

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA MARÍA

ESCUELA DE POSTGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN



EFEECTO DE LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS BASADAS EN LAS EXPECTATIVAS DE LOGRO DE LOS DOCENTES RESPECTO DEL RENDIMIENTO EN LAS AREAS DE COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA DE LOS ALUMNOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR ALEJANDRO VON HUMBOLDT Y DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL JUAN PABLO VIZCARDO Y GUZMÁN, AREQUIPA, 2004.

Tesis presentada por la Magistra
ALEJANDRA LUCÍA HURTADO MAZEYRA
Para optar el grado académico de Doctora en Educación.

AREQUIPA –PERU

2007



*“La educación puede transformar la cultura,
pero sólo en la medida en que se hayan
transformado a sus educadores*

*Si no enseñamos no aprendemos,
no podemos estar despiertos ni vivos.
Aprender no es solamente algo
semejante a la salud,
sino que es la salud misma”*

Ferguson, M
(La Conspiración del Acuario, 1994)



*A mi esposo Luis y mi hijo Gabriel
por permitirme ser mejor cada día
y disfrutar mis éxitos; pero sobre todo
por compartir la vida juntos
como la oportunidad y experiencia
más valiosa
que Dios nos otorga*

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende establecer el efecto de las interacciones pedagógicas basadas en las expectativas de logro de los docentes respecto del rendimiento en las áreas de comunicación y matemática de los estudiantes de primer año de educación secundaria del centro educativo particular Alejandro Von Humboldt y del centro educativo estatal Juan Pablo Vizcardo y Guzmán.

Las variables de investigación del presente estudio son las interacciones pedagógicas maestro – alumnos y las expectativas de logro del docente respecto a los estudiantes como variables independientes y la variable dependiente está constituida por el rendimiento de los estudiantes.

Los indicadores de investigación son aspectos referidos a las interacciones pedagógicas, que tienen como componentes: La empatía, participación, recompensas, etiquetas verbales, tono de voz, comunicación verbal, comunicación no verbal, disciplina, autonomía, tiempo, comunicación asertiva para el caso de las interacciones maestro - alumnos y las expectativas de logro del docente respecto a los alumnos que son las variables independientes como mencionamos, a través de las cuales estableceremos, finalmente, la cantidad y calidad de interacciones pedagógicas de los docentes en

función a sus alumnos diferenciando el nivel de rendimiento para determinar, asimismo, las expectativas de los docentes en relación a sus alumnos.

La hipótesis de nuestra investigación intenta establecer en qué medida a altas expectativas de los docentes, respecto a sus alumnos, les corresponde mayores y mejores interacciones pedagógicas, aumentando la posibilidad de mejores resultados de aprendizaje; es decir, un buen nivel de rendimiento escolar y, por otro lado, a bajas expectativas de los docentes en relación a sus alumnos menores y deficientes interacciones pedagógicas y, por lo tanto, mayores posibilidades de obtener resultados deficientes de aprendizaje y, por consiguiente, un bajo rendimiento escolar.

Para responder a los objetivos e hipótesis de investigación, utilizamos como técnicas: la observación, y la entrevista a través de los instrumentos de ficha de observación, adaptación del juego de los sueños (foro educativo) y la encuesta a docentes, respectivamente.

El procedimiento consistió en aplicar sesiones de observación, posteriormente, se procedió a aplicar el juego de los sueños en grupos diferenciados por el rendimiento y finalmente, la encuesta a los docentes para cruzar información, además nunca se reveló la intención de nuestra investigación.

Los resultados permiten concluir que la hipótesis es certera y válida en el sentido que los docentes al formarse representaciones sociales previas otorgan expectativas en sus alumnos, si éstas son altas, las interacciones son de buena calidad y cantidad y el rendimiento de los alumnos es el esperado; sin embargo, si las expectativas que los docentes depositan son bajas, las interacciones son limitadas y el rendimiento es deficiente, por lo que se genera lo que hoy se conoce como efecto pigmalión en el aula o profecía autocumplida.

