con dificultades que no las hacen ser familias funcionales, no son espacios afectivos, emotivos que acojan al estudiante, muchas veces son familias en que los niveles de comunicación son muy bajos, en que los padres desarrollan su vida fuera de la casa, por lo tanto hay un espacio de convivencia que está bastante constreñido por las demandas del mundo del trabajo, son padres que muchas veces se ven obligados a trabajar ambos, padre y madre, muchas veces los niños pasan gran parte del día fuera de la casa, son niños que de algún modo no tienen este mundo ordenado que uno quisiera para los niños que viene dado con la familia, es decir, una serie de rutinas que le van a entregar en la vida diaria, que le van a entregar no sólo seguridad, sino que también seguridad al niño de que efectivamente hay un mundo que funciona para él, un mundo que le hace sentido, un mundo que le contribuye su felicidad de algún modo, sino que también en un mundo que le va precisamente a contribuir su mejor estado de salud, o sea es un niño que va a recibir su alimentación en las horas y los tiempos adecuados, debería recibir una alimentación más balanceada, una nutrición que lo ayude a aprender mejor en la escuela, aunque es cierto que la escuela entrega alimentación es indudable que el compartir en una mesa con su grupo familiar, con su hermano, con sus padres, ayuda también a formar estos lazos que son lazos mas permanente y profundos, son afectivos lazos de pertenencia, lazos identitarios, y eso es lo que no está, esto precisamente es lo que hace sean distintos a niños que pertenecen a familias más acomodadas en que el mundo es un mundo coherente, un mundo que funciona de mejor manera, y que cumple su rol como este núcleo de personas que te acompaña en la vida, en todo momento, en todo lugar, esas serían algunas de las variables como son familia, endógenas, variables personales, endógenas del alumno y exógenos de la familia, eso
35. E. En conclusión profesor para terminar nuestra entrevista cuál es el auto concepto académico que usted percibe que tienen sus alumnos.

36. P. Haber, yo creo que estos son niños que muchas veces están convencidos de que no pueden aprender, de que no importa cuanto se esfuercen, o que ya para qué, en cuanto a que no tiene para ellos algún propósito el aprender, el propósito no tiene sentido ni con la realidad cotidiana de vida, ni tampoco es percibido por muchos de ellos como un puente o un escalón para encaminarse a superar esa realidad efectiva, en términos de poder hacer a otra vida distinta a la de su condición actual, caracterizada por su pobreza .
37. E. ¿A una especie de superación sociocultural, superación socioeconómica?
38. P. Socioeconómica, sociocultural en cuanto a que efectivamente le ayuden a cambiar esa realidad que no le gustan, esa realidad que probablemente no aceptan, esa realidad que los hace sentir rabia, que los hace sentir pena, que de algún modo los hace infelices, entonces un niño infeliz es un niño que no aprende, un niño que no se acepta que no se quiere, difícilmente va a poder aprender en ese sentido cuesta que los adultos que accionamos cierto poder sobre él, expresemos estos sentimientos, yo creo que los profesores probablemente deberíamos abrazar mas, deberíamos abundar mas en elogios y menos el reto, más en estímulos positivos, reconocer en los aspectos positivos de la personalidad del cabro, pero vaya que cuesta, vaya que es difícil, cuando tu tienes una serie de maestros que se sienten superados, cansados, que están muy fatigados, que algunos se sienten frustrados, que sienten un nivel importante de estrés, de frustración, de soledad, de falta de acompañamiento, porque existe ciertamente otras redes que no son funcionales, por lo tanto existen teóricamente pero no en la vida y yo creo que en algún sentido es un correlato, yo creo que participan de esta mismas experiencia de vida de la escolaridad del contexto de la pobreza, participan todos de esta pobreza, yo creo que son pobres las familias de los estudiantes en términos materiales, capitales culturales, socioculturales, económicos desde luego pero también son pobres, y como no los estudiantes, pero también son pobres los maestros, pobres en cuanto a esta apertura a poner en marcha esta fuerza de algún modo aquellos mismos, sientan que si son capaces de hacer la diferencia, y también que les haga sentir que si son capaces de hacer la diferencia, que son valiosos, y que su acción es importante y que pueden efectivamente marcar la diferencia, eso es algo que deben decírselo los directivos, deben decírselos a los padres, y también como no los estudiantes cuando sienten que ha hecho un esfuerzo sincero, que a hecho un esfuerzo que va mas allá de lo solicitado de la institución, que significa un compromiso mayor, un compromiso más profundo, el maestro también debe sentir aquello, debe sentir que es valioso, que es necesario, no sólo para la sociedad sino que también por la comunidad a la cual educa y eso yo creo que es fundamental y que es para mi es ... que creo que yo que es de las grandes falencias de que tenemos en esta situación que es esto en cuanto a como funciona el centro escolar.
39. E. Muchas gracias profesor, su opinión ha sido muy valiosa.

## Entrevista N° 2 Alumno Rural

Institución: Escuela Municipal Rural, Comuna de El Monte

Lugar: Sala de Dirección

Fecha: 5 de Diciembre 2008

Hora: 10:00

1. E. Estoy investigando que percepción tienen los niños de 4° básico sobre su autoconcepto académico, es decir cómo te ves tú como estudiante, cuales son tus proyecciones. En otras palabras como te miras tú. ¿Cómo es Carmen? Conocer un poco de ella.
2. A. ¿Por qué crees tú que la profesora te eligió a ti para que yo te entrevistara?
3. E. No sé, donde llevo muchos años con ella.
4. A. ¿Cuántos años?
5. E. Cuatro años, por confianza, no sé.
6. E. Tú me contabas antes que habían tres compañeros que les iba bien en el curso y que tú eres una de esas. ¿Qué promedio tienes?
7. A. Si, con 6,8 o 6,9. No bajo de eso.
8. E. Y ¿en todos los cursos ha sido igual?
9. A. Si.
10. E. Cuéntame un poco de ti, ¿Quién eres tú? ¿Con quien vives?
11. A. Yo vivo con mis papás,... (no se entiende claro), voy donde mi abuelo, mi hermana, mis tíos.
12. E. ¿No vives con tus abuelos?
13. A. No, está mi casa así y la casa de adelante es de mis abuelos.
14. E. ¿Pero viven cerca? ¿Puedes ir caminando?
15. A. Si.
16. E. ¿Con quién vives en tu casa?
17. A. Vivo con mi mamá, mi papá y mis tres hermanos. Porque somos cinco. Porque una se casó y se fue a vivir a su casa.
18. E. ¿Ella es mayor que ustedes?

19. A. Si, es mayor.
20. E. Y tú ¿Qué número eres de tus hermanos?
21. A. La quinta.
22. E. La más chiquitita, ¿eres regalona?
23. A. Si, aparte que soy la menor de las nietas y de los bisnietos.
24. E. Y a este colegio de tu familia ¿vienes solo tú?
25. A. No, vengo con mi hermano Nicolás.
26. E. Y ¿En qué curso va él?
27. A. Va en segundo medio.
28. E. Pero en segundo medio o sea ¿no va en este colegio?
29. A. No.
30. E. ¿En qué colegio va?
31. A. Al Liceo Politécnico de Talagante.
32. E. Ah!, si lo conozco. Cuéntame más de ti ¿que te gusta hacer?
33. A. Me gusta dibujar, andar en bici, jugar.
34. E. ¿Con quien juegas? O ¿a que juegas?
35. A. Juego en mi casa... (no se entiende) a veces juego con mi hermano. Con mi mamá, mi papá.
36. E. ¿Cómo te ves tú como estudiante?
37. A. Bien, a los que nos va mejor es mi al Leo. Yo y el Leo somos los primeros.
38. E. Son los que tienen mejores notas .
39. A. Si.
40. E. Cuéntame, ¿entre tus compañeros cómo te llevas?
41. A. Bien, somos amigos, simpáticos.
42. E. Y ¿hay compañeros que les va peor o mejor? Porque tu me contabas que eran tres a los que les iba bien. ¿a los otros cómo les va?
43. A. No sé, bien igual pero no tanto.

44. E. Y ¿en que crees tu que fallan ellos?
45. A. No sé.
46. E. ¿Qué les falta? Imagina.
47. A. No se Matemáticas parece.
48. E. ¿Matemáticas es uno de los ramos más difíciles?
49. A. Antes me gustaba, después me empezó a gustar lenguaje, las cosas así escribir, leer.
50. E. ¿Te gusta leer? y ¿qué lees?
51. A. Leo historias, cuentos... cuentos, fábulas, todo eso, noticias.
52. E. Y eso ¿Dónde lo lees?
53. A. Esos los libros que nos pasan con la Tele.
54. E. Ah, acá ¿los libros que te pasan acá en la escuela?
55. A. Si.
56. E. Y ¿la tele?
57. A. Y la tele a veces.
58. E. ¿Cómo es eso?
59. A. Que yo no veo mucho así, no veo muchas noticias. Pero como cuando estamos todos en... ahí veo que sale.
60. E. ¿En familia?
61. A. En familia.
62. E. Y ¿cómo se lleva la familia?
63. A. Bien.
64. E. Y ¿a ti cómo te dicen?
65. A. Cata, Carmen, de diferentes formas.
66. E. Y ¿Tus papás también te llaman así?

67. A. Si.
68. E. ¿No tienes un apodo especial? (en silencio cero que mueve la cabeza no se escucha nada)
69. A. A mi hermana le dicen Tita, por Gatita. Mis tíos, mis padrinos, todos.
70. E. Ah. ¿Que te parece a ti el colegio?
71. A. Bien, entretenido, si.
72. E. Los profesores ¿cómo te llevas con tus profesores?
73. A. Bien.
74. E. ¿Tú tienes sólo una profesora que te hace todas las clases?
75. A. Si, menos religión...
76. E. Pero ¿te llevas bien con tu profesora?
77. A. (guarda silencio)
78. E. ¿Qué más me puedes contar de ti? ¿Cuáles son tus proyecciones a futuro?  
¿cómo te ves en el futuro?
79. A. No se, tengo hartas cosas.
80. E. Cuéntame...
81. A. Doctora, profesora, veterinaria, todo eso.
82. E. Y tus papás ¿Qué hacen?
83. A. Mi papá, mi mamá trabaja en la casa, mi papá de lechero. Mi hermana grande trabaja en la SODECO... mi hermana trabaja de temporera, mi hermana mayor trabaja de secretaria y mi hermano Nicolás tiene 16 años y mis hermanos son más chicos y van al colegio todavía no trabajan.
84. E. Entonces me cuentas que acá en el colegio tú la pasas bien.
85. A. Si
86. E. Y entre esas cosas ¿qué te gusta hacer?
87. A. Me gusta hacer física, jugar.
88. E. Física, ¿Educación Física?



89. A. Si, educación física.
90. E. Ah, perfecto.
91. A. Computación. Todo eso.
92. E. Cuando a ti te pasa algo que no te parece ¿cómo reaccionas? Dentro de la escuela me refiero.
93. A. Me da como rabia así.
94. E. ¿Y te lo guardas?
95. A. Si.
96. E. ¿Y que te gustaría hacer?
97. A. Sacarlo de aquí.
98. E. Oye y tus compañeros cómo te imaginas que se ven como estudiantes.
99. A. No sé, me ocurre. No me imagino nada.
100. E. Te hago otra pregunta ¿Cuándo en clases no entiendes algo qué haces?
101. A. No me puedo quedar con la duda, le tengo que preguntar a alguien.
102. E. ¿Y ese alguien quien puede ser?
103. A. Mis compañeros que entienden, a mi profesora, cuando estoy en la casa a mi mamá, mi papá, a mi hermano.
104. E. Tu papá trabaja en un lechería me contabas ¿Qué hace ahí?
105. A. Saca leche, ordeña las vacas, las limpia para trasquilarlas.
106. E. ¿Qué piensas tú que te puede entregar la escuela?
107. A. Confianza. Así como si a mi profesora le tengo confianza, como que le pregunto algo ella me responde, eso es confianza
108. E. Y la escuela que les debe entregar a todos los niños.
109. A. Educación.
110. E. Qué es educación.
111. A. Es como saber, respetar, no faltar el respeto, no pegarle a los demás y eso.
112. E. Muchas gracias por la entrevista.

## Entrevista N° 3 Alumno Escuela Rural

Institución: Escuela Municipal Rural, Comuna de El Monte

Lugar: Sala de Dirección

Fecha: 5 de Diciembre 2008

Hora: 11 Am

1. E. Buenos días Leo, de agradezco de antemano tu colaboración. Te cuento esta es una investigación que estoy realizando para conocer cuales es la percepción que tienen los alumnos sobre sí mismos como estudiantes, es decir cómo te vez tú como estudiante. Además debo aclararte que todo lo que conversemos es para mí de gran ayuda. Y también siéntete libre de comunicar todo lo que quieras.
2. E. Sí yo te hago la pregunta ¿cómo te ves como estudiante? que me puedes responder.
3. A. Yo soy un buen estudiante.
4. E. ¿Qué es ser un buen estudiante?
5. A. Para mi significa tener buenas notas, no portarse mal, no tener anotaciones malas.
6. E. Son hartas cualidades. ¿Y qué es ser un mal estudiante?
7. A. Tener malas anotaciones, tener malas notas y portarse mal (ríe). (Características de un mal estudiante)
8. E. ¿Qué es portarse mal dentro de la Escuela?
9. A. Arrancarse de la sala, pelear con los compañeros, pegarle los compañeros, eso.
10. E. ¿Hay compañeros que los hacen?
11. A. Si.
12. E. Ahora me gustaría conocer otros aspectos de tu vida. Háblame de ti, y de tu familia.
13. A. Bueno, mi mamá es la tía de quiosco y mi hermana también va en el colegio, mi hermano está en 8° y mi hermana está en segundo medio. Mi papá trabaja en las parras.
14. E. Y tu hermana de segundo medio ¿Dónde estudia?
15. A. En Talagante.

16. E. ¿En qué colegio?
17. A. En el 120.
18. E. Cuéntame más de tu familia. Me contabas que estaba tu mamá, tu hermana de segundo medio, tu hermano...
19. A. ...Mi hermano Fabián que va en octavo y mi papá que trabaja en las parras.
20. E. ¿Que significa trabajar en las parras?
21. A. Eh cortar, recortar matas, eh cuando esta saliendo la uva, cortar racimos.
22. E. ¿Y cómo le va tu papá?
23. A. Bien.
24. E. Cuéntame mas, ¿Viven todos juntitos?
25. A. Si, a no, mi hermano vive atrás con su polola, yo vivo aquí y el vive allá ( explica con las manos).
26. E. Y tú, ¿tienes amigos?
27. A. Si.
28. E. De dónde.
29. A. Aquí en El Monte y en Talagante.
30. E. ¿Y que te gusta hacer con ellos?
31. A. Jugar, bañarme.
32. E. Ahora que viene el verano, tu como te consideras, como un sujeto amistoso, un sujeto con el cual cuesta relacionarse? ¿Cómo eres tú?
33. A. Me considero un sujeto amistoso.
34. E. Que más me puedes contar de ti ¿qué otras cosas te gusta hacer?
35. A. Me gusta andar en bicicleta, me gusta hacer tareas, me gusta los talleres de dibujo, el taller de inglés, todo eso.
36. E. ¡Taller de inglés! ¿te gusta el inglés?
37. A. Si.
38. E. Y cuando te dan tareas para la casa ¿por qué las haces?

39. A. Porque me gusta.
40. E. Y no es necesario que te digan ¡has la tarea!
41. A. No.
42. E. ¿Qué piensas tu que te puede entregar la escuela.
43. A. educación, enseñanza.
44. E. ¿Qué entiendes por educación?
45. A. Educación es ser un niño educado, no ser irrespetuoso con los mayores.
46. E. Eh, no ser irrespetuoso con los mayores.
47. A. Y tampoco pelear con armas.
48. E. Y en términos de enseñanza ¿Qué entiendes por enseñanza?
49. A. Eh, su profesión, como tener una profesión esas cosas, yo tengo mi profesión...
50. E. Tú quieres tener una profesión.
51. A. Si, quiero ser Veterinario.
52. E. Veterinario, ¿y por qué veterinario?
53. A. Porque me gustan los animales.
54. E. Estas en constante contacto con los animales ¿o no?
55. A. Si.
56. E. ¿Y qué animales te gustan?
57. A. La vaca, el caballo, el perro y el gato.
58. E. Volvamos a lo que me contabas recientemente, ¿qué eras lo que me ibas a decir?
59. A. Es que ésta escuela me enseña harto, cuando yo me vaya de esta escuela y entre a otra. Van a decir: ¡este niño viene de tan buena escuela!, van a hablar bien de la escuela, le entregaron una buena enseñanza.
60. E. Perfecto, ¿y cómo te llevas con tu profesora?