Para la realización del presente estudio se consultó bibliografía reciente, la misma que es escasa por la novedad del tema, y la investigación se basó en estudios novedosos, especialmente, en el de Robert Rosenthal y Jacobson de la Universidad de Harvard que motivaron este trabajo de investigación.

ABSTRACT

This research paper tries to establish the effect of the pedagogical interactions based on the achievement expectation of the teachers with regard to the first year of secondary of the Alejandro Von Humbolt private school students and with regard to the Juan Pablo Vizcardo y Guzman public school students in their performance in the areas of language and mathematics.

The research variables of this paper are the teacher-student pedagogical interactions and the achievement expectations of the teachers with regard to the students as independent variables and the dependent variable is the performance of the students.

The research indicators for the case of the teacher – student interactions are aspects with regard to empathy, participation, reward, verbal levels, tone of voice, verbal language, non-verbal language, discipline, autonomy, time and assertive communication; and the independent variables, as we said before, are the achievement expectations of the teacher with regard to the students through which we will finally establish the quantity and quality of the pedagogical interactions of the teachers in function to their students by differentiating the performance level to determine the expectation of the teachers concerning his students.

The hypothesis of our investigation tries to establish that if the teachers have high expectations with regard to their students, there will be higher and better pedagogical interactions, increasing the possibility of better learning results which means a good

level of academic performance; but on the other hand, when the teachers have low expectations with regard to their students, then there will be lower and deficient pedagogical interactions and consequently low academic performance.

To answer to the objectives and hypothesis, of the research, we have used as techniques: the observation, the focus group and the interview through the instruments of observation card, adaptation of the dream games (educational forum) and the poll for the teacher.

The procedure consisted of applying observation sessions, later we proceeded by applying the dream games to groups differentiated by the performance, and finally the poll to the teacher to exchange information, besides the intention of our research was ever revealed.

The results allow us to conclude that the hypothesis is accurate and valid, which means that when the teachers have already formed previous social representations, they give more expectations to their students, if these are high, the interactions are of good quality and quantity and the students performance is as it was expected, although if the expectations that the teachers deposit are low, the interactions are limited and the performance is deficient and this later provokes what is now known as the Pygmalion effect in the classroom or self-kept prophecy.

To carry out this prophecy, the latest bibliography was revised, which is scanty because of the subject, and the research itself was based on new studies, specially the one by Robert Rosenthal and Jacobs from the Harvard university.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación lleva como enunciado: Efecto de las interacciones pedagógicas basadas en las expectativas de logro de los docentes respecto del rendimiento en las áreas de comunicación y matemática de los alumnos del centro educativo particular Alejandro Von Humboldt y del centro educativo estatal Juan Pablo Vizcardo y Guzmán, 2004.

La investigación estudia dos variables independientes, las mismas que fueron observadas mediante tres técnicas e instrumentos de investigación y una variable dependiente que es consecuencia de las anteriormente señaladas.

El informe final que presentamos a continuación consta de tres partes, las mismas que permiten visualizar mejor el trabajo de investigación:

La Primera Parte, contiene aspectos formales, tales como: portada, epígrafe, dedicatoria, índice, resumen, abstract, que le otorgan presentación a nuestra investigación.

La Segunda Parte, constituye la consolidación de la investigación, conteniendo la sistematización de los resultados, los mismos que responden a la hipótesis y a los objetivos de investigación y que, por las características de sus instrumentos y la importancia de los mismos, han sido delimitados en un capítulo y tres títulos como se mencionan a continuación.

El primer capítulo, incluye la sistematización de los resultados de acuerdo y en relación a las variables e indicadores de la presente investigación respondiendo a los objetivos e instrumentos de verificación.

Este capítulo está dividido en tres títulos: El título I hace referencia a la primera variable de estudio, las interacciones pedagógicas que se dan entre maestros y alumnos para determinar básicamente la cantidad y calidad de las mismas, en el título II se hace referencia a la misma variable, las interacciones pedagógicas mediante las opiniones vertidas por los estudiantes, las mismas que complementan la información del título anterior. El título III permite establecer la relación de las interacciones pedagógicas con las expectativas de logro de los docentes de comunicación y matemática para poder relacionar la información y, por último, las conclusiones y sugerencias de esta investigación.

A continuación presentamos la Tercera Parte, la misma que incluye la bibliografía utilizada, y anexos, los mismos que incluyen el proyecto de investigación, y los instrumentos de investigación.

Finalmente consideramos necesario agradecer a quienes hicieron posible este trabajo de investigación, a los alumnos de los dos centros educativos por su valioso apoyo, a los maestros por facilitar la información requerida, a los directores de Centros educativo por permitir el acceso para la aplicación de instrumentos, y un reconocimiento especial al Lic. Luis Guerrero Ortiz por su apoyo incondicional como asesor de esta investigación.

CAPÍTULO I

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación pretende establecer los resultados de acuerdo a las variables, los indicadores y objetivos de este estudio, primero, el nivel de las interacciones pedagógicas para poder concluir si estas interacciones al interior de la escuela son positivas o negativas y determinar la cantidad y calidad de las mismas, de acuerdo a sus respectivos indicadores.

Luego, podremos establecer de acuerdo a los resultados obtenidos en las interacciones pedagógicas cuáles son las expectativas de logro que los docentes de comunicación y matemática depositan en sus alumnos y finalmente relacionaremos estas dos variables con el rendimiento de los alumnos.

Finalmente presentaremos las conclusiones de esta investigación y validaremos la hipótesis de investigación, para luego proponer las sugerencias que mejoren el proceso de aprendizaje en relación maestro - alumno.

Por lo que dividiremos este capítulo en tres títulos haciendo referencia a cada una de las variables de estudio para poder luego emitir las conclusiones de este estudio:

TÍTULO I

INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN A SUS ALUMNOS

Para determinar esta variable independiente correspondiente a las interacciones pedagógicas que se establecieron al interior de la escuela entre los docentes de comunicación y matemática en relación a los alumnos de alto y bajo rendimiento, se han tomado en cuenta como instrumentos de verificación, la ficha de observación aplicada en el aula, y la entrevista a los alumnos de alto y bajo rendimiento a través de la adaptación del juego de los sueños que es un cuestionario que se aplica a grupos homogéneos para contrastar los resultados.

Los resultados de la ficha de observación permiten establecer de manera amplia las interacciones pedagógicas que se producen en el aula entre los profesores de los cursos de comunicación y matemática en relación a los 6 alumnos que presentan mayor rendimiento y a los 6 alumnos que presentan menor rendimiento, estableciendo diferencias sustanciales en ambos grupos, como muestran los resultados.

Para la aplicación de este instrumento, previamente, se realizó una prueba piloto para establecer la objetividad de la ficha y el tratamiento de la misma, realizándose modificaciones en estructura y contenido de los ítems, para facilitar el registro de la ficha y un manejo adecuado de los resultados.

La prueba piloto permitió establecer que era necesario la identificación de los alumnos, pues no era posible familiarizarnos con 12 alumnos y diferenciarlos de los demás, tampoco se consideró prudente colocarles nombres o solaperos, puesto que los alumnos se sentirían observados, entonces, se decidió elaborar mapas de ubicación en el aula de los 12 alumnos que constituyen las unidades de estudio de esta investigación, identificándolos por color, se asignó el color azul para los 6 mejores alumnos y el color verde para los 6 alumnos de menor rendimiento, esto facilitó su identificación y la observación consecuente de las diferentes interacciones pedagógicas.

Las sesiones de observación se llevaron a cabo durante 4 días, cada sesión con una duración de dos horas, es decir, un total de 8 horas por curso. Se registraron el total de las interacciones pedagógicas que se establecieron de acuerdo a los ítems de la ficha de observación.

Los resultados se presentan teniendo en cuenta dos grandes aspectos: **la frecuencia o cantidad de las interacciones pedagógicas y la calidad de las interacciones pedagógicas**, pudiendo ser éstas positivas o negativas, diferenciando las mismas por el nivel de rendimiento de los alumnos, permitiendo estos resultados responder a los objetivos de nuestra investigación.