61. A. Bien.
62. E. Que bueno, ¿y tus compañeros cómo los ves como estudiantes?
63. A. Algunos buenos otros malos.
64. E. ¿Qué es lo que hacen los malos estudiantes?
65. A. Pelean, les pegan a los compañeros, hacen maldades, no hacen las tareas.
66. E. ¿Hay que estar apurándolos para que hagan las tareas?
67. A. Si.
68. E. Por otro lado, cuando a ti te acontece algo que no te agrada en la escuela ¿cómo reaccionas?
69. A. No tengo porque reaccionar, si es decisión de la escuela y no mía.
70. E. Pero por ejemplo cuando tu estás dentro de la sala y acontece algo que no te gusta, dentro de la diversa gama de hechos, ¿Qué te pasa a ti con eso?
71. A. No seee, es que no se, me pasa que me da rabia.
72. E. ¿Qué te da rabia?
73. A. Cuando dicen de un día para otro las cosas.
74. E. ¿Los profesores por ejemplo?
75. A. Cuando dan una reunión de apoderado de un día para otro, eso no me gusta.
76. E. ¿Por qué no te gusta?
77. A. Porque cuando dicen esas cosas de un día para otro y cuando mi papá y mi mamá no están, no pueden trabajar y no tienen tiempo.
78. E. Si claro, una muy buena observación. Me contabas anteriormente que tienes amigos en Talagante, ¿Por qué tienes amigos allá?
79. A. Es que en Talagante vive mi prima, y mi prima tiene amigos, y los amigos de mi prima son mis amigos. Y jugamos con la pelota, andamos en bicicleta.
80. E. Acá dentro de la escuela, qué es lo que más te gusta y qué es lo que menos te gusta.
81. A. Lo que menos me gusta, heeee los compañeros pesados.

82. E. ¿Tienes compañeros pesados? ¿Por qué son pesados?
83. A. Porque me molestan.
84. E. ¿Qué te dicen?
85. A. Me dicen “ohh! y ese que se cree buen alumno” y que tanto, y que tiene, si todos pueden ser mateo.
86. E. Eso es lo que dices tú.
87. A. No poh, eso es lo que me dicen ellos.
88. E. Entonces desmerecen tu logro. ¿Por qué piensas tu que ellos no son mateos si lo pudieran ser?
89. A. No se, si yo no digo que sean Mateos, yo se que pueden ser pero, pero no quieren están en otra, se escaparon de la escuela una vez.
90. E. ¿Y para dónde fueron?
91. A. Se fueron para El Monte. Es que ellos son de allá. Un día se escaparon y se fueron para allá.
92. E. Y por qué crees que a los alumnos que les va mal, les va mal.
93. A. Supuestamente, porque los papás no están atentos, porque nos les ayudan a hacer las tareas.
94. E. ¿Y acá, hay muchos papás que no los ayudan?
95. A. Sí, hay bastantes.
96. E. Y por qué crees que acontece eso.
97. A. Porque me he dado cuenta.
98. E. Cómo ¿en que te das cuenta?
99. A. En que andan desordenados, dicen garabatos y todo eso, entonces a lo mejor, en la casa no les enseñan, y salen a la calle y aprenden garabatos.
100. E. En qué más no los apoyan, o que otras cosas crees tu que hay alrededor de los niños o compañeros que no permiten que sean buenos estudiantes.
101. A. Las malas juntas.
102. E. Las malas juntas, ¿y donde hay malas juntas acá?
103. A. Mmm en hartos cursos.

104. E. Oye ¿qué más me puedes contar? Cuando haces una tarea, qué sientes.  
(Motivación intrínseca)
105. A. Alegría.
106. E. Si, por qué.
107. A. Porque así puedo salir a jugar con mis amigos.
108. E. Ah, hay un premio.
109. A. Si.
110. E. Y quien te pone esa condición.
111. A. Mi mamá.
112. E. Y qué te dice ella.
113. A. Si terminó la tarea me deja salir a jugar con los niños.
114. E. Y si no te digiera eso, qué pasaría con tu tarea.
115. A. La haría igual poh!
116. E. De todas formas. ¿Qué ramo te gusta más?
117. A. Lenguaje.
118. E. Y ¿cúal no te gusta.?
119. A. Matemática.
120. E. Y porqué crees tú que a muchos no les gusta matemática.
121. A. No sé.
122. E. Y lenguaje ¿por qué te gusta?
123. A. Porque me entretengo harto ahí, me fascinan las tareas de lenguaje.
124. E. Si no fueras veterinario. Qué serias.
125. A. Doctor.
126. E. Y si no pudieras ser doctor.
127. A. Abogado.
128. E. Y que crees tú que hay que hacer para alcanzar esa meta.

129. A. Estudiar.
130. E. ¿Y has pensado a que colegio ir?
131. A. A un colegio de Talagante. (Emigración)
132. E. Por otro lado, tus papás ¿a qué curso llegaron?
133. A. Mi mamá hasta séptimo, mi papá hasta primero medio. (características familiares, años de escolaridad de los padres)
134. E. Y tu mamá está a cargo del kiosco aquí. ¿y cómo le va?
135. A. Bien.
136. E. ¿Qué les gusta hacer a tus padres?
137. A. Ayudarme a hacer las tareas.
138. E. ¿Los dos te ayudan con las tareas?
139. A. Sí.
140. E. Leo, te agradezco mucho que me hayas ayudado, y espero que se cumplan todos sus deseos, eso sólo depende de ti. Muchas gracias.



## Entrevista N° 4 Alumno Escuela Rural

Institución: Escuela Municipal Rural, Comuna de El Monte

Lugar: Biblioteca

Fecha: 27 mayo 2009

Hora: 10:00.

1. E. Carlos te voy a pedir que seas lo mas sincero posible, como te conté anteriormente lo que conversamos no va a salir de aquí. Yo te explicaba que la investigación que estoy haciendo es como se ve..... los niños de 4to Básico como estudiante. Y la primera pregunta que yo te hago a ti es ¿Cómo te consideras como estudiante?
2. A. No sé jajaja, buena.
3. E. ¿Qué es ser un buen estudiante?
4. A. Hacer las tareas, compartir con los demás y hacer las tareas que mandan para la casa.
5. E. ¿Y quien te ayuda hacer esas tareas en la casa?
6. A. Mi mamá a veces me ayuda hacer las tareas.
7. E. Ya, entonces tú me dices que ser un buen estudiante es, hacer las tareas, estar en el colegio, hacer las tareas en la casa y llevarse bien con los demás. ¿eso me dijiste?
8. A. Si.
9. E. ¿Tú tienes amigos acá?
10. A. Si.
11. E. ¿Quiénes son tus amigos?
12. A. La Tamara, la Casandra, todos mis compañeros.
13. E. Ya... ¿ustedes son 15?
14. A. Si.
15. E. ¿Cuéntame otra cosa, que promedio tienes?
16. A. Eh bueno...
17. E. ¿Y cuanto es bueno?
18. A. Risas...no sé
19. E. ¿El año pasado que promedio sacaste?

20. A. Eh...6,2.
21. E. ¿Por que crees tú, que tienes ese promedio?
22. A. Porque salía en la ésta donde salía todas las notas.
23. E. Oye dime una cosa, tu me dijiste hartas cosas antes para ser un buen estudiante, ahora ¿Cuáles serían las cosas de un mal estudiante?
24. A. No hacer las tareas, no cumplir con sus deberes y no compartir con los demás.
25. E. Es importante para ti, el compartir con los demás, ¿y que significa el compartir con los demás?
26. A. Estar con una compañera, darle cosas y mostrarle lo que tengo.
27. E. Mostrar lo que tienes, ¿a quién le muestras lo que tienes?
28. A. Comparto mis tareas y mis juguetes.
29. E. Perfecto... es decir no solamente comparten tareas, sino también comparten la amistad.
30. A. Si.
31. E. Que bueno.
32. E. ¿Que otras cosas puedes rescatar de ser un buen estudiante como tu?
33. A. No sé.
34. E. ¿Por qué crees que los malos estudiantes le va mal?
35. A. No dar colación.
36. E. A ti te pasa que a ¿veces no te dan?
37. A. Mmm no porque no pido.
38. E. ¿Y hay compañeros que a veces piden y tu les das?
39. A. Si
40. E. ¿Y que te pasa a ti con eso?
41. A. Mmmm no
42. E. ¿Y te mandan muchas tareas para la casa?
43. A. No.
44. A. Eh con el tío Héctor pasamos escribiendo.
45. E. ¿En la casa o en el colegio?

46. A. En el colegio hacíamos cualquier cuestión y para la casa a veces.
47. E. ¿Y ahora tu profesora?
48. A. Si nos manda pero poca, igual cuando uno falta tiene hartas tareas, porque tiene que pasar lo mismo de los otros, para no quedar atrasado.
49. E. Ya y después tienes que ponerte al día y eso ¿es harto trabajo o no?
50. A. A veces no quiero, porque es larga
51. E. ¿Si?
52. A. Si.
53. E. ¿Y porqué lo haces?
54. A. Por que no quiero quedar así como... ¿Qué es eso? yo la otra vez falté y pregunte a una amiga que hicieron y ella me dijo que la biografía de Arturo Prat, y yo tengo hartas cosas de El, a mi me regalan hartas cosas siempre.
55. E. El otro día lo dieron en la tele.
56. A. Si y ahora la van a dar de nuevo.
57. E. ¿No quieres quedar repitiendo, ese es tu miedo?
58. A. Si.
59. E. ¿Tú conoces a alguien que haya repetido?
60. A. Si.
61. E. ¿Quién?
62. A. El Pablo.
63. E. ¿Quién es el Pablo?
64. A. Quedó repitiendo en dos años, segundo y ahora segundo de nuevo.
65. E. Chuta.
66. E. ¿Cuándo tus profesores te enseñan algo, tu tienes hartos profesores o sólo una. Ahora en 4to básico ¿ella nomás te hace clases?
67. A. Si.
68. E. Es decir, ahora tienes una sola profesora.
69. A. Si.
70. E. ¿Cuándo ella te enseña cosas nuevas, como te sientes tú?

71. A. Poner atención.
72. E. ¿Y tus compañeros?
73. A. Si también, mis compañeros, todos mi compañeros, excepto Ricardo.
74. E. ¿Por qué?
75. A. Porque el siempre hace las tareas, y el resto de mis compañeros, siempre lo molestan
76. E. Ya.
77. A. El Álvaro se sienta conmigo y siempre me grita en la oreja.
78. E. Chuta.
79. E. ¿Y al Álvaro como le va?
80. A. Mal, ahora la tía Ingrid dice que no va a tener más su apoyo, diferencial
81. E. Perfecto.
82. A. Yo estoy de cumpleaños hoy.
83. E. En serio, feliz cumpleaños, tu primera entrevista.
84. A. Ah sí, pero es la segunda entrevista, la primera fue a mi hermano.
85. E. Oye me interesa conversar de tu familia, pero antes me dijiste que a Ricardo le iba bien y al Álvaro mal.
86. A. Si. Pero el Ale...
87. E. ¿Quién es el Ale?
88. A. Uno que también le dan los 5 minutos.
89. E. ¿5 minutos de rabieta?
90. A. Si.
91. E. El Cris, estaba escribiendo y el Ale lo movió y rompió la hoja, estábamos escribiendo sobre los pueblos originarios, y la profesora dijo que no importa y el Ale le dio la rabia y arrugó la hoja.
92. E. ¿Y la profesora qué dijo?
93. A. Pero tú no puedes enojarte, yo te dije que no tenías que enojarte, y después el solito, vino a buscar la hoja y lo terminó.
94. E. Y terminó la tarea.

95. A. Si.
96. E. Como consideras.... A profesores.
97. A. No sé.
98. E. El tema que yo quería retomar es que al Álvaro le iba mal y a Ricardo bien.
99. A. El toma atención (Ricardo) y el Álvaro no hace nada, nada.
100. E. ¿Eso es lo que tú ves? Por que crees tú que al Álvaro le va mal, que puedes ver más allá, fuera del colegio, no sé, en la familia.
101. A. No sé.
102. E. ¿Y en tu caso?
103. A. A veces hago cosas malas.
104. E. ¿Cómo que?
105. A. Como pelear con mi hermana, a veces me da rabia y no se, me da rabia y ganas de pegarle.
106. E. ¿Cuántos hermanos son?
107. A. Es que yo, no somos del mismo papá.
108. E. ¿Cuántos hermanos son?
109. A. Yo con la... somos del mismo papá, pero es que mi papá, es que no se como decirlo, como que se fue con otra, como que mi papá la engaño y mi mamá como que le dio otra oportunidad
110. E. Ya...
111. A. Y ahí como que ella se fue y el tuvo otro hijo.
112. E. Y ese es menor.
113. A. Tiene la misma edad que la Ia, se llama Rosalía.
114. E. ¿Cuántos años tiene la Ia?
115. A. Tiene 7.
116. E. Ósea ¿Tú eres la mayor?
117. A. No, somos 3 mujeres y un hermano, y hay otro hombre más, pero no es de la familia de nosotros.
118. E. Ya. ¿Como te llevas con tus hermanos?

119. A. Somos 3 hijas de diferente papá.
120. E. Ah perfecto.
121. A. Ósea somos los 4 de diferente papá.
122. E. Pero ¿se llevan bien?
123. A. Yo y la Denis y la mayor, es de otro papá, yo y la la somos del mismo papá. Y el Ángel con el Jorgito es de otro papá.
124. E. Ya. Y en tu casa viven tus hermanos, tu mamá y el tío Jorge.
125. A. Si.
126. E. ¿Quién te ayuda hacer las tareas?
127. A. Mi mamá a veces me ayuda. Porque a veces no entiendo las cosas, es que a veces me mandan muchas tareas.
128. E. ¿Y a quien acudiste?
129. A. Mi mamá me ayudo a buscar palabras, después me ayudo con la tarea de Arturo Prat,
130. E. Y en que lo buscaron.
131. A. En un libro estaba la bandera chilena.
132. E. ¿Qué sientes tu cuando te cuesta una tarea?
133. A. A veces hago las tareas sola, me da nervio si, porque no sé si las tareas dificiles están buenas o malas.
134. E. ¿Cuéntame una cosa, tu mamá que hace?
135. A. Ella esta en la casa porque se le acabó el trabajo en las parras
136. E. Ah, hay hartos niños que trabajan ahí, jajaja, perdón hartas mamás de niños que trabajan ahí (la niña se ríe).
137. A. Mi mamá el más trabajo que ha tenido ha sido en las parras, pero el primer trabajo que tuvo fue el supermercado, entonces yo era muy chiquitina y me llevaba a mí. Y ahí vivíamos con mi Lela, y mi Lela a veces nos cuidaba, cuando todos iban a trabajar, yo me quedaba con otra señora.
138. E. Hasta hace poco.
139. A. Si, yo me quedaba con una tía que vivía al frente mió y ella nos cuidaba y un día yo le dije a mi mama y me llevó, y me dijo ¿estás segura, si mamá, y un día fuimos almorzar, y íbamos todo corriendo y me pisaron y mi Lela que también trabajaba, decía, esperen, y todo le hacían caso y me dolía mucho.

140. E. ¿Esto fue hace tiempo?
141. A. Fue cuando iba en el Ecuador.
142. E. ¿Y porqué llegaste al Remanso?
143. A. Yo me he cambiado a tres colegios con este, es que yo vivía antes en la parte antigua. ahí fui al colegio el Ecuador.
144. E. ¿Con quién vivías ahí?
145. A. Con mi Lela.
146. E. Ya.
147. A. Con mi mamá y mi hermanos.
148. E. ¿Mamá Queta?
149. A. No mi Lela, mi Lela se llama Rosalía. Y después nos cambiamos a Chiñigüe y había un colegio súper cerca de mi casa, yo salía y llegaba al tiro a mi casa.
150. E. ¿Y cómo llegaste a este colegio?
151. A. Llegando a la casa que vivo ahora.
152. E. ¿te pasa a buscar el furgón?
153. A. No, el bus. a veces yo dejaba la mochila donde mi tía y me iba con la tía del bus, a veces avisaba y otras veces no.
154. E. Te voy hacer algunas preguntas ¿Qué es lo que más te a gustado durante este año?
155. A. Matemáticas.
156. E. Te gusta matemáticas.
157. A. Si y a veces lenguaje y a veces comprensión.
158. E. Oye ¿Cómo te llevas con tus profesores?
159. A. Bien.
160. E. ¿Cómo son los profesores de este colegio?
161. A. Buenos y que el profesor de mi hermana me contaba que ella tenía una carta de abajo del banco.
162. E. ¿Scarlet tu hablas con tus profesores tus cosas personales?
163. A. Con la tía Ingrid.

164. E. Ella es como tu profesora...
165. A. Jefa.
166. E. ¿Y puedes conversar con ella de muchos aspectos de tu vida?.
167. A. Si.
168. E. Te da consejos, ¿cómo hacen las clases tus profesores?
169. A. Bien bien bien bien.
170. E. ¿Bien bien bien?
171. A. A veces se equivocan.
172. E. Cómo es eso.
173. A. Es que la tía, la profesora, Le dice algo, al Ricardo le dice Ale
174. E. ¿Ale?
175. A. Si, porque se confunde. O a veces se equivoca en la pizarra cuando escribe.
176. E. Te voy hacer unas preguntas, ¿Cómo ves tú la escuela de forma general?
177. A. Que es buena, que cuando pasa algo malo, te llevan al hospital, cuando uno pelea, los suspenden.
178. E. Perfecto, eso es con respecto a la convivencia.
179. A. Igual a veces peleamos dentro de clases. Es que a veces a mi me da rabia porque me pasan molestando. Me paro para decirle a la tía y me molestan, así que les pego un pape.
180. E. ¿A quién?
181. A. A los que me molesta.
182. E. ¿Y que pasa cuando ha ocurrido eso?
183. A. No sé, les ponen anotación, mandan a buscar al apoderado.
184. E. Ya. ¿Qué es lo que te entrega la escuela el Remanso
185. A. No sé.
186. E. Una pregunta, ¿para qué te servirá en el futuro lo que aprendes acá?
187. A. Para sacar mí beca, para poder llegar a la universidad.
188. E. ¿Quieres llegar a la universidad?, ¿qué te gustaría estudiar?
189. A. Carabinera, enfermera.



190. E. Ah, tu quieres ayudar a los demás, ¿tu conoces a alguien que haya llegado a la universidad?
191. A. No.
192. E. ¿Tu tío Jorge con el que viven, qué es lo que hace?
193. A. El trabaja en Aristía.
194. E. En los pollos.
195. A. Sí.
196. E. ¿Dónde queda eso?
197. A. En Melipilla
198. E. ¿Viaja todos los días?
199. A. Si todos los días. pero el domingo tiene que acostarse súper temprano porque tiene dos turnos, mañana y tarde.
200. E. ¿Tu cómo te llevas con el?
201. A. Bien.
202. E. Te voy hacer algunas preguntas de cómo te ven a ti los demás. ¿Qué piensas que tus compañeros opinan de ti.
203. A. Que soy mocosa.
204. E. ¿Qué significa eso?
205. A. Que a veces estornudo y se me salen todos los mocos, y me dicen mocolé y me molestan por mis bigotes.
206. E. Pero no tienes nada de bigotes.
207. A. Mi mamá me hecha una crema para que se me salgan.
208. E. Ya pero eso son tus cosas físicas, pero de personalidad.
209. A. No sé.
210. E. Nunca has hecho ese ejercicio.
211. A. No, es que casi nunca se juntan conmigo, yo me tengo que juntar con los más chicos.
212. E. ¿Y por qué?
213. A. Es que a veces como que se enojan conmigo.

214. E. Oye y tu mamá ¿Asiste siempre a las reuniones de apoderados?
215. A. Siempre y ella tiene que venir a las 3 reuniones.
216. E. Si po! si son 3.
217. A. O a veces a las 4 reuniones.
218. E. ¿Scarlet, cuándo llegas a casa, qué haces?
219. A. Hago mi pieza, mis tareas y me visto, me acuesto, me pongo pijama.
220. E. La última pregunta que te voy hacer, es cómo te ves cuando grande.
221. A. No tengo ni la menor idea, no sé.
222. E. Muchas gracias, te pasaste.

## Entrevista N° 5 Alumno Escuela Rural

Institución: Escuela Municipal Rural, Comuna de El Monte

Lugar: Biblioteca

Fecha: 27 mayo 2009

Hora: 11:00.

1. E. ¿Carlos cómo estas?
2. A. Bien.
3. E. Te invitare a volar pero a que me respondas de una forma seria y sincera.
4. E. ¿Carlos cómo te ves tu como estudiante?
5. A. Me veo un estudiante feliz y también soy bueno para las matemáticas.
6. E. ¿A te va bien, que promedio tienes?
7. A. Con promedio 6 y aquí con 6 o 7
8. E. ¿Y porqué llegaste al colegio Remanso?
9. A. Porqué mi papa tuvo unos problemitas en la población y por eso tuvimos que venirnos para acá.
10. E. ¿Tuvo que salir de allá?
11. A. Si, y ahí llegué a este colegio.
12. E. ¿Oye y cómo llegas acá en las mañanas al colegio?
13. A. Bien pero con terriblemente frío.
14. E. ¿Si?
15. A. Tocaba el pasto y estaba muy helado, después llegaba al colegio y sentía el agua calentita.
16. E. Ya.
17. A. También les deseo suerte a toda mi familia.
18. E. ¿A que te refieres cuando le deseas suerte?
19. A. Mi primo que tiene un año, tuvo una hernia en un coquito, y también mi primo el jorge que se torció el brazo, mi hermano que se torció el brazo también.
20. E. Por eso les deseas suerte.
21. A. Si y que sigan adelante.

22. E. Volviendo al tema que tu me decías que eras buen estudiante, ¿Qué es lo que ser un buen estudiante.
23. A. Ser buen estudiante, entrar a la universidad, tener plata y tener un hijo y tener esposa
24. E. Ya, que bien, ¿ó sea tus estudios te pueden llevar a alcanzar esas cosas?
25. A. Si, más encima tengo una beca, que me la dieron en el colegio Tegualda
26. E. ¿Qué es lo que ser un mal estudiante?
27. A. Hacer maldades, pegarle a mis compañeros.
28. E. ¿Y en cuánto a las tareas cómo te va?
29. A. Más o menos.
30. E. Más o menos... haber dale cuéntame.
31. A. Comprensión a veces no nos hacen, nos hacen puro lenguaje y matemáticas.
32. E. Ya.
33. A. Y ahora estamos haciendo algo con un tarro de nescafé, con goma Eva.
34. E. Ah ya. Carlos dentro cuando yo te invitaba a volar, quiero que pienses como te consideras como alumno, malo o bueno.
35. A. Más o menos, a veces soy bueno y a veces soy malo.
36. E. Que es lo que significa a veces ser bueno y a veces ser malo.
37. A. Si porque tengo notas más o menos. a veces me saco 4, a veces 2.
38. E. Tienes que mejorarlo.
39. A. Si.
40. E. ¿Tienes ganas de mejorarlo?
41. A. Si.
42. E. ¿Qué tienes que hacer para mejorarlo?
43. A. Estudiar.
44. E. ¿Carlos los malos estudiantes, porque crees que son malos estudiantes?
45. A. Porque son malos, le pegan a los niños como el Christopher.
46. E. ¿Ellos son malos?
47. A. Si.

48. E. ¿Y qué cosas crees tu que afectan para que ellos sean así?
49. A. Las drogas, las ramas y el asalto a mano armada.
50. E. ¿Tú has visto eso?
51. A. Si, en el programa 133.
52. E. Ahhh en el programa que dan en el 9.
53. A. También los Simpsons, porque ya no me los dejan ver porque dicen que ahí hago esas maldades.
54. E. Maldades como las que me contabas que rompías los vidrios.
55. A. Si.
56. E. ¿Te sientes identificado con alguien de los Simpsons?
57. A. Si con Bart
58. E. ¿Te gustaría ser como él?
59. A. No, como lisa.
60. E. Lisa es muy astuta inteligente, oye lisa y Bart, son absolutamente distintos, como estudiantes como es Bart?
61. A. Malo a veces sueña cosas malas, y también sueña que es un rey, y los llevan preso en el sueño.
62. E. ¿Cómo haces tú tus tareas?
63. A. Bien, pero a veces no las hago.
64. E. ¿Por que?
65. A. A veces les digo a los otros que me mandaron a llamar al apoderado, porque no hice la tarea.
66. E. No quisiste hacer la tarea.
67. A. No.
68. E. Ok, ¿Tu con quién vives?
69. A. Con mi mamá y mi papá, mi hermano vive un poquito lejos.
70. E. Ya.
71. E. ¿Qué edad tiene tu hermano?
72. A. Como 23 parece.

73. E. Ya
74. A. Mi papá tiene unos 64 y mi mamá unos 43 o 42 años
75. E. Ah tu papá es mas mayor que tu mamá.
76. A. Si y mi abuelita, vamos a celebrar su cumpleaños.
77. E. Carlos cuando te dan tareas en la sala de clases ¿las entiendes?
78. A. Si algunas veces, si pero otras no.
79. E. ¿Qué te pasa a ti con eso?
80. A. Me da como una rabia dentro de la cabeza.
81. E. ¿Cuándo haces las tareas como te sientes?
82. A. Me siento bien en la cabeza
83. E. ¿Y dentro de la clase, participas activamente?
84. A. No tanto.
85. E. ¿Y de qué depende de que participes activamente o no?
86. A. Tengo que escuchar a los demás y que ellos me escuchen a mí.
87. E. ¿Que es lo que más te ha gustado aprender este año?
88. A. En la prueba SIMCE, me saque un 7.
89. E. ¿Por qué es importante dar una buena prueba SIMCE?
90. A. Porque eso es bueno para tener beca y para que salgamos adelante con nuestros padres.
91. E. ¿Tienes una beca, y esa beca de dónde salió?
92. A. Esa beca salía del colegio anterior, parece que pase con 6 o 7 para acá y ahí me la dio.
93. E. Ya, y en qué consiste ahora esa beca.
94. A. No sé, si me porto mal, me suspenden, me la quitan.
95. E. ¿Carlos cómo te llevas con tus compañeros?
96. A. Me llevo bien, pero a veces me hacen cosas malas y yo les hago cosas malas.
97. E. ¿Cómo que?
98. A. Les pongo el pie a los que me quieren pegar o les digo al tío, para que los suspendan. También estuvieron en paro.

99. E. ¿Sabes algo de eso?
100. A. Si, que el alcalde no les quiere pagar a los profesores, porque llevan 109 casos.
101. E. Ya.
102. A. Y por eso pararon las clases.
103. E. ¿Cómo te llevas con tus profesores.
104. A. Mal porque nos echan de clases por portarnos mal.
105. E. Ya. ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela?
106. A. Que tenga computadores buenos.
107. E. ¿Qué es lo que te gustaría mejorar?
108. A. La conducta, una profesora que nos enseñe todos los idiomas que hay en el planeta.
109. E. ¿Para qué?
110. A. Para hablar con niños de todos lados.
111. E. Carlos ¿Qué es lo que te entrega esta escuela?
112. A. A portarnos bien, nos enseña a entregar cosas maravillosas, y portarnos bien a futuro.
113. E. ¿Qué cosas serían buenas en el futuro?
114. A. Que tenga un buen trabajo y que mis hijos se portaran bien.
115. E. ¿Quién te ayuda a hacer las tareas en la casa?
116. A. Mi mamá y a veces mi hermano.
117. E. Oye y tu papá es harto mayor que tu mamá, ¿Por qué?
118. A. Porque mi papá nació antes y mi mama después.
119. E. Que opinas de tu familia.
120. A. Que a veces son buenos y otras malos, ahora me están dando mesada, 3 mil,4 mil, 5 mil al mes.
121. E. ¿Qué haces con esa plata?
122. A. Compro juguetes y las gasto en las máquinas todas, a veces me gano las 2 Lucas y el bonus.
123. E. Ya. ¿cuéntame de tu forma de ser estudiantes, qué cosas arreglarías?

124. A. Sacarme buenas notas y no decir garabatos a mis padres, y también fuimos donde mi tía Tere, la tía decía que ella soñaba viéndome a mi conversando con un duende caballero y el estaba partido en dos. Y ahí nos decía eso.
125. E. Ya. ¿Te gustaría ser mejor estudiante?
126. A. Si.
127. E. Las últimas preguntas Carlos, ¿Cómo te ves cuando grande? Y ¿cómo te ves cuando salgas de la escuela?
128. A. ir a una universidad que sea buena, pero todavía no se me ocurre que ser cuando grande.
129. E. ¿Tú conoces a alguien que haya ido a la universidad?
130. A. A nadie.
131. E. No? ¿Ningún familiar tuyo esta en la universidad?
132. A. No. Sólo mi hermano.
133. E. ¿Tu hermano está en la universidad?, ¿qué estudia?
134. A. No sé, solo que mata chanchos.
135. E. Ya, ¿y tu mamá que hace?
136. A. Trabaja en una esta que embalan fruta.
137. E. Ya. Tu me dijiste que te venías en un bus, ¿te pasa a buscar a tu casa?
138. A. No.
139. E. ¿Con quién lo esperas? solo, o con mi mamá o mi papá.
140. A. Sólo, o con mi mamá o mi papá.
141. E. Oye Carlos muchas gracias, te pasaste, despídete.
142. A. Chao.



## Entrevista N° 6 Alumna Escuela Rural

Institución: Escuela Municipal Rural, Comuna de El Monte.

Lugar: Biblioteca

Fecha: 27 mayo 2009

Hora: 12:00.

1. E. Estoy haciendo una investigación de los alumnos de cuarto básico, de que opinan sobre ellos como estudiantes. Antes de empezar las preguntas te cuento que esto es confidencial, y que nadie lo sabrá, te invito a soñar, volar, pero que me respondas seriamente.
2. E. ¿Como te consideras tú como estudiante? Francisca.
3. A. Más o menos bien.
4. E. ¿Qué es lo que es ser más o menos bien en tu vida?
5. A. Sacarme casi puros sietes.
6. E. Ya. Tener buenas notas. ¿Qué es lo que ser un mal estudiante?
7. A. Sacarse puros dos.
8. E. Ya, ¿y te has sacado alguna vez un dos?
9. A. Si.
10. E. Y ¿que sientes con eso?
11. A. Que me van a retar.
12. E. ¿Quién?
13. A. Mi mamá.
14. E. Cuéntame ¿con quien vives tú?
15. A. Con mi papá, con mi mamá y mis dos hermanos y mi gatito.
16. E. ¿Y cómo se llama tu gatito?
17. A. Estrella.
18. E. ¿Y cuántos años tienes?
19. A. No sé.
20. E. ¿Y lo recogieron o se lo regalaron?
21. A. Mi mamá un día lo trajo en una bolsa y lo regalo a los 3.

22. E. ¿Cómo a los 3? ¿Son 3 hermanos?
23. A. Si.
24. E. Ya, ¿y quién es el mayor?
25. A. El Aníbal, yo, y la Francisca.
26. E. ¿Tu eres la del medio?
27. A. Si.
28. E. ¿Oye Francisca que opinas del colegio o la escuela?
29. A. Bien.
30. E. ¿Tienes amigos?
31. A. Si.
32. E. ¿Qué más me puedes contar?, puedes reflexionar mas allá y decirme qué es un buen estudiante aparte de sacarse puros sietes?
33. A. Estudiar.
34. E. Ya...estudiar ¿Qué cosa?
35. A. No sé cómo estudiar matemáticas lenguaje.
36. E. Francisca, ¿que promedio tienes tu?
37. A. Promedio seis siete.
38. E. Que bueno, súper alto. ¿tú has estudiado aquí siempre?
39. A. Si, desde pre-kinder.
40. E. Ah, toda la vida. sacaste 6,7 el año pasado, ¿Por qué crees que te sacaste 6,7 el año pasado?
41. A. No sé estudiando.
42. E. ¿Y dónde estudias?
43. A. A veces en mí casa y a veces acá.
44. E. ¿Y en tu casa quién te ayuda a estudiar?
45. A. Mi papá y el Aníbal.
46. E. El Aníbal, ¿Cuántos años tiene?
47. A. Va a cumplir los 13.

48. E.13 ah y te ayuda, y tu tienes 9 años ¿no?
49. A. Si.
50. E. ¿Oye Francisca cómo te llevas con tus profesores?
51. A. Bien
52. E. Oye, un niño me contó que el profesor Héctor ya no estaba con ustedes, ¿Qué sabes tú de eso?
53. A. Es que tenía a su mamá enferma y que no le daban permiso así que renunció.
54. E. Ah, ¿y qué crees tú?
55. A. Es que los niños se portaban mal y dicen que le pego una cachetada a una niña.
56. E. ¿Tú estabas ahí?
57. A. No, así que no creo.
58. E. ¿Cómo son los profesores de esta escuela?
59. A. Buenos.
60. E. ¿Qué es ser un buen profesor?
61. A. No sé, debe ser bacán.
62. E. Si, y ¿Que es para ti bacán?
63. A. Ser bueno.
64. E. ¿Tú hablas con tus profesores acerca de tus problemas personales?
65. A. No.
66. E. Pero ¿guardas o hablas con alguien tus problemas personales?
67. A. Con mi mamá, hablo las cosas que me pasan aquí.
68. E. ¿Tu mamá es cómo tu confidente, tu amiga?
69. A. Si.
70. E. ¿Y con tu papá?
71. A. Si.
72. E. Pero no le cuentas todo.
73. E. ¿Cómo te ves cuando grande?
74. A. Carabinera, enfermera.