El cuestionario del juego de los sueños es un instrumento que sirve para verificar mediante las opiniones de los alumnos si las interacciones pedagógicas establecidas en el aula fueron positivas o negativas por lo que sus resultados se presentan seguidamente, permitiendo contrastar los resultados.

1) RESULTADOS CUANTITATIVOS: CANTIDAD DE INTERACCIONES PEDAGÓGICAS.

A continuación presentamos cuadros de frecuencia que permiten contabilizar la cantidad de interacciones pedagógicas de las cuatro sesiones de observación diferenciando el nivel de rendimiento y el curso o asignatura. Resultados que nos permitirán responder a nuestros objetivos de investigación y determinar si existen diferencias cuantitativas entre las interacciones positivas o negativas que entablan los docentes con el grupo de alumnos de mayor rendimiento y con el grupo de alumnos de menor rendimiento.

CUADRO N° 1

**INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DE COMUNICACIÓN
EN EL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL NIVEL DE
RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS**

ITEMS	Alto Rendimiento					Bajo Rendimiento				
	1°	2°	3°	4°	TOTAL	1°	2°	3°	4°	TOTAL
Interacciones Positivas										
- Le habla	03	04	02	05	14	04	02	03	03	12
- Le pregunta	05	04	03	04	16	02	03	02	02	09
- Le hace demandas	02	01	03	02	08	00	01	00	02	03
TOTAL	10	09	08	11	38	06	06	05	07	24
Interacciones Negativas										
- Lo ignora	04	07	00	03	14	09	06	08	09	32
TOTAL	04	07	00	03	14	09	06	08	09	32

El presente cuadro nos permite concluir que evidentemente existen diferencias sustanciales entre la cantidad de interacciones pedagógicas que entabla el docente de comunicación en el centro estatal con sus alumnos de alto rendimiento y las que establecen con los alumnos de bajo rendimiento.

Como se puede observar la cantidad de interacciones positivas son mayores en los alumnos de alto rendimiento, así, el docente habla con los alumnos en 14 oportunidades, les pregunta en 16 ocasiones y les hace 08 demandas es decir que entabla interacciones pedagógicas positivas en 38 ocasiones; mientras que con los alumnos de menor rendimiento estas interacciones son menores, así, les habla 12 veces, les pregunta en 09 ocasiones y sólo les hace 03 demandas, es decir establece interacciones pedagógicas positivas en 24 ocasiones.

Las interacciones negativas están referidas a que el docente ignore al alumno, es decir no habla con él, no le pregunta a pesar de que el alumno quiera participar y no le hace demandas, en este caso se observa que el docente ignora menos a los alumnos de alto rendimiento, así de las cuatro sesiones de dos horas, los ignora sólo en 14 oportunidades, por el contrario en el mismo tiempo a los alumnos de bajo rendimiento los ignora en 32 oportunidades lo que constituye diferencias significativas.

Por lo tanto, la cantidad de interacciones pedagógicas esta determinada por las expectativas del docente, siendo mayor la cantidad de interacciones positivas para el grupo de alumnos de alto rendimiento académico en comparación con el grupo de los alumnos de menor rendimiento.



CUADRO N° 2

**INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DE MATEMÁTICA EN
EL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL NIVEL DE
RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS**

ITEMS	Alto Rendimiento					Bajo Rendimiento				
	1°	2°	3°	4°	TOTAL	1°	2°	3°	4°	TOTAL
Interacciones Positivas										
- Le habla	03	01	04	03	11	03	01	02	02	08
- Le pregunta	04	03	02	03	12	03	02	01	00	06
- Le hace demandas	03	02	00	02	07	00	02	01	00	03
TOTAL	10	06	06	08	30	06	05	04	02	17
Interacciones Negativas										
- Lo ignora	03	02	01	05	11	05	08	10	05	28
TOTAL	03	02	01	05	11	05	08	10	05	28

El presente cuadro muestra la cantidad de interacciones pedagógicas positivas o negativas en el curso de matemática en el centro educativo estatal, podemos observar de igual manera que el docente entabla mayor cantidad de interacciones positivas con los alumnos de mayor rendimiento, así, habla a los alumnos en 11 ocasiones, les pregunta en 12 oportunidades, y les hace 07 demandas, es decir interactúa de manera positiva con estos alumnos en 30 oportunidades; mientras que los alumnos de bajo rendimiento habla con ellos en 08 ocasiones, les pregunta 06 veces y sólo les propone 03 demandas, siendo 17 la frecuencia de interacciones positivas, lo que implica una cantidad menor en relación al grupo de alumnos de alto rendimiento.

De otro lado en el caso de las interacciones negativas, observamos que estas son menores en el caso de los alumnos de mayor rendimiento, ya que se presentan en un total de 11 veces mientras que son mayores en el caso de los alumnos de bajo rendimiento ya que estos son ignorados en 28 ocasiones, por lo que el docente hace diferencias en la cantidad de interacciones pedagógicas en ambos grupos. Por lo tanto, la cantidad de interacciones pedagógicas esta determinada por las expectativas del docente siendo en mayor frecuencia las interacciones positivas para el grupo de alumnos de alto rendimiento académico en comparación al grupo de alumnos de menor rendimiento.

CUADRO N° 3

**INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DE COMUNICACIÓN
EN EL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL NIVEL
DE RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS**

ITEMS	Alto Rendimiento					Bajo Rendimiento				
	1°	2°	3°	4°	TOTAL	1°	2°	3°	4°	TOTAL
Interacciones Positivas										
- Le habla	03	01	04	01	09	03	02	01	02	08
- Le pregunta	04	03	02	02	11	01	00	02	03	06
- Le hace demandas	02	04	03	02	11	00	00	00	01	01
TOTAL	09	08	09	05	31	04	02	03	06	15
Interacciones Negativas										
- Lo ignora	02	02	01	00	05	05	06	08	08	27
TOTAL	02	02	01	00	05	05	06	08	08	27

El siguiente cuadro permite establecer diferencias sustanciales en la cantidad de interacciones pedagógicas del docente de comunicación en el centro particular en relación al grupo de alumnos de mayor y menor rendimiento académico.

Se observa que la cantidad de interacciones pedagógicas positivas es mayor con los alumnos de mayor rendimiento, ya que el docente conversa con los alumnos en 09 oportunidades, les pregunta en 11 ocasiones y les hace 11 demandas, es decir, interactúa de manera positiva con este grupo de alumnos en 31 ocasiones, mientras que con los alumnos de bajo rendimiento sólo habla en 08 oportunidades, les pregunta 06 veces y solo les hace una demanda, es decir la frecuencia de interacciones positivas con este grupo de alumnos se reduce a 15 ocasiones, frecuencia menor en comparación al grupo de alumnos de mayor rendimiento escolar.

En el caso de las interacciones pedagógicas negativas lo que implica que el alumno es ignorado pese a que quiere participar o intentar una tarea, podemos concluir que el docente ignora sólo en 05 ocasiones a los alumnos de alto rendimiento y por el contrario ignora en 27 oportunidades a los alumnos de bajo rendimiento, es decir la frecuencia de interacciones negativas es mucho mayor con el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Por lo tanto, la cantidad de interacciones pedagógicas esta determinada por las expectativas del docente., por lo que las interacciones positivas se producen con mayor frecuencia para el grupo de alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento.



CUADRO N° 4

INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DE MATEMÁTICA EN EL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

ITEMS	Alto Rendimiento					Bajo Rendimiento				
	1°	2°	3°	4°	TOTAL	1°	2°	3°	4°	TOTAL
Interacciones Positivas										
- Le habla	02	03	03	03	11	01	03	02	00	06
- Le pregunta	02	02	00	02	06	02	00	03	02	07
- Le hace demandas	01	02	00	03	06	01	00	01	00	02
TOTAL	05	07	03	08	23	04	03	06	02	15
Interacciones Negativas										
- Lo ignora	03	04	02	04	13	05	03	04	03	15
TOTAL	03	04	02	04	13	05	03	04	03	15

El siguiente cuadro permite establecer la cantidad de interacciones pedagógicas que el docente de matemática del centro educativo particular entabla con sus alumnos de alto y de bajo rendimiento.