75. E. ¿Por qué carabinera?
76. A. Porque ayuda a la gente.
77. E. ¿Por qué enfermera?
78. A. Porque ayuda a la gente.
79. E. ¿Y que hay que hacer para llegar a eso?
80. A. Estudiar.
81. E. Estudiar lo que te pidan.
82. A. Sacar los estudios.
83. E. Sacar los estudios ¿qué significa?
84. A. Llegar a 8 básico, después hasta 4 medio y después la universidad.
85. E. Oye Francisca ¿Qué es lo que te entrega esta escuela?
86. A. Buenos estudios.
87. E. Ya, ¿que más?
88. A. Aprendizaje.
89. E. Ya ¿Qué es el aprendizaje?
90. A. Enseñamiento.
91. E. Ya ¿y eso quién lo hace?
92. A. Los profesores.
93. E. Entonces los profesores tienen que estar capacitados para enseñar, ¿cierto?
94. A. Si.
95. E. ¿Y esas cosas afectan para los que aprenden y los que no aprenden?
96. A. No, porque todos aprendimos lo mismo y los que no es porque flojean.
97. E. Entonces podemos decir ¿qué los malos estudiantes son los que flojean?
98. A. Si.
99. E. ¿Qué otra cosa pueden haber para que haya un mal estudiante?
100. A. Fugarse en clases, pelear.
101. E. ¿Y dónde pelean?

102. A. Ahí, en la sala.
103. E. ¿Tu estás en diferencial
104. A. No, el Álvaro, el moya y la Elizabeth.
105. E. 3 de los 14, ah y a ellos les va más o menos no más.
106. (interrumpe la directora)
107. E. ¿Yo te pregunté si habían compañeros qué les iba bien?
108. A. Si a la Andrea al Ale y la Casandra y a veces a mí.
109. E. ¿Y a ti, te destacan?
110. A. Si, una vez en 3ro fui presidenta y ahora en 4to no hay nadie, pero la tía dijo que iba a elegir a un hombre y una mujer que iban hacer como el jefe.
111. E. Ya, ¿Qué sientes tú cuando te nombran o te destacan?
112. A. Bien alegre.
113. E. ¿Quién es tu apoderado?
114. A. Ana Espinoza.
115. E. ¿Y quién es ella?
116. A. Mi mamá.
117. E. Viene a las reuniones
118. A. Si.
119. E. Oye muchas gracias por la entrevista que me diste, despídete dile chao a la grabadora.
120. A. Chao.

## Entrevista N° 7 Alumna Escuela Rural

Institución: Escuela Municipal Rural, Comuna de El Monte.

Lugar: Biblioteca

Fecha: 27 mayo 2009

Hora: 14:00.

1. E. bueno te cuento estoy haciendo una investigación en la cual participan alumnos de 4to básicos de dos escuelas. Quiero pedirte que me colabores, entendiendo que esta es una investigación seria. También te cuento que de aquí no saldrá nada. Te invito a que vuelles y conversemos libremente.
2. E. Si te hago la pregunta ¿cómo te consideras tú como estudiante X? ¿qué me puedes responder?
3. A. Soy buena alumna, hago las tareas, no juego en la sala tanto, me saco buenas notas.
4. E. ¿Qué promedio tienes?
5. A. No sé.
6. E. ¿Siempre has estado en este colegio, o en otro?
7. A. En este nomás.
8. E. ¿Desde pre-kinder?
9. A. Si desde pre-kinder.
10. E. ¿Qué es lo que ser un buen estudiante?
11. A. Aprender a escribir, no pelear con otras compañeras, los hombres pelean hartos y dos mujeres.
12. E. Que más.
13. A. La Elizabeth se pone a pelear, todos los hombres se portan mal, menos el Ricardo.
14. E. ¿Cómo es el Ricardo?
15. A. Los otros hombres lo molestan.
16. E. Qué es lo que ser un mal estudiante.
17. A. No aprender las palabras.
18. E. ¿Por qué crees que pasa eso?
19. A. Porque no toman atención.

20. E. Hay otra variable que afecte al niño en eso.
21. A. Es que cuando escriben se les pone una bolsa a un compañero en la cabeza y se ahogan.
22. E. ¿Qué hace tu profesora?
23. A. Lo reta.
24. E. Por qué hace eso él.
25. A. Porque juega con otros niños de la villa.
26. E. ¿Y cómo es esa villa?
27. A. Es mala.
28. E. Ah ya.
29. A. Pero nosotros nos cambiamos porque uno salía y había harta gente curada.
30. E. ¿Y antes con quién vivías ahí?
31. A. Vivía con mi papá, mi mamá y mi hermano. Mi papá llega “curao”.
32. E. ¿Cuántos hermanos tienes tu?
33. A. Una, tiene 16.
34. E. Está todo el día con el pololo.
35. A. Si.
36. E. ¿Y tu mamá con tu papá como están?
37. A. Bien, a veces no más, cuando hay partido mi papá se pone un poco curado, después se van todos y llega a la casa acostarse.
38. E. ¿A tu mamá no le gusta?
39. A. No.
40. E. ¿Y a ti?
41. A. Tampoco porque a veces pelean.
42. E. ¿Y en la sala de clases que le pasa al resto cuando pelean?
43. A. Siguen haciendo las tareas y aburren.
44. E. El resto se desconcentra, ¿cuándo te dan una tarea a ti como te sientes?
45. A. Nervios si es difícil, empiezo por la mas fácil y luego por la mas difícil.

46. E. Ah, tienes una estrategia.
47. A. Si es que la tía dice, que primeros empecemos por las mas fáciles y después con las difíciles.
48. E. ¿Y te da resultado?
49. A. Si, igual soy buena para matemáticas y lenguaje.
50. E. ¿Cuándo respondes las preguntas bien que sientes?
51. A. Alegría de estudiar, se me quitan los nervios.
52. E. Que bueno, ¿qué opinas sobre la escuela?
53. A. Que es una escuela linda, es grande.
54. E. Que más te gusta sobre la escuela.
55. A. Jugar con mis compañeras, hacer tareas.
56. E. ¿Si? ¿Qué tareas?
57. A. Matemáticas y lenguaje.
58. E ¿Y tienes hartas amigas en el colegio?
59. A. Son todas las mujeres, pero a veces la Camila y la Eli se portan mal, porque a veces hacen cochinadas.
60. E. ¿Que cochinadas?
61. A. Juegan entre ellas y hacen cochinadas, y ellas se bajaban los pantalones y se lo mostraban a niños de primeros.
62. E. ¿Y eso está bien?
63. A. No. La tía llamo a la mamá de todos los niños.
64. E. ¿Que mejorarías de la escuela?
65. A. A los niños que se porten bien y que no hagan cochinadas.
66. E. ¿Y eso crees tu que lo aprenden de donde vienen?
67. A. Si.
68. E. ¿Qué otras cosas más?
69. A. Qué hay otros niños más y se baja los pantalones y hace cochinadas y les pega a los niños.
70. E. ¿Y que hacen ustedes?



71. A. Los acusamos con la tía.
72. E. ¿Y la tía que dice?
73. A. Qué para la próxima lo mandará a la oficina.
74. E. ¿Que es lo que te entrega la escuela?
75. A. Aprender, ser inteligente.
76. E. ¿Para que te sirve aprender y ser inteligente?
77. A. Para saber cosas.
78. E. ¿Qué te gustaría ser cuando salgas de la escuela?
79. A. Yo no sé que.
80. E. ¿Tus papás te han dicho que te gustaría que hicieras después?
81. A. Me gustaría ser bombera.
82. E. ¿Tus papás en qué trabajan?
83. A. Mi papá siembra y mi mamá cuida abuelitos.
84. E. ¿Y cuándo te vas para tu casa, quien está en tu casa?
85. A. Mi mamá cuando llega o a veces no hay nadie.
86. E. ¿Tienes primos?
87. A. Si, uno.
88. E. ¿Como te llevas con él?
89. A. Bien.
90. E. ¿Qué te entrega tu familia?
91. A. Alegría.
92. E. ¿Que opinas de tu familia?
93. A. Que mi papá no llegue curado, y que mi mamá este más tiempo conmigo
94. E. ¿Eso afecta tu rendimiento?
95. A. Si.
96. E. ¿Tus papás hasta que curso llegaron?
97. A. Mi mamá a 3ro medio y mi papá no sé.

98. E. ¿Hablas poco con tu papá?
99. A. Si.
100. E. ¿Que piensas que tus compañeros piensan de ti?
101. A. A veces mis compañeros me molestan.
102. E. ¿Por qué te molestan?
103. A. Porque tengo pequitas.
104. E. ¿Cómo estudiante como te ven tus compañeros?
105. A. Buena, rápida.
106. E. ¿Te piden ayuda?
107. A. Si, me dicen ayúdame.
108. E. ¿Tú le ayudas?
109. A. Si a mi mejor amiga.
110. E. ¿Qué piensan que opinan de ti los profesores?
111. A. Buena.
112. E. ¿Te gustaría que te fuera mejor?
113. A. Si.
114. E. ¿Y que crees que afecta?
115. A. Mis compañeros molestan.
116. E. Muchas gracias, despídete de la grabadora.
117. A. Chao.

## Entrevista N° 8 Alumno Escuela Rural

Institución: Escuela Municipal Rural, Comuna de El Monte.

Lugar: Biblioteca.

Fecha: 27 mayo 2009

Hora: 16:00.

Bueno te cuento, me llamo Mario Lobos estoy haciendo una investigación con alumnos de 4to básico para poder indagar cómo es que se ven ellos como estudiantes. Todo lo que hablemos aquí es confidencial. Te pido colaboración.

1. E. ¿Cómo te ves cómo estudiante Ricardo?
2. A. Haciendo las tareas y no portarme mal en la sala.
3. E. ¿Eso lo haces tú?
4. A. No yo no.
5. E. Me refiero a todas las características que me dijiste tú.
6. A. Me porto bien con la tía, no soy falta de respeto y no soy peleador.
7. E. Cuéntame, yo entiendo que a ti te va bien con las notas, ¿qué es ser un buen estudiante?
8. A. Es una persona que sabe mucho y que no necesita ayuda.
9. E. Súper, ¿que es lo que ser mal estudiante?
10. A. Pelear en la sala, en el recreo, tirar palos, decir garabatos, faltar el respeto.
11. E. ¿Por qué crees tú que hay buenos y malos estudiantes?
12. A. Algunos son mas flojos y a mi me gusta aprender más.
13. E. ¿Qué otras diferencias ves?
14. A. Si eres malo siempre te van a castigar.
15. E. ¿Por qué crees tú que al que le va mal le va mal?
16. A. Por flojera.
17. E. ¿Y porqué le da flojera?
18. A. Porque prefieren jugar.
19. E. ¿Y juegas?
20. A. No.

21. E. ¿En tu casa?
22. A. No.
23. E. ¿Cuales son tus prioridades?
24. A. Me gusta descubrir cosas de la naturaleza y me gusta la historia.
25. E. ¿Compartes mucho con tu familia?
26. A. Si.
27. E. ¿Con quien vives tú?
28. A. Con mi mamá mi papa y mi hermano.
29. E. Son los 4, tu hermano es mayor y ¿cómo te llevas?
30. A. Si tiene 15 y me llevo más o menos.
31. E. ¿Y con tus papás como te llevas?
32. A. Bien.
33. E. ¿Que hacen?
34. A. Trabajan y cuidan la casa.
35. E. ¿Y te ayudan?
36. A. Si.
37. E. ¿Que te gustaría ser después del colegio?
38. A. Estudiar el espacio.
39. E. ¿Que te pasa con el espacio?
40. A. Me gusta, es inmenso que nosotros somos una partícula de ellos.
41. E. ¿Haces tus tareas con ganas?
42. A. Si, a veces.
43. E. ¿Que te dicen tus compañeros cuando dices que quieres tareas más difíciles?
44. A. Me retan.
45. E. ¿Te sientes seguros cuando haces una tarea?
46. A. A veces, porque no se si me sacaré una buena nota y no me confió tanto.
47. E. ¿Te has confiado alguna vez?

48. A. Si, pero me saque buena nota igual.
49. E. ¿Qué notas tienes?
50. A. 6 y 5.
51. E. ¿Cómo te imaginas cómo te ven tus compañeros?
52. A. Como un bichito que hay que aplastar.
53. E. ¿Y el bichito que puede hacer?
54. A. Escapar.
55. E. ¿Y el bichito que fortaleza tiene?
56. A. Qué puede pasar por todas partes.
57. E. ¿El bichito que puede ser para ser alguien en la vida?
58. A. Puede subir por el zapato y morder.
59. E. ¿Que es lo que más te ha gustado este año?
60. A. Nada.
61. E. ¿Por qué?
62. A. Porque puro escribíamos.
63. E. Nada personal.
64. A. Cuando estábamos con el texto escribíamos.
65. E. ¿Y ahora?
66. A. Aprendemos un poco más.
67. E. ¿Como piensan como te ven los profesores?
68. A. Como un alumno bueno y respetuoso
69. E. ¿Y a ti que te pasa con eso?
70. A. Me gusta.
71. E. Hablas con tus profesores de algunas cosas personales
72. A. No, solamente con mis padres.
73. E. ¿En la mañana llegas en el bus?
74. A. Si.

75. E. ¿Cómo te ves cuando grande y cuando salgas de la escuela?
76. A. Me gustaría ir a la universidad y estudiar el espacio.
77. E. Ya po! muchas gracias por tu colaboración.

## Entrevista N° 9 Alumno Escuela Rural

Institución: Escuela Municipal Rural, Comuna de El Monte.

Lugar: Biblioteca

Fecha: 27 mayo 2009

Hora: 17:00.

Mi nombre es Mario Lobos estoy haciendo una investigación con alumnos de 4to básico para poder indagar cómo es que se ven ellos como estudiantes. Todo lo que hablemos aquí es confidencial. Te pido colaboración.

1. E. ¿Cómo te ves como estudiante?
2. A. Bien.
3. E. ¿Qué es lo que es bien?
4. A. hago las tareas.
5. E. ¿que notas tienes?
6. A. 5, 6 y 7.
7. E. ¿De qué curso estás en este colegio?
8. A. De 3ro, porque me echaron porque rompí una piscina en ecuador y me quebraron los lentes.
9. E. ¿Qué es lo que ser un buen estudiante?
10. A. Hacer caso a las tías y sacarse buenas notas.
11. E. ¿Y qué hay que hacer para sacarse buenas notas?
12. A. Portarse bien.
13. E. ¿Qué es ser un mal estudiante?
14. A. Que te manden a la oficina.
15. E. ¿Te han mandado a la oficina?
16. A. Algunas veces.
17. E. ¿Cuando te dan tareas las haces con dedicación?
18. A. Si.
19. E. ¿Con quién las haces?

20. A. Con mi mamá y mi hermana.
21. E. ¿Si y que edad tiene ella?
22. A. 16.
23. E. O sea tú eres bien grande para tu edad (tamaño).
24. A. Si.
25. E. ¿Por qué repetiste?
26. A. Porque me sacaba malas notas.
27. E. ¿Y por qué?
28. A. Porque había un caballero que me pegaba en las manos y me reto a mi tía y mi mamá después fue reclamar y el otro día el profesor Héctor me pegó.
29. E. ¿Y por qué te pegó?
30. A. Porque estábamos jugando y tiré un limón y sin querer le llevo al profesora y me pescó y me dijo ¡me vas a respetar!
31. E. ¿Que sentías?
32. A. Pena.
33. E. ¿Cómo te llevas con los profesores?
34. A. Mal.
35. E. ¿Como te imaginas que te ven los profesores?
36. A. Bien.
37. E. ¿Cómo son los profesores de acá?
38. A. Bien buena onda.
39. E. ¿Y ahora como te tratan?
40. A. Me castigan.
41. E. ¿Cómo hacen la clase los profesores?
42. A. Anota en la pizarra.
43. E. ¿Qué opinas sobre la escuela?
44. A. Es grande.
45. E. ¿Qué te entrega la escuela a ti?