Podemos concluir que existe mayor cantidad de interacciones pedagógicas positivas con los alumnos de mayor rendimiento, porque el docente habla con los alumnos en 11 oportunidades, les pregunta y les hace demandas en 06 oportunidades respectivamente, es decir que ha interactuado positivamente en 23 ocasiones con este grupo de alumnos.

Por otro lado con los alumnos de menor rendimiento la cantidad de interacciones pedagógicas positivas es menor, sólo habla con ellos en 06 oportunidades, les pregunta 7 veces, sólo les hace 02 demandas, siendo un número menor en comparación a los alumnos de alto rendimiento, ya que el docente interactuó con este grupo sólo en 15 ocasiones de manera positiva con los alumnos de menor rendimiento.

Las interacciones pedagógicas negativas, en este caso no muestran diferencias significativas caracterizadas por el nivel de rendimiento, en los alumnos de alto rendimiento el docente los ignora en 13 ocasiones, mientras que con el grupo de alumnos de bajo rendimiento lo hace en 15 ocasiones.

Por lo tanto, la cantidad de interacciones pedagógicas esta determinada por las expectativas del docente, siendo mayor la frecuencia de interacciones positivas con el grupo de alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de bajo rendimiento.



CUADRO N° 5

FRECUENCIA DE LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS EN LAS AREAS DE COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA DE AMBOS CENTROS EDUCATIVOS DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO

Tipo de Interacción	ALTO RENDIMIENTO				TOTAL	BAJO RENDIMIENTO				TOTAL
	1°	2°	3°	4°		1°	2°	3°	4°	
Interacciones Pedagógicas Positivas	34	30	26	32	122	20	16	18	17	71
Interacciones Pedagógicas Negativas	12	15	04	12	43	24	23	30	25	102
TOTAL	46	45	30	44	165	44	39	48	42	173

Este cuadro permite concluir la cantidad de interacciones pedagógicas que los cuatro docentes observados entablaron con sus alumnos diferenciando el nivel de rendimiento académico e identificando si las interacciones fueron positivas o negativas.

De manera general, estos resultados nos permiten responder a uno de los objetivos de nuestra investigación, identificar la cantidad de interacciones pedagógicas que establece los docentes con sus alumnos y si existe una relación estrecha entre las expectativas que ellos tienen de los alumnos con las interacciones y, por consiguiente, la correlación con el nivel de rendimiento

Los resultados permiten verificar que los docentes interactúan positivamente con los alumnos de alto rendimiento en 122 ocasiones; mientras que con los alumnos de bajo rendimiento, la cantidad de interacciones pedagógicas positivas fue menor con una frecuencia de 71 ocasiones.

De otro lado, en la frecuencia de interacciones pedagógicas negativas, los docentes interactúan de esta manera en 45 ocasiones con los alumnos de alto rendimiento; mientras que con el grupo de alumnos de bajo rendimiento lo hacen en 100 ocasiones, siendo mayor, evidentemente, con este último grupo de alumnos y evidenciando que el clima en el aula no es favorable para el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Podemos concluir que el docente deposita altas expectativas en sus alumnos de alto rendimiento y, por lo tanto, interactúa con mayor frecuencia y positivamente con ellos, porque espera más de ellos y eso se traduce en el alto de rendimiento de estos alumnos.

Que el docente deposita bajas expectativas en sus alumnos de bajo rendimiento, y por lo tanto, interactúa con menor frecuencia con ellos, porque espera menos y eso se traduce en el bajo nivel de rendimiento de estos alumnos.

Finalmente,

**A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = > CANTIDAD DE INTERACCIONES
PEDAGÓGICAS POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = < CANTIDAD DE INTERACCIONES
PEDAGÓGICAS NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

GRAFICO Nro 1
FRECUENCIA DE LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN
A SUS ALUMNOS DE ALTO RENDIMIENTO ESCOLAR

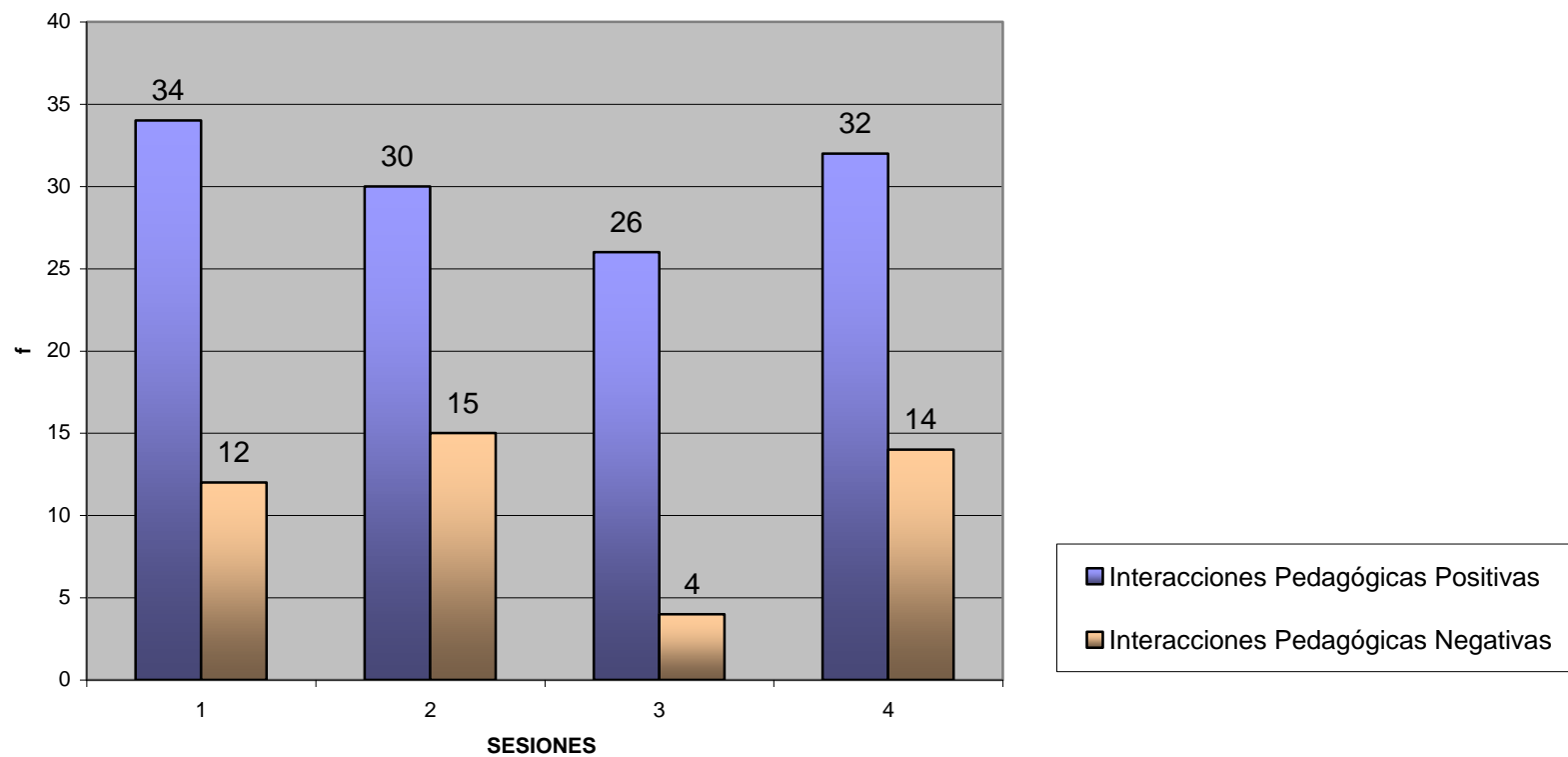