46. A. Sacar los estudios.
47. E. ¿Y que quieres ser?
48. A. Piloto.
49. E. ¿Y que necesita?
50. A. Tener buenas notas.
51. E. ¿Con quién vives, en que trabajan?
52. A. En una chanchera mi papá, y mi mamá no trabaja.
53. E. ¿Para qué te servirá lo que aprendes en la escuela?
54. A. Para enseñarles a mis hijos.
55. E. ¿Qué te afecta para no poder llegar ser un buen estudiante?
56. A. Que algunas veces me castigan y no me dejan salir para la calle.
57. E. ¿Y qué te pasa con eso?
58. A. Me pongo a llorar.
59. E. ¿Que opinas de tu familia?
60. A. Igual es buena.
61. E. ¿Pueden ser mejor?
62. A. Si.
63. E. ¿Y como estudiante puedes ser mejor?
64. A. No se cualquier cosa.
65. E. ¿Si yo te pregunto de nuevo como te verías como estudiante?
66. A. Bien.
67. E. ¿Y las notas como van?
68. A. Bien.
69. E. ¿Cuántas veces te han suspendido?
70. A. 2.
71. E. ¿Te sientes seguro cuando te enseñan algo tus profesores?
72. A. Si.

73. E. ¿Y cuándo no es así?
74. A. Me da rabia.
75. E. ¿Y eso es cuando es difícil?
76. A. Los ejercicios difíciles, mi hermana me ayuda con las tareas.
77. E. Dentro de la sala ¿participas activamente?
78. A. Si, participo.
79. E. Gracias, te pasaste.

## Entrevista N° 10 Alumno Escuela Rural

Institución: Escuela Municipal Rural, Comuna de El Monte.

Lugar: Biblioteca

Fecha: 28 mayo 2009

Hora: 10:00.

1. E. Estoy investigando que percepción tienen los niños de 4° básico sobre su autoconcepto académico, es decir cómo te ves tú como estudiante, cuales son tus proyecciones. En otras palabras como te miras tú ¿como te ves como estudiante?
2. A. Me veo normal
3. E. ¿Qué es lo que ser buen estudiante?
4. A. Es el que hace las tareas y se porta bien
5. E. ¿Y qué es lo que ser un mal estudiante?
6. A. Es quedar repitiendo, no hacer las tareas
7. E. ¿Por qué piensas tu que los alumnos son malos estudiantes?
8. A. Son buenos, pero ellos no quieren estudiar.
9. E. ¿Por qué?
10. A. Porque la Profesora es mala, porque la familia se mete y le miente.
11. E. ¿Qué más afecta?
12. A. Son buenos estudiantes y no quieren.
13. E. ¿Por qué no quieren?
14. A. Porque quieren quedar repitiendo y no hace nada.
15. E. ¿Y por qué el buen estudiante es buen estudiante?
16. A. Porque él quiere hacerlo y puede.
17. E. ¿Es como motivación?
18. A. Si.
19. E. tu me dices que todos los niños pueden aprender
20. A. Si.

21. E. ¿Se te ocurren mas causas que afecten?, háblame de tu caso
22. A. A veces me saca 7 o 5
23. E. ¿Te has sacado algún rojo alguna vez?
24. A. No.
25. E. ¿Te has sacado 7?
26. A. Si.
27. E. ¿Y que sientes?
28. A. Feliz.
29. E. ¿Y cuándo no?
30. A. Me siento triste.
31. E. ¿Y tienes amigas?
32. A. Si, la Elizabeth.
33. E. ¿Con quién vives tú?
34. A. Con mi tata, con mi hermano, con mi mamá.
35. E. ¿Te ayudan hacer tareas?
36. A. Algunas veces.
37. E. ¿Te llaman la atención?
38. A. Si, es que antes no tenía tiempo y me iba peor.
39. E. ¿Haces tus tareas con ganas?
40. A. Si las hago en la noche.
41. E. ¿Cuándo te enseñan algo como te sientes?
42. A. Pienso que voy a sacarme buena nota.
43. E. ¿Qué pasa cuando no entiendes?
44. A. Le digo a la tía que no entiendo y ella me enseña bien.
45. E. ¿Y hay compañeros que no lo hacen?

46. A. Si.
47. E. ¿Como te ves cuando grande?
48. A. No sé.
49. E. ¿Lo has pensado alguna vez?
50. A. Estar en la universidad.
51. E. ¿Que te gustaría estar en la universidad?
52. A. Me gustaría estudiar veterinaria.
53. E. ¿cuéntame, como crees tú que te ven tus profesores?
54. A. Como buen alumna, porque yo me esfuerzo.
55. E. ¿Como es eso?
56. A. Es que yo me esfuerzo para lograr mis cosas.
57. E. ¿Como te ven tus compañeros?
58. A. Como una buena compañera, también echaron un profesor nuevo.
59. E. ¿Qué paso con eso?
60. A. Parece que querían que se fuera para que llegara la tía Ingrid, y se fue porque tenia la mamá enferma y renunció.
61. E. ¿Qué te entrega la escuela?
62. A. Que yo aprenda, me enseña, para que no sea mala y ladrona.
63. E. ¿Qué es lo que te gustaría mejorar?
64. A. Mis notas, mis compañeros, a veces gritan las tías y no me gusta.
65. E. ¿Cómo te ves como estudiante y qué afecta para ser como eres?
66. A. Que salgamos adelante y pasar adelante, para tener buen trabajo y salir adelante con mis hijos.
67. E. ¿Te gustaría ser madre de familia, cuantos hijos te gustaría tener?
68. A. 2.
69. E. Ya po!, gracias, despídete de la grabadora.

## Entrevista N° 11 Profesor Escuela Rural

Institución: Escuela Municipal Rural, Comuna de El Monte.

Lugar. Oficina de directora

Fecha. 20 julio 2009.

Hora. 13.00

1. E. Profesor como ya le he contado la investigación se enmarca dentro de una tesis de Magíster. Me interesa conocer ¿Cual es el autoconcepto que usted piensa tienen sus alumnos?, es decir ¿Cuál es la significación que usted le otorga a eso? En otras palabras ¿Cómo se ven los estudiantes de cuarto básico?
2. P. La palabra para ellos es Estudiantes, pero no se ven como bueno ni malos, como uno más del montón, es complejo, como pajaritos como ovejas, ellos no asimilan que pueden hacer las cosas, que pueden cambiar, mejoran, para mí que ellos no tienen ese sentido del darse cuenta.
3. E. Entonces ellos son más receptores que gestores de su mismo aprendizaje.
4. P. Claro, ellos no tienen la idea de que ellos pueden cambiar, que ellos pueden modificar, carecen de eso.
5. E. Y eso es general para todos los alumnos.
6. P. Si.
7. E. Pero ¿Por qué cree usted que pasa eso?
8. P. Familia, la culpa es de la familia, abandono despreocupación, pero abandono no en el sentido de que les falte un plato de comida sino que abandono afectivo, de parte de ellos. De hecho yo “leseó” mucho en ese sentido, hace poco la señora directora veía. Una alumna, en buena, me exigía que yo le explicara.
9. P. Ella con muy buenas palabras, entonces yo por el otro lado le hice ver a ella que no debe faltar tanto a clase, pero ella había quedado con un vacío de conocimiento por su inasistencia, entonces ella me exigía a mí, me exige no me pide, me exigía que yo llenara ese espacio. Yo por otro lado no digo que no lo voy a hacer, pero por otro lado le exijo que mejore tu inasistencia y ella no afloja su posición. Yo de eso me preocupo, de que mis alumnos sean capaces de decirme las cosas a mí, sin miedo, sino que yo dentro de mi sala de clases soy desordenado, soy otra persona, yo bajo, yo creo que tengo que bajar al nivel de ellos, no puedo pedir que piensen como yo, y si yo bajo al nivel de ellos yo puedo apreciar, entender y mantenernos en un equilibrio. Y así ellos son capaces de decirme las cosas.
10. E. Dentro de las entrevistas que he realizado me he dado cuenta que imponer disciplina por parte de los docentes para con los niños es muy importante. Esa es la gran variable que yo detecto y lo mismo lo vi acá en los niños de cuarto básico.

Cuando yo les preguntaba ¿Qué es ser un buen alumno? Ellos responden, es el que se porta bien, el que no es falta de respeto. ¿Qué opina usted de eso?

11. P. El respeto me lo tengo que ganar yo, en base de respetarlos primero, yo me voy a ganar al alumno, esa es la partida. Para mí el respeto no va por que me digan “Señor”, “Profesor” porque pueden decir esas palabras con otros significados, me pueden decir lo mismo, el respeto es la actitud del alumno y soy yo que tengo que hacer que el alumno me respete, no los puedo imponer. El que un alumno sea disciplinado pasa en gran parte por, como yo me comporto frente a ellos.
12. E. Profesor, cuando decimos los alumnos son receptores más que proactivos, ¿eso pasa en todos los colegios o en este colegio?
13. P. Yo hace, 10 años que estoy acá, así que como están los alumnos en otra parte no te podría decir... pero si me cae la idea que estos niños tienen algo especial.
14. E. ¿Cuáles son esas características?
15. P. Son muy capaces, pero soy yo el que tengo que hacer que ellos descubran cuan capaces son. Y cuando descubren que es capaz, que él puede se produce un cambio en él. Un cambio bastante significativo en toda su persona. Es como que hasta son más felices. En darse cuenta que ellos pueden.  
Yo no se si será un problema de menoscabo, de abandono afectivo, emocional, no se si será todo eso lo que los hace estar más bajo, pero cuando ellos descubren se van dando cuenta y se disparan.  
Es como que ellos se dan cuenta que pueden correr sólo, y no importándole el peso de las cosas que hay a su lado, sino que es capaz de independizarse y luchar por conquistar algo nuevo.
16. E. Si yo le pregunto a usted que voy donde un alumno de 4to básico y le pregunto cómo se ve como estudiante, que cree que me respondería.
17. P. Depende del niño, va depender del alumno al cual le hagas la pregunta. Va a depender de él como ha ido madurando, ya, del tiempo que lleva acá, no se po!, de los cambios que se han produciendo en él.
18. E. Las familias cómo son.
19. P. De su hijo le dan de comer, se preocupan de que tengan comida, y yo creo que para muchas otras cosas no le alcanza.
20. E. ¿Y el niño una vez que llega a la casa qué hace?
21. P. El 75% de estos niños y más quedan a la deriva. Calle, juego, se olvidan del colegio. No tienen conciencia de lo que les va a venir el día de mañana. Viven nada más que la pura instancia, el día.
22. E. ¿Cómo ve usted a propósito de su experiencia cuál es el futuro de estos alumnos una vez que salgan del colegio? ¿Cuáles son las expectativas de estos alumnos?

23. P. Son pocos pero hay algunos que han llegado a la educación superior. O sea de hecho, hay varios que están en la universidad. Pero ellos solitos se la juegan, es el alumno que se la juega, dejando a parte la familia, ellos han tomado conciencia y ellos se la han empezado a jugar.
24. E. ¿Y en esos alumnos usted cuáles son las características que observa?
25. P. En alumnos de 6°, 7° y 8° uno empieza a ver que son alumnos que se la empiezan a jugar ellos. Que empiezan ellos a romper sus barreras. Ellos empiezan a buscar y a pedir ayuda.
26. E. Son más preactivos ¿son los más o los menos?
27. P. Los menos.
28. E. ¿De 1 a 100?
29. P. Ufff... 20% de los alumnos más o menos. Y el resto se deja nomás, sin importarle lo que va a pasar el día de mañana.
30. E. ¿Cuál es la percepción que tienen los apoderados sobre sus hijos?
31. P. No sé si ellos tienen conciencia de lo que pueden llegar a ser su hijos.
32. E. Usted piensa que pueden llegar más lejos.
33. P. Mucho más, sin duda.
34. E. ¿Y es necesario contar con el apoyo de los padres?
35. P. Indispensable po!. Por que se podría triplicar el % de alumnos que completen bien su educación. Si contaran con el apoyo de sus padres. Entonces los padres, no piensan en los niños, los dejan nomás.
36. E. Y eso pasa porque ellos también viven el presente.
37. P. Yo creo que podría ser, están como paralizados, son incapaces de romper su círculo. Están inmersos en un círculo, y no ven que hay cosas diferentes y que puede haber algo mucho mejor.
38. E. ¿Y ese círculo cuál es?
39. P. El de la comodidad, porque si tu empiezas a ver. Hay algunos que trabajan y juntan dinero, pero compran un televisor más grande, pero no de ver otras cosas para el hogar como pensando en el futuro. Es comodidad. Son cómodos, el hecho de ir a buscar algo a fuera para mejorar eso no lo hacen.
40. E. Muchas gracias profesor.



## Entrevista N° 12 Profesora Escuela Urbana

Institución: Escuela Urbana, comuna de Pudahuel

Lugar. Sala educación diferencial

Fecha: 3 de junio 2009

Hora. 17.00

1. E. Muchas gracias profesora por concederme esta entrevista. Le cuento que esta es una entrevista enmarcada bajo una tesis de magíster. La investigación está dirigida a conocer cuál es el autoconcepto académico que tienen sus alumnos. Usted ya sabe que ellos ya fueron entrevistados previamente, por cuanto todo lo que usted me diga será complemento para poder conocer este fenómeno.
2. P. Este curso lo tome yo recién este año, entonces he tenido que aprender a conocerlos de a poco, que ellos se acostumbre a mi y yo un poco a ellos.
3. E. Si puedes diferenciar el cuarto año que tenías con el que tienes ahora, ¿Qué puedes destacar o que puedes ver?
4. P. Son totalmente distintos, el del año pasado, era un curso que la gran mayoría de los niños eran echados de otros colegios, ellos personalmente se sentían como discriminados, gran porcentaje, ellos se sentían muy mal antes de... cuando llegaron aquí, cuando llegaron porque ellos llegaron en tercero, entonces uno tuvo que cambiarles esa imagen venían muy desfasados con muchos problemas de aprendizaje y eso les hacía sentir como en menos, sentir poca confianzas en si mismos, que las cosas nos las podían hacer. Y eso les provocaba a ellos un mal comportamiento, y entonces había que hacer un trabajo con ellos en ese parte, había que hacerlos sentir a ellos que las cosas las podían hacer, pero también había que poner límites muy rígidos. La gran mayoría de estos niños, eran niños con muchos problemas de comportamiento
5. E. Estás diciendo que hay que trabajar normas por un lado y el autoestima por el otro lado. Y tu vez que eso dio frutos
6. P. Claro ahora los niños están en quinto, ser constante eso es una cosa positiva que veo en mí, porque yo me di cuenta de que si uno no tiene un buen clima de disciplina dentro de la sala, entras una sala y dedicas mucho tiempo a llamar la atención, a bajar los niveles, a ver problemas de comportamiento a ver otras cosas que no tienen nada que ver con aprender, aprender en la forma que a nosotros nos piden en el SIMCE, porque a ellos no les importa si el niño tiene muchos problemas o no, lo que miden ellos son conocimientos.
7. E. Entonces hay como una suerte de aspectos consecutivos que nos pueden llevar a un buen aprendizaje, es decir con buena disciplina dentro del aula como base se puede lograr buenos resultados
8. P. Claro, con buen ambiente, que ellos se sientan identificados con uno, que ellos sientan esa confianza con uno, que se sientan apoyados con uno, yo creo que

también porque habían muchos niños con deficiencia mental habían como 7 niños, que estaban diagnosticados.

9. P. Tres estaban legalmente en el curso, los otros fueron diagnosticados ese mismo año porque fueron ingresados en el tercer año, entonces la realidad era esa. A parte había como 12 niños que tenían serios problemas de aprendizaje, muchos vacíos, y así se suman como 17 niños que tenían problemas como diarios, pero yo digo que a pesar de todas esas cosas a los niños se les inculcó que ellos podían hacer las cosas, yo tenía la siguiente perspectiva, de que a pesar de todos los problemas que uno puede tener en la casa. Pero entonces ellos tienen que ser fuertes, tener fortaleza aquí, en el colegio, yo me olvide de la casa, me olvide de lo externo, pero yo me olvide de que ellos pudieran o no tener apoyo en sus casas, no lo conté conmigo, si tenían apoyo mejor todavía, pero conté con que estos niños que yo tenía, la gran mayoría tenían estos problemas, y con ellos así trabajé. Pero mirando siempre de aquí para arriba no para abajo, entonces a los niños que más les costaba tenían que esforzarse más, la vara tenían que ser hacia arriba, y no nivelar hacia abajo. Con lo que no nunca estuve de acuerdo con el colegio, ellos me decían bueno que hace usted con los niños que tienen muchos problemas de aprendizaje, ellos están siendo tratados por especialistas y uno tiene que hacer su trabajo en la sala, entonces yo planificaba una vez, y planificaba para todo el curso, no una para este grupito ni para este otro, o sí no tendría que haber hecho como 20 mil planificaciones, entonces que es lo que hacía con esos niños, esos niños tenían que ir enganchando con el grupo.
10. E. ¿Y de dió resultado?
11. P. Dió resultado, y los chiquillos estaban muy contentos, ellos se sienten muy comprometidos con uno, yo soy como medio enojona, pero no soy agresiva ni tampoco los discrimino.
12. E. Cómo crees que ten ven a ti, el cuarto de ahora como profesora.
13. P. No se, siento en primer lugar que ellos tienen un trabajo, ellos tienen un trabajo duro que hacer, porque yo les he dado a conocer que ellos son la cara de la escuela, que tienen un gran compromiso.
14. E. Te refieres al SIMCE
15. P. Al SIMCE, porque prácticamente me pusieron en ese curso por eso. Que ellos van a poder hacer las cosas bien, y yo siento que he tenido una buena llegada con ellos y ellos conmigo, por que ellos hacen las cosas a medida que como yo se los he ido pidiendo, han cumplido. Entonces si el niño va cumpliendo si los apoderados van trabajando junto contigo, yo encuentro que estamos afiatados. No como al comienzo, pero al comienzo del curso yo creo que sentía más rechazo por los parte de los apoderados
16. E. ¿Por qué?
17. P. Porque no me conocían, según ellos, porque yo me veía como poco, decían que yo era buena para las licencias, lo que me extrañaba porque yo casi nunca me tomo

licencia, que llegaba tarde, a mi es una de las cosas que más me importa es la puntualidad y eso me extrañaba que ellos hablaban cosas que no tenían nada que ver cómo yo, entonces tenían una percepción de mi totalmente distinta.

18. E. Si yo te pregunto cuál es el auto concepto académico que tienen tus alumnos, como ellos se ven como estudiantes. Poniéndote en sus zapatos ¿Qué me puedes decir?
19. P. Yo me encuentro con niños con hartas ganas, con espíritu de superación, dentro de sus limitaciones y fortalezas yo los encuentro súper comprometidos.
20. E. Ellos se ven como sujetos capaces entonces.
21. P. Si, un gran porcentaje, la gran mayoría y eso es positivo, porque tú con esos niños puedes lograr tus muchas cosas.
22. E. Ahora, eso no es un fenómeno que se ve en todos lados, porque hay muchos niños que se perciben que les cuesta más que a otros.
23. P. Claro pero a esos niños hay que hacerles sentir que no todo es difícil, hay que hacerles ver que las cosas no son difíciles para ellos, solo que tienen que hacerlas, encuentro que en el hacer es lo que a ellos les va tomando el camino del ritmo de trabajo en una clase o como estudiante, un niño que no hace se acostumbra a hacer nada siempre le va a costar, hay... mañana cuando se más grande siempre le va a costar. Pero estos niños tienen un ritmo de trabajo que facilita la confianza en ellos, el que aprendan un poco más. Si lo que encuentro yo de ellos, lo débil, es que tienen poca crítica, falta de crítica a su trabajo, a dar una opinión personal, son como 3 y 4 alumnos son los que opinan, los que tienen una opinión personal de algo.
24. E. Loreto esta dentro de esos.
25. P. La Loreto es de otro espacio, ella es la primera que levanta la mano para responder, pero ella se va en su cuento personal, de su casa, de su abuelita, de sus papás.
26. E. Parece que tiene un discurso desde sus papás, como que replica.
27. P. Claro, todo lo relaciona con su entorno.
28. E. Yo les pregunte a los niños que tu me asignaste, la pregunta de porque ellos estaban acá, ante esa pregunta ellos no pudieron contestar, me dijeron no se. Pero al final cuando estábamos terminando la entrevista les preguntes ahora porque creen que están acá. Y uno de los niños me contesto. Por la imagen que tiene de nosotros la profesora. Ahora te dirijo la pregunta a ti. ¿Por qué elegiste a esos niños y a otros no? O ¿Cuál fue el criterio?
29. P. Lo que tu me pediste me pediste que escogiera a un tipo específico de niño.
30. E. Lo que yo te pedí fue una muestra aleatoria.

31. P. (se muestra confundida y agrega) Lo que pasa es que en el momento en que tú me pediste que seleccionara a unos niños yo los conocía muy poco, porque esto fue en mayo.
32. E. Porque los niños que elegiste habían niños con buenas y malas notas, lo que me parece muy bueno, entonces quería saber cual fue tu criterio.
33. E. La Familia, ¿Cómo es la familia de estos chicos?
34. P. Aquí la gran mayoría es gente que esta muy comprometida con otras cosas. Pero también hay mamás muy preocupadas por sus hijos, y hay otras demasiado preocupadas que le llegan a hacer todo, en el caso de Matías Navarrete que yo encuentro que tiene un problema grave, no se que lo han derivado los psicólogos, pero es un niño que sabe. Pero ese niño tú en la sala no lo haces escribir nunca nada, no escribe. Pero la mamá de ella lo hace todo, le escribe todo.
35. E. Cuánto dices que los papás están preocupados de otras cosas a que te refieres.
36. P. Algunas mamás tienen problemas de drogas
37. E. ¿Eso se ve mucho?
38. P. Sí, lo que a mí me preocupa de repente, que cuando nosotros pasamos un texto, y les pasamos las noticias, empezamos con esto de las noticias como las copuchas, que copuchas hay en sus casas, oye! Pero todas las copuchas eran con asaltos, violaciones, mataron a este, puros disparos ese era como su tema.
39. E. Ese era su contexto.
40. P. Ese era su contexto inmediato, y las familiares de ellos estaban también relacionados con lo mismo. Porque cuando conversábamos en las reuniones ellos hablan de los mismos temas. Pero hay mamás que tienen muchas ganas de que sus hijos salgan adelante, sean profesionales. La mamá del Ángel, su otro hijo tiene problemas de aprendizaje serio, y ella piensa que el Ángel es el único que va a salir adelante.
41. E. Y la mamá piensa eso.
42. P. La mamá piensa eso.
43. E. Es una especie de esperanza, y con los otros una especie de estigma ¿o no?
44. P. Claro, y los otros niños están en octavo año, y han ido de a poquito muchos problemas de aprendizaje, pero el Ángel, la mamá tiene una gran esperanza en él. Hasta que ella va a salir de la pobreza con él. Lo tienen en lo muy alto.
45. E. Y él lo sabe.
46. P. Claro.

47. E. Carmen para terminar, ese estilo que tienes tu, es poco visto, yo lo he visto muy poco en colegas, el de aislar todo lo que hay afuera y hacerme cargo de lo que pasa dentro del aula. Tú percibes que eres de las pocas.
48. P. Si sabes porque. Yo cambie mi mentalidad la primera vez que me evalué, en la evaluación docente. Esa primera vez que me evalué, tú te detienes a pensar en que es lo que tú haces y con quién lo haces, entonces empiezas a cuestionarte mucho tu trabajo, cuestionarse el trabajo de uno. Empecé a ver aquello que yo veía, que estos niños tenían que aprender, y que yo tenía que buscar todas las estrategias y los cambios para que ellos aprendieran con lo que tenían, he inventar cosas con ellos, porque siempre pensé en luchar contra los apoderados, echarle la culpa a los apoderados, porque siempre aparece el tema la falta de compromiso, que no se preocupan, familias disfuncionales, papás dogradictos, mamá con problemas hijos abandonados, mamá que trabajan. Entonces es toda una carga que llevan estos niños, entonces hacerles olvidar eso desde las buenas estrategias.
49. E. Cómo crees que ellos se perciben, según tu opinión, que tienen un autoconcepto positivo educacional, considerando todas estas variables negativas.
50. P. Ellos dentro de la sala viven otro mundo, no se si ellos afuera van a sentir esto, yendo sus casas, van a vivir su verdadera realidad, pero cuando me evalué, yo me dije a mi misma uno es un referente para que ellos cambien. Uno debe dar lo mejor, aunque el esfuerzo es el doble en estas condiciones, y obvio que cansa más. Entonces pensaba si yo estoy una gran parte del tiempo con ellos y a lo mejor más tiempo que su familia con ellos, y ese tiempo que uno tiene con ellos tiene que ser provechoso, darles más afecto que el que se les da a otros niños, hacerles cambiar un poco la mentalidad, hacerlos sentir que ellos pueden salir de donde está, Salir de la pobreza o acceder a mejores cosas, en su vida, arreglar a su familia.
51. E. ¿Hacerles sentir que ellos pueden ser un agente de cambio en su familia en el futuro?
52. P. Lo mismo que uno hace con ello, a mí en las reflexiones que yo he tenido de los SIMCE. Porque yo he trabajado en dos comunas, me ha tocado decir lo mismo, yo creo que a lo que más le dolió las cosas que yo decía fue a mis colegas, a un colega le molesto mucho, lo que yo digo es porque nosotros no asumimos que nosotros también no estamos haciendo las cosas bien de repente. Si los niños no aprenden, me tengo que cuestionar yo, no hay que tomar el hecho de que el niño no tenga el apoderado que no lo apoya que no le revisa las tareas. Tengo que partir con estos, sin apoderados, que no le ayudan con las tareas, que no le pasa materiales, con ese tipo de grupos hay que hacer algo.
53. E. Te quiero retroalimentar, y te quiero decir desde eso espacio, yo veo que los niños me comunican que estas haciendo bien tu pega. Porque una de las respuestas que me dieron fue ella nos motiva. Para que te pongas contenta, ellos ven que hay un apoyo detrás. Entendiendo que hay un espacio corto de trabajo y te queda más para que refuerces ese espacio de trabajo.

54. E. Para terminar ¿Qué es lo que es un buen estudiante?
55. P. Mira para mi ser un buen alumno también va con ser una buena persona, incluye todo, que el niño sea preocupado, responsable con sus quehaceres. Que sepa sacar adelante ah, que sea investigador, que aunque le cueste persista en la tarea, ese es un buen alumno, porque alo mejor esos niños que son inmaduros van a ir madurando en el camino y van a ser mejores, mucho mejores, y adquieren otras habilidades, porque de repente el buen alumno no es el que pasa estudiando. No siempre. Entonces yo encuentro que el buen alumno reúne hartas condiciones, buen compañero, buena persona, muy respetuosa, preocupada de sus quehaceres, son hartas cosas.
56. E. Muchas gracias.
57. P. También te quiero contar que de repente no estoy muy de acuerdo con las orientaciones de la dirección, con el trabajo que uno puede que hacer, no estoy de acuerdo. Y en eso soy un poco tozuda. El año pasado a mí me pasó algo muy pero muy extraño, que nunca me había pasado. Me empezaron a cuestionar mucho porque el año pasado me fue mal en el SIMCE, entonces yo creo honestamente que sufrimos mucha discriminación. A lo mejor, la directora se sentía muy discriminada, porque le decían ah la escuela peor, y toda la cosa. Pero todos los profesores ocupando la palabra vulgar, somos en verdad penca, aquí nadie sabía planificar, nadie sabía trabajar, nadie hacia nada por los niños, ninguno de los profesores sentía...a mí me llegó a producir una total desconfianza, llegó un momento que me llegué a estresar, cuando empezaron con sus famosas planificaciones (equipo directivo) a transformar todo, era martirizar a la gente, yo encuentro que era un martirio, oye, y para todas las reuniones las cosas peores, peores, peores, peores, tu no te sentías agradada ha asistir a una reunión, porque todos los objetivos eran negativos. Decían que si a los niños les va mal es porque los profes son malos. A mi me llegó a generar una desconfianza en mi misma, yo me estaba convenciendo que no sabía planificar, que no sabía trabajar. Y sabí qué, tuve que cambiar el swich de mi cabeza.
58. E. ¿Y ahora cómo te sientes?
59. P. No poh ahora, este año saqué mi empacho, y cuando me dijeron que felicitaban a los alumnos, a los profesores, yo me saqué el empacho, y les dije ahora que están todos felices, ojala que esto sirva para que no maltraten a los profesores, porque los profesores no podemos ser maltratados en nuestro propio trabajo. Que a uno no le den ganas de venir. a trabajar.
60. E. Muchas gracias.

## Grupo Focal N° 1

Institución: Escuela Municipal urbana, Comuna Pudahuel

Lugar: Sala de clases adaptada para la situación

Fecha: 3 junio 2009

Hora: 17:30

### Nombre de participantes

A1. Loreto

A2. Ángel

A3. Sergio

A4. Eduardo

A5. Emy

A6. Alejandra

A7. Carolina

1. E. Esta es una investigación donde estoy investigando cómo se ven los niños de cuarto básico como estudiantes. Esta investigación es seria, donde ustedes colaboran a partir de lo que puedan decir. Les voy a pedir que hablen de a uno, y que a partir de lo que diga uno de ustedes los demás vayan aportando a medida de lo que surja de la conversación.
2. E. Si yo le pregunto cómo se ven ustedes como estudiantes ¿Qué me pueden decir?
3. (A1). Nosotros aprendemos cosas en el colegio, aprendemos cosas que no sabemos.
4. E. ¿Pero si yo les pregunto cómo se ven como estudiantes?
5. (A3). Desordenaditos. Un poco desordenado. Porque algunas veces me pongo desordenado, no desordenado, empiezo a hablar, me distraigo con otras cosas. Como que alguien está hablando y yo le digo hay si...
6. (A1). Si alguien dice que tiene algo o trae una cosa, el Sergio dice que lo tiene también, él dice “yo tengo ese mismo”
7. (A3). Eso no (Sergio)
8. (A7). Yo a veces también me distraigo con algunas cosas. Cuando me hablan
9. (A4). Yo me distraigo cuando están hablando quiero meterme un poco en el tema y ahí...
10. (A3). Si algunas veces el Eduardo me habla y me dice hazme eso que tú estas haciendo.
11. E. O sea pareciera ser que el que se distraigan afecta a lo que se les está enseñando.

12. (A1). Hay un niño que se llama ... que no hace las tareas, y si el no viene el Eduardo hace eso.
13. (A3). Si el Eduardo distrae a caleta de personas. I va a venir la tía... y te dice que te va a pegar una patá en el poto porque tu no hací mira... no hací ninguna tarea, ya y con letra ordenadita, siempre te dice eso.
14. E. Parece que nos distraemos con facilidad dentro de la sala.
15. (A5). Yo también me distraigo porque donde hablan...
16. E. ¿Aquí quién se considera un buen estudiante?
17. (A1, A3, A6). El Ángel (contestan al unísono)
18. E. ¿Por qué creen que el Ángel es un buen estudiante?
19. (A1). Porque contesta todas las preguntas, y porque cuando le preguntan sabe todo.
20. (A7). Porque es el más ordenado.
21. (A6). Porque es el más ordenador y no habla tanto. Aunque algunas veces habla con el Sergio, se pone desordenado cuando está con el Sergio.
22. (A1). El Ángel se desordena cuando está con el Sergio, ellos están juntos y después se ponen a desordenar. Incluso en 3° él estaba bajando las notas porque se estaba juntando mucho con el Sergio.
23. (A3). No era eso Loreto (responde). Era otra cosa. Ella piensa que era eso, pero no era eso.
24. E. ¿Qué era?
25. (A3). Lo que pasa es que yo estaba hablando con otro, y el Ángel se distraía. Pero la otra vez la Loreto siempre anda diciendo... la otra vez dijo que yo traía una muñeca, que yo traía siempre de eso.
26. (A1). Lo que pasa es que yo el otro día traje una muñeca...
27. (A3). Y yo le dije hay que bonita, y va después...
28. E. Está surgiendo un tema que yo quiero que retomemos después y que tiene que ver con los conflictos que se presentan dentro de la sala. Estábamos viendo por qué pensaba que al Ángel le va bien. ¿Tu que querías decir?
29. (A5). Porque se saca buenas notas.
30. (A4). Porque no se distrae fácilmente.



31. (A6). O sea se distrae algunas veces no más.
32. (A3). Porque algunas veces yo le hablo y él me dice así, déjame escuchar todo y ahí puedo hablar.
33. E. ¿Ángel por qué crees que te va bien?
34. (A2). Porque algunas veces estudio mucho. Mi papá me ayuda a estudiar.
35. E. ¿Y al resto?
36. (A3). A mí me ayuda mi papá y mi hermana, pero la que me ayuda más es mi hermana, porque mi papá está trabajando y mi mamá está haciendo las cosas de la casa. Entonces ella sabe más y paso con muchas mejores notas.
37. (A6). A mí mi hermana y mi mamá.
38. (A2). A mí me ayuda mi papá y mi mamá (Ángel )
39. E. ¿Tú tienes confianza con tus padres?
40. (A2). Si.
41. E. ¿Y el resto?
42. (A7). A mí mi papá no me ayuda porque no vivo con él.
43. (A4). Yo no vivo ni con mi papá, mi mamá, ni mi hermana.
44. E. ¿Y con quien vives tu?
45. (A4). Con mi abuelo.
46. E. ¿Qué edad tiene tu abuelo?
47. (A4). 59.
48. E. ¿y cómo te llevas con él?
49. (A4). Más o menos, con las travesuras que hago yo.
50. E. Les voy hacer una pregunta pero con harta confianza y espero me conteste la persona, no los otros ¿Quién es el más desordenado?
51. (A1). El Sergio...
52. (A3). Es que yo hago las tareas, pero las hago conversando (Sergio)
53. E. ¿Qué promedio tienes Ángel ?

54. (A2). 6,7.
55. E. ¿Qué es una nota?
56. (A4). Una oportunidad.
57. E. Cómo eso.
58. (A4). Es que el colegio nos da varias cosas para trabajar.
59. E. ¿Y qué se espera?
60. (A4). Un buen trabajo.
61. (A3). Tío mire donde está el niño (por un niño que se pasea por la ventana de la sala del focus, se llama Francisco).
62. E. Qué está pasando.
63. (A3). Se quedaron afuera del colegio, son desordenados. Y más encimas pelean mucho.
64. E. ¿Y por qué pasa eso?
65. (A3). Él es súper desordenado y más encima es vulgar
66. E. ¿Por qué creen que él es así?
67. (A1). Porque repite cosas que ve en su casa, o porque sus papás se comportan así.
68. (A3). O porque le enseñan a hacer eso, porque sus papás lo dejan en la calle o como que se muera de hambre. Si el otro día el me estaba pegando a mi...
69. (A1). Y como él no puede hace cosas en la casa se desquita en la escuela. A veces con la Carmen vamos al baño y el siempre nos sigue, después nosotros salimos corriendo y el nos sigue, y la Carmen se cayó y él le pegó una patá en la cabeza.
70. (A3). Y él algunas veces le pide permiso a la profesora para ir al baño, y no es para ir al baño, sino pa escribir cartas de amor.
71. E. Les voy hacer una pregunta, a propósito de lo que me dicen ustedes. Me dicen que al Ángel le va bien porque su familia lo apoya. Me dicen que al Francisco le va mal porque su familia no lo apoya. ¿Qué puede hacer un alumno, un alumno como ustedes, si quiere ser un buen estudiante y su familia no lo apoya?
72. (A5). Tiene que poner atención.
73. E. ¿Qué más?

74. (A3). Tiene que escuchar todo lo que le diga la profesora
75. (A2). Tiene que estudiar más.
76. (A1). Tiene que leer más, estudiar, no distraerse fácilmente, mejorar las notas, y poner atención.
77. E. Les voy hacer otra pregunta ¿Cómo se siente, qué le pasa por dentro al alumno como ustedes que quiere ser mejor, pero el contexto, o su familia no lo apoya? ¿Qué puede hacer él, o qué pueden hacer los demás? ¿qué puede hacer el colegio para que le vaya mejor?
78. (A1). Los compañeros tienen que apoyarlo, que todos sean buenos compañeros en la escuela y que le pongan atención a la profesora.
79. (A3). Porque también los compañeros no lo quieren apoyar, porque él no hace caso. No porque también los compañeros le siguen, como el Guille y el Bastían.
80. E. Les voy hacer una pregunta....
81. (A4). Es que es difícil las preguntas que hace.
82. E. ¿Las encuentran difíciles?
83. (A1. A2. A3. A5. A6 y A7). No, son difíciles.
84. E. Eduardo, ¿por qué las encuentras difíciles? ¿Es difícil ponerse en el lugar del otro?
85. (A3). Es difícil ponerse en el lugar de él. Porque algunas veces ellos quieren hacer esa cuestión y uno no quiere.
86. (A1). ¿Sabe que? como que los compañeros no respetan lo que uno les dice. Y al Sergio siempre lo amenaza, le dice gay.
87. (A3). Y yo le digo que le voy a decir a mi papá, y el me dice que tanto, si mi papá está en la cárcel así que yo llamo a mi mamá, yo llamo a mis tíos no mas, ahí tu vay a ver que mis tíos tienen la media ametralladora. Mi tío ha quedado como 100 veces en la cárcel.
88. A4. También es como un chiste para él decirlo. Lo dice, se ríe y después se va.
89. E. ¿Y que te pasa a ti Sergio cuando te dice eso?
90. (A3). No lo pesco, porque no soy así, porque también me dicen gay ¡como ellos! (se refiere al resto del grupo), ella, la Lesly.
91. (A1). Porque tu también molestai Sergio (Lesly)

92. (A3). No mentira yo la otra vez le dije Leslona así como de cariño. Y le dije uh Leslona gracias porque me regalo una cosa, y ella me digo, “a ver déjate oveja negra”
93. E. Me interesa que abordemos unos temas y el tiempo es corto. Quizás después le haga una entrevista a alguno de ustedes para profundizar en algunos temas. ¿Cómo se ven ustedes cuando salgan del colegio?
94. (A1). Entrar a la universidad, me gustaría ser científico.
95. A2. A mi también me gustaría ir a la universidad, porque cuando vayamos vamos a saber más. Me gustaría estudiar medicina.
96. (A3). A mi me gustaría... hay este, mi este es ser dibujante, y cuando tenga una familia, yo les voy a enseñar más a mis hijos y no les voy a estar diciéndoles anda y pregúntale a tus hermanos, que es más grande y yo no sé esa cuestión. Eso es lo que yo quiero, ser más éste... y enseñarles todo a mis hijos.
97. (A4). Yo no sé si estudiar porque mi abuelo quiere que yo sea empresario. Pero no se de qué. Y además no me gustaría ser como mi mamá y mi papá, cuando sea grande no me gustaría separarme de mi esposa. Porque yo me separé de mi papá y mi mamá apenas un día cuando nació. Y mis dos abuelos me llevaron en la micro pa santiago.
98. A5. A mi me gustaría ser profesora.
99. (A6). A mi me gustaría se parvularia. No sé porque me gustan los niños, son como más ordenados.
100. (A7). Hay no sé, me gustaría ir a la universidad y trabajar, y también ser científica.
101. E. ¿Han pensado en que hay que hacer para ir a la universidad?
102. (A1). Estudiar más.
103. (A3). Dejar lo que tu querí hacer, dejarlo para el pasado. Si yo quiero ser algo tengo que luchar por eso, y si me saco mala nota, me la saco, me la saco, me la saco y me la saco, no importa.
104. E. Díganme una cosa ¿Qué le entrega la escuela a ustedes?
105. (A3). Cariño.
106. (A2). Enseñanza
107. E. ¿Qué es la enseñanza?
108. (A1). Que uno aprende más en la escuela, porque uno no aprende en la calle.
109. (A5). Uno no aprende en la calle.

110. E. ¿Y qué es lo que uno aprende en la calle?
111. (A3). Hacer cosas malas como el robar. Yo se me una historia que me contó mi mamá, que mi hermana tenía un compañero que era desordenado, que lo pasaban de curso en curso, hasta que se fue a la calle y ahora está metido en la drogas. Y ahora anda en la calle y anda en las drogas.
112. (A7). Que uno en la calle cuando es chico, repite lo que ve en la calle.
113. (A1). Andar en la calle no es bueno, porque uno aprende puras cosas feas, como robar, robarle a los otros para sacarle la plata. Un día a una niña le pegaron en la guata.
114. (A2). Uno en la calle no aprende a leer ni a escribir, yo creo que en la escuela uno aprende eso para poder llegar a la universidad.
115. (A4). La escuela también no ayuda a los trabajos, porque por ejemplo si yo estoy trabajando en un banco, no voy a saber de números.
116. E. Les entrega herramientas.
117. (A1). Como que el Eduardo no se sabe el abecedario.
118. E. Pero puede aprenderlo. Les hago la siguiente pregunta ¿todos tienen habilidad para aprender, me refiero a toda la gente?
119. (A1, A2, A3, A4, A5, A6 y A7). (Responder si)
120. (A1). Porque el otro día me tocó exponer los derechos de la educación, con la Jazmín, con la Cathi... todos los niños aprenden en educación...
121. E. ¿Cuáles son los derechos de la educación?
122. (A1). Que todos los niños tienen derecho a estudiar, no faltar al colegio, porque antes uno faltaba al colegio y no aprende nada. Y que la ONU parece, ellos se encargaban para que todos puedan estudiar.
123. (A3). Algunas veces encuentro que mis compañeros me tienen celos. Porque la otra vez, yo estaba disertando y viene la tía y les preguntó que nota le pondrían... un 5 un 5, siendo que yo había hecho todo, y hasta la tía me había dicho oh que bien te preparaste... y me saqué un 5.
124. E. Es súper importante lo que dice el Sergio, porque me interesa saber cómo es que los ven sus profesores, o cuál es la imagen que tiene sus profesores de ustedes como estudiantes. Y cómo es que les gustaría que los vieran.
125. (A1). Lo que pasa es que hay niños que anda así como peleándose así , así como distraéndose fácilmente...y entonces tiene muchas anotaciones en el libro.

126. E. ¿Y una anotación en el libro que significa?
127. (A3). Cuando uno se está portando mal.
128. E. ¿Y han tenido alguna vez una anotación positiva, que sienten?
129. (A1). ¿esa es de las buenas?
130. (A1). Yo me pongo feliz.
131. (A2). Yo alegre porque demuestra que he estudiado con mis compañeros. Por ser el mejor compañero.
132. E. ¿Y qué es ser mejor compañero?
133. (A3). Como la Bárbara, porque el otro día yo no tenía cuestión, porque una vez, mi mamá me castigó y me dijo ¡ya no vas a llevar más colación! y la Bárbara me convidó.
134. E. Volvamos al tema, qué sienten cuando los han premiado.
135. (A1). Lo que pasa que el Sergio, a veces siempre se porta mal.
136. (A3). Lo que pasa es que tu la otra vez, dijiste que yo te pegué y no te pegué.... Y te desordenaste todo el pelo. A mí me caí mal por la actitud que tenías. Además la Bárbara me creyó a mí, me dijo ah es verdad.
137. E. ¿Y ustedes que están dispuestos para solucionar este problema, tienen ganas de solucionar éste problema?
138. (A1 y A3). Si.
139. (A1). El Sergio también, a la Bárbara le botó los lentes y se le doblo una pieza de acá, y por milagro no se les rompieron.
140. E. ¿Y el Sergio también tiene cosas buenas?
141. (A1). Mmmmm, cuando quiere serlo si...
142. (A3). Es que eso es lo que me da rabia, yo no soy así con ella. Yo algunas veces estoy lesiando... eso es lo que calienta, uyyy eso es lo que me da....uyyy se hace como la pobrecita... si la otra vez también, me andaba puro molestando, siempre es conmigo conmigo conmigo conmigo...
143. E. Y están dispuestos a mejorar su relación.
144. (A1 y A3). Si.
145. E. Pongan de su parte, pueden hacerlo. Chiquillos en verdad muchas gracias, son muy colaboradores. Me han ayudado hartito. Lo último

146. E. ¿Qué están dispuestos ustedes para ser mejores estudiantes?
147. (A3). Voy a tratar de no conversar tanto.
148. (A4). No distraerme fácilmente, desviarme del tema.
149. (A5). No distraerme y tampoco no conversa mucho.
150. (A6). No conversar y estudiar más.
151. (A1). Leer más, ser mejor estudiante, escuchar a la tía... Hacerle caso a la tía y colaborar.
152. (A7). No distraerme mucho y a dedicarme más a mis tareas.
153. (A3). Yo no distraerme y no ser tan metio como se dice.
154. E. Muchas gracias.

## Grupo Focal N° 2

Institución: Escuela Municipal urbana, Comuna de Pudahuel

Lugar: Sala de clases adaptada para la situación

Fecha: 3 junio 2009

Hora: 18:30.

### **Nombre participantes**

A1. José

A2. Gabriel

A3. Stuard

A4. Dario

A5. Carmen

A6. Camila.

A7. Fernanda

1. E. Estimados, buenas tardes ¿Cómo están? Les voy a contar hartas cosas antes comencemos a conversar. Lo primero es que está es un investigación seria, donde estoy investigando cómo es que se ven los alumnos de 4° básico como estudiantes. Les voy a pedir que sean espontáneos y que hablen claro para que yo cuando tenga que escribir lo que ustedes digan no me cueste tanto. Otra cosa es que vayamos hablando de a uno. Reitero que se tomen este espacio como un espacio de trabajo serio. Mi nombre es Mario Lobos.
2. E. Si yo les pregunto cómo se ven ustedes como estudiantes.
3. (A2). Bien.
4. E. ¿Qué es ser un buen estudiante?
5. (A2). Hacer todas las tareas que le mandan en el colegio.
6. (A1). Obedecer a la profesora.
7. (A3). Respetar a la profesora.
8. E. ¿Hay gente que no respeta a la profesora?
9. (A3). Si. Hay un compañero Bastían que pasa todo el día hablando.
10. (A2). Porque son desordenados.
11. (A5). Son muy niños.
12. (A3). Son grandes, pero son muy chicos de mente. Porque es como en la formación, uno les dice fórmate, y siguen jugando, jugando, jugando como un niño.



13. E. ¿Qué es ser niño?
14. (A7). Ser desordenado. Por ejemplo mi hermano, no le hace caso a mi mamá, mi mamá le dice algo y no hace caso.
15. E. ¿Qué edad tiene tu hermano?
16. (A7). 3 años.
17. E. Es chiquitito ¿y ustedes que son?
18. (A2). Medianos jajajaja.
19. (A4). Porque yo tengo una que tiene 20 y un hermano que tiene 15.
20. E. O sea tú eres el chico de la familia.
21. (A3). Yo soy el más grande.
22. (A2). Yo soy el más chico.
23. (A7). Hay una gente que es grande así como él (se refiere a compañero que repitió dos años, A1) pero tiene pura mente de niño en la mente.
24. E. ¿Por qué pasa eso?
25. (A1). Porque no le toman atención.
26. (A2). O porque le da la garrotera.
27. (A6). Porque tienen mucho problema en la casa.
28. E. ¿Es importante eso, afecta a que uno sea un buen o mal estudiantes?
29. Todos contestan. Si (contestan si al unísono)
30. (A5). Mire yo tengo un hermano que va en 6to y el repitió por problemas de la casa.
31. (A6). Yo repetí, 4to, tendría que ir en 6to. He repetido dos veces, 3ro y 4to por problemas familiares.
32. (A2). Yo también, yo cuando era niño tenía muchos problemas en la casa, entonces por esos problemas no pude ir al colegio. O sea no repetí, como su hubiera repetido, pero falté.
33. E. Chiquillos ¿Qué puede hacer un estudiante que tiene problemas en la familia y quieres ser un buen estudiante?
34. (A7). Tratar como de no pescar, tratar de encerrarse, hacer sus tareas.

35. (A5). Buscar una persona para que le ayude.
36. E. ¿Y esa persona quien puede ser?
37. (A2). Un psicólogo, o alguien de la familia.
38. (A7). Un hermano que sea más grande.
39. (A2). La profesora.
40. (A7). Y las tías de dirección.
41. E. ¿Cómo se llevan con sus profesores?
42. Todos responden. bien (contestan al unísono).
43. E. Todos ustedes tienen una relación de confianza con sus profesores.
44. (A1, A2, A3, A4, A6 y A7). Si.
45. (A6). No yo no.
46. E. ¿Te gustaría tenerla?
47. (A6). Si.
48. E. ¿Qué sienten al tener un apoyo dentro de la escuela?
49. (A7). Alegría porque uno puede saber que uno si le pasa algo le puede contar a alguien.
50. E. ¿Con quién viven en su casa y quién los apoya en la casa?
51. (A2). Yo vivo con mi mamá y mis dos hermanos, y mi papá vive pero al lado de mi casa, porque se separaron. Yo vivo separado de mi papá por problemas.
52. (A3). Yo vivo con mi papá, mi mamá, todos, mi abuelo.
53. (A1). Yo lo mismo.
54. (A5). Con mi mamá y mi hermano.
55. (A7). Yo con mis abuelos, mi mamá y mi tía. Yo no conozco a mi papá.
56. (A6). Mi papá me va a visitar nomás.
57. E. ¿Chiquillos que le entrega a ustedes la escuela, o por qué vienen a la escuela?
58. (A1). Por comida. Nos dan una colación.

59. (A2). Estudios.
60. (A3). El cartón.
61. (A7). Mentalidad.
62. (A2). Confianza, porque yo antes no me tenía confianza a otras personas a contarles mis problemas.
63. E. ¿Y de dónde obtienes confianza?
64. (A2). En el colegio, de mis profesores, mis amigos.
65. E. ¿Existe mucho conflicto dentro de la sala de clase?
66. (A2). Ehh con algunos compañeros. Porque algunos hablan, porque no hacen las tareas.
67. E. ¿Y cuál es el conflicto que origina que un alumno no haga las tareas?
68. (A1). Que es flojo, que es burro.
69. (A6). Le falta el apoyo familiar.
70. (A2). Sí apoyo.
71. (A7). Hay un compañero que vive con los puros abuelitos, el Eduardo.
72. (A1, A6). El Eduardo.
73. (A5). Yo creo que él se siente mal porque no vive con sus papás. Y le gustaría vivir como una familia.
74. E. ¿Qué explicación encuentran ustedes a los casos de alumnos que tienen familias constituidas, tienes plata y les va mal? Porque eso también pasa.
75. (A6). A mi me pasó lo mismo que le pasó a él, no me apoyaban. Yyyy me faltó harta confianza, y por eso yo me voy a otras cosas. Siempre ando en la calle, nunca ando en mi casa. Un día me fui pa Maipú, yo me escapé. Y no aparecí hasta como las 7 de la mañana.
76. (A5). Yo me fui porque mi mamá peleaba con mi hermano, porque, por ejemplo, por que no hacia las tareas.
77. E. Vuelvo al tema. ¿Por qué alumnos que teniendo todo les va mal?
78. (A2). Porque son flojos, no se esfuerzan.
79. (A1). Porque se dedican a otras cosas. A jugar.

80. (A7). A comprarse juguetes.
81. E. ¿Y a ustedes les gustaría eso?
82. Todos contestan. No (contestan al unísono).
83. A3. Como el Sergio, es más creio, o sea el año pasao en 3ro el Sergio se creía, y es el más tonto.
84. (A1). Se creía el súper Farkas.
85. (A7). El Sergio dice que tiene una casa bacán. Y es más mentira. Como que él piensa que es el bacán del curso.
86. E. ¿Y por qué piensan ustedes que él miente?
87. (A6). Porque el necesita el apoyo.
88. (A3). Porque él se cree bacán así, como que le pasa plata las minas así.
89. (A2). Yo creo que alguien de la familia lo invocó a ser como es, porque el siempre a sido de malas notas, de portarse mal, de ser el más inquieto.
90. E. ¿Qué pasa cuando él es inquieto?
91. (A2). La tía lo reta jajajaja.
92. E. ¿Cómo podría manejar eso la profesora?
93. (A4). Castigándolo.
94. (A5). No, dándole confianza, o sea no tanta confianza porque se va a poner fundío. Como que la profesora tiene que hablar con él decirle que le pasa.
95. A7. A lo mejor tiene hasta problemas en la casa, quizás es hasta pobre.
96. (A1). A lo mejor vive en una casa de piedra, no de cartón jajajajaja.
97. (A3). Nosotros tenemos un compañero que porque le dicen algo se enoja.
98. (A1). A él le gusta molestar.
99. E. ¿Cómo se proyectan o imaginan una vez que terminen de estudiar en el colegio?
100. (A7). Yo quiero trabajar y entrar a la universidad.
101. (A5). Yo quiero ser, lo que quiero ser yo...tengo hartas cosas, yo quiero ser carabinera o estudiar gastronomía.

102. (A6). Yo no puedo ser carabinera, porque a mi mamá se la llevaron detenida un día porque mi tío el hermano... mi tío estaban jugando en una cancha en Maipú y un amigo de él le tiró una piedra a una casa de un detective, y el detective era amigo de una señora que mi mamá le tenía mala... y mi mamá llevó un cuchillo de de esos de cocina, esos de mantequilla po. Fue y llamaron a los carabineros y una vecina de él la sapío, y entonces los carabineros se la llevaron detenida.
103. E. Tienes que hacer todo lo posible si es tu sueño... ¿Qué otra cosa se imaginan?
104. (A7). Yo quiero salir, quiero estudiar, quiero terminar todos mis estudios, y quiero ver si puedo ser profesora o estudiar párvulo.
105. (A3). Yo más adelante quiero ser odontólogo.
106. E. ¿Los demás no saben, o a lo mejor no lo tienen pensado? ¿Cuántos años de colegio les queda?
107. Todos dicen. Uhhhhhhhhhhh
108. E. ¿Ustedes conocen a alguien que haya estudiado en la universidad?
109. (A1). Mi tío.
110. E. ¿Qué estudió tu tío?
111. (A1). De esos que arreglan los autos
112. E. Mecánica. ¿Y alguno de ustedes conoce a alguien más que estudió o estudia en la universidad?
113. (A1). A mi papá me cuenta que un tío mío no tenía ni pa comer, y mi papá trabajaba y le compraba las cosas, y ahora es como alcalde de Quilicura.
114. E. Superó la adversidad. Oigan ¿y qué creen que hizo él para superar la adversidad?

Observación: Todos reportan no comprender la pregunta.

Ante esto se había tomado la decisión de dar por terminado el grupo focal, hasta que en el proceso de agradecimiento y cierre, emanó un tema que impulsó prender nuevamente la grabadora.

115. E. ¿Qué es lo que me acaban de decir? Que la profesora los eligió para venir a conversar conmigo. ¿Y por qué los eligió a ustedes y no a otros?
116. (A7). Porque hay algunos que tienen muchos problemas en la casa.
117. (A6). Ayer hubo un problema en mi casa. Así que estoy aburrida y me voy a ir.

118. (A1). Yo creo que la tía nos eligió por el punto de vista que tiene ella sobre nosotros.
119. E. ¿Y cual es ese punto de vista?
120. (A1). De forma especial.
121. E. Entonces ustedes dicen que es importante la visión que tenga el profesor de ustedes Y ¿qué pasa cuando el punto de vista que tiene el profesor sobre un alumno no es bueno?
122. (A1). Que no pasa jajaja (en ironía).
123. (A4). Pasa de todo.
124. (A1). Cuando la profesora nos dice cosas buenas da confianza.
125. E. ¿Da confianza?
126. Todos asientan que si.
127. (A2). Es como que alguien lo apoya a uno.
128. E. Ahora si muchas gracias chiquillos, que estén muy bien.

## Grupo Focal N° 3

Institución: Escuela Municipal urbana, Comuna de Pudahuel

Lugar: Sala de clases adaptada para la situación

Fecha: 17 junio 2009

Hora: 17:00

### **Nombre participantes**

A1. Ángel

A2. Alejandra

A3. Stuart

A4. José

1. E. ¿Te acuerdas de los temas que conversábamos la vez pasada?
2. A. Si del apoyo, de los hermanos.
3. E. ¿Y te acuerdas del resto de tus compañeros?
4. A. Si no los ayudaban.
5. E. ¿Y a ti que te pasa con eso?
6. A. Pienso que cuando alguien es así, es porque se portan mal en la casa.
7. E. ¿Tú me contabas que a ti te apoyaban, quien mas pueden apoyar aparte de la familia?
8. A. Si mis compañeros.
9. E. ¿Cómo?
10. A. Diciéndome como lograrlo.
11. E. ¿Es cómo motivar?
12. A. Sí, uno puede salir adelante con la ayuda de los padres.
13. E. ¿Qué pasa con aquellos niños que no tienen apoyo familia?
14. A. No, no pueden.
15. E. ¿Y los compañeros podrían suplir ese apoyo?
16. A. Si.
17. E. ¿Tu consideras importante la familia, que tiene que ver la familia con la escuela?
18. A. La familia se relaciona con la escuela para que nosotros llegemos a la universidad.

19. E. ¿Tú crees que todos pueden llegar a la universidad?
20. A. Si, con el apoyo de sus padres.
21. E. ¿Pueden ver alumnos que lleguen a la universidad sin apoyo?
22. A. Es difícil.
23. E. ¿Por qué?
24. A. Si porque uno ve películas y empiezan a contarlas en la sala y no hacen las tareas y distraen.
25. E. ¿Y la profesora los cambia de lugar?
26. A. Si.
27. E. ¿Y cómo los cambia?
28. A. Para que no siga conversando, pero a veces cambia al que sigue la corriente y lo cambia lejos del compañero.
29. E. ¿Qué piensas con los que se sientan adelante?
30. A. Porque son cortos de vista.
31. E. ¿Él se siente cómodo ahí?
32. A. Si, pero igual se para mucho.
33. E. ¿Y qué pasa con los que se sientan atrás?
34. A. También copian en la pizarra.
35. E. ¿Puntualmente como te ves como estudiante?
36. A. Ser inteligente, contar con la ayuda de los padres.
37. E. ¿Si yo no tengo el apoyo de mis padres, puedo ser inteligente?
38. A. Algunos son inteligente pero se distraen.
39. E. Ahh, ¿a ustedes lo agrupan de dos personas?
40. A. Si.
41. E. ¿Y con quien trabajas?
42. A. Con el Matías.
43. E. ¿Y cómo te va?
44. A. Más o menos porque a él le gusta solo la matemática.



45. E. ¿Conoces a alguien que habla inglés?
46. A. Si, el profesor.
47. E. ¿Uno viene a la escuela a aprender cosas nuevas y cosas para la vida, te acuerdas, que otra cosa te entrega la escuela?
48. A. Te ayuda mucho la escuela, y podemos trabajar con Internet en las tareas.
49. E. Te hago una pregunta este es un colegio que se llama x de ¿que comuna?
50. A. Pudahuel.
51. E. ¿Y tu de dónde eres?
52. A. De Pudahuel, vivo cerquita.
53. E. ¿En tu casa con quién vives?
54. A. Con toda mi familia, tengo 5 hermanos.
55. E. ¿Tú eres el quinto?
56. A. El sexto.
57. E. ¿Cómo te llevas con tus hermanos?
58. A. Bien.
59. E. ¿Qué hacen tus hermanos, la mayor?
60. E. ¿En que trabaja?
61. A. En una panadería.
62. E. ¿Y tu vives en buen barrio?
63. A. Si, pero a veces se escuchan cosas, pero no he visto nada.
64. E. Te cuento que esta entrevista se las hice a niños de escuela rurales en el campo...
65. Observación: Cuando estaba realizando la entrevista al alumno llegan dos alumnos más, y posteriormente un cuarto. Por cuanto, el alumno que se nominaba como A pasa a ser A1 y el resto A2, A3 y A4. Esto aconteció de manera espontánea, por decisión de la profesora. Es decir, la entrevista se transformó en grupo focal.
66. E. Preséntense.
67. (A1). Stuart y Alejandra.

68. E. La idea era realizar entrevistas individuales, como les había contado con anterioridad, pero aprovechemos.
69. E. ¿Cómo están?
70. (A2). Bien.
71. E. ¿A1 te acuerdas lo que conversamos la otra vez?
72. (A2). Qué es lo queríamos hacer.
73. (A3). Si teníamos el apoyo de nuestros padres.
74. E. Habían hartos temas.
75. E. ¿Qué más me pueden contar, cuando se fueron se quedaron pensando algo, no se? o se fueron no más.
76. (A2). Nos fuimos no más.
77. E. ¿Se acuerdan de algo más que conversamos?
78. (A2). Que algunos tienen ayuda de sus padres, que hay gente que se distrae.
79. E. Yo les cuento que hay gente que llega a la universidad, que no cuenta con su familia, e incluso sus propios padres no los apoyan.
80. (A2). Hay niños que van al colegio, pero no tiene familia.
81. E. ¿Y cómo te va en la escuela?
82. (A2). Mal.
83. E. ¿Ustedes con quién vives?
84. (A1). Con mi mamá.
85. (A2). Con toda mi familia.
86. E. Les cuento que también estoy haciendo entrevista a niños del campo que el lugar es pobre, este lugar ¿es pobre?
87. (A1). No, no tanto.
88. E. Entonces me dicen que este colegio no es tan pobre, ¿porque?
89. (A3). Por el patio, porque hay pocos asientos.
90. Comentario: En éste momento llega otro alumno (A4)
91. E. ¿Hola como estás? Preséntense y a los demás les pido lo hagan nuevamente.
92. (A4). Bien

93. (A4). Me llamo X
94. A1, A2, A3 y A4.
95. E. ¿Te acuerdas de qué hablábamos la vez pasada?
96. (A4). No.
97. E. ¿Cómo son ustedes como estudiantes?
98. (A4). Más o menos.
99. E. ¿Puede haber algún estudiante que converse en la sala constantemente?
100. (A1). Si, cuenta las películas de miedo.
101. E. ¿A él cómo le va?
102. (A3). Lo retan porque habla mucho.
103. E. ¿Es inquieto?
104. (A2). Si, habla mucho y le gusta tener las cosas que todos tienen. Siempre trae chauplinas es como pokemon, es el X.
105. E. Ahhh si los conozco.
106. (A2). Se cree de yingo.
107. E. Conversábamos también que los papás pueden apoyar.
108. E. ¿Cómo se llevan entre ustedes?
109. (A4). Bien, pero peleamos poquito, el X es madre.
110. E. ¿Qué es lo de madre?
111. (A4). Madre po, de la U.
112. E. Ah chuta.
113. E. Me contaron que Rafael Olarra esta con la gripe porcina.
114. (A4). ¡Siii!, tres victimas han muerto por la gripe porcina.
115. E. Chuta.
116. E. Que más me pueden contar ¿por qué son los estudiantes que son? ¿Por sus notas?
117. (A1). Por estudiar, aprender las materias.
118. E. ¿A ustedes les va bien?

119. (A1). Si, arriba de 5.
120. (A4). Una vez nos castigaron, y a el que tiene 11 años no lo castigan.
121. E. Retomando el tema ¿la profesora no lo castigan?
122. (A1). A veces a mi me castigan.
123. Comentario: no se entiende bien, pero pelean por cambiarse de equipo de fútbol y que algunos niños perdían la amistad por cambiarse de equipo.
124. E. Oye ¿y sus familias son del mismo equipo?
125. (A3). No, yo soy de la U porque mi papa va al estadio.
126. E. Y a ti, ¿por qué te gusta el colo-colo?
127. A. Porque ganó una copa.
128. E. ¿Es importante lo que los otros quieren de nosotros? ¿por qué somos lo que somos?
129. (A3). No nos criamos con los padres.
130. E. ¿Y eso es importante?
131. (A3). Si (se genera un silencio)
132. E. ¿Por qué la profesora tomo la decisión de mandarlos a todos, si quedamos que era de uno?
133. (A2). Porque siempre hay niños que terminan primeros.
134. E. Ah, ok.
135. (A1). Además a mi me mandan a cuidar a las tortugas.
136. E. Ahh que bien.
137. (A3). Estamos investigando las tortugas.
138. E. Haber cuéntenme que investigan.
139. (A4). Que comen, cómo se comportan, su caparazón.
140. E. ¿Este año dan el SIMCE saben lo que es?
141. (A1). Si, es una prueba de 1ro a 4to básico.
142. E. ¿Y que evalúa?
143. (A1). Las notas.
144. E. Les cuento los comparan con otros colegios.

145. (A1). Si.
146. E. ¿Y cómo creen que les va a ir?
147. (A2). ¿En el SIMCE? mas o menos, aunque la Prof. cree en nosotros.
148. E. ¿Cuáles son tus hoobis?
149. (A2). No sé (no entienden, se les explica)
150. (A1). Pintar, nos inscribimos en cherr leaders.
151. (A2). Eso es para niñas.
152. (A1). Mentira, el Nelson Mauri lo hace y es bakan.
153. E. ¿De quién es el fútbol?
154. (A1). De hombres.
155. E. Háblenme de las emociones ¿cómo nos sentimos con lo que nos gusta?
156. A1, A2, A3 y A4. No entendimos.
157. E. ¿Si uno esta motivado, como le va?
158. A1, A2, A3 y A4. Bien.
159. E. ¿Y uno es buen estudiante solo cuando hace las tareas?
160. (A3). Si, además cuando uno se concentra en la pizarra, una vez acusé porque estaban copiando.
161. E. ¿Y que opinaron tus compañeros?
162. (A2). Sapa, yo tengo un vecino que es mas cagüinero.
163. (A4). Tenemos un vecino que ocupa tarjetas de crédito falsas que son de abuelos y llegaron como 10 patrullas. Él es choro.
164. (A4). El dice que tiene un tío que es carabinero.
165. E. ¿Y ustedes conocen muchos “choros”?
166. (A2). Si, en Pudahuel sur.
167. E. ¿Y ustedes ven eso?
168. (A2). Hay un grupo que se llama malicia y perverso.
169. E. ¿Vieron el reportaje del canal 13 Ángel es en peligro?
170. (A2). Si niños que vendían droga.

171. (A4). Una vez me tome una cerveza pensando que era kem y vomite (todos ríen)
172. E. ¿Qué opinan que los niños los separen de sus padres por que son irresponsables?
173. (A1). Yo opino que está bien.
174. (A3). Yo también.
175. E. La otra vez conversamos y dijeron que eran entre grandes y chicos y uno dijo que eran medianos.
176. E. ¿Pero ustedes que son?
177. (A3). Niños.
178. E ¿Qué es ser niño?
179. (A2). Mayor que las guaguas y menor que los jóvenes.
180. E. Ya estamos en la hora parece que se tienen que ir.
181. (A1, A2, A3, A4). Si.
182. E. Despidanse.
183. (A1, A2, A3, A4). Chao.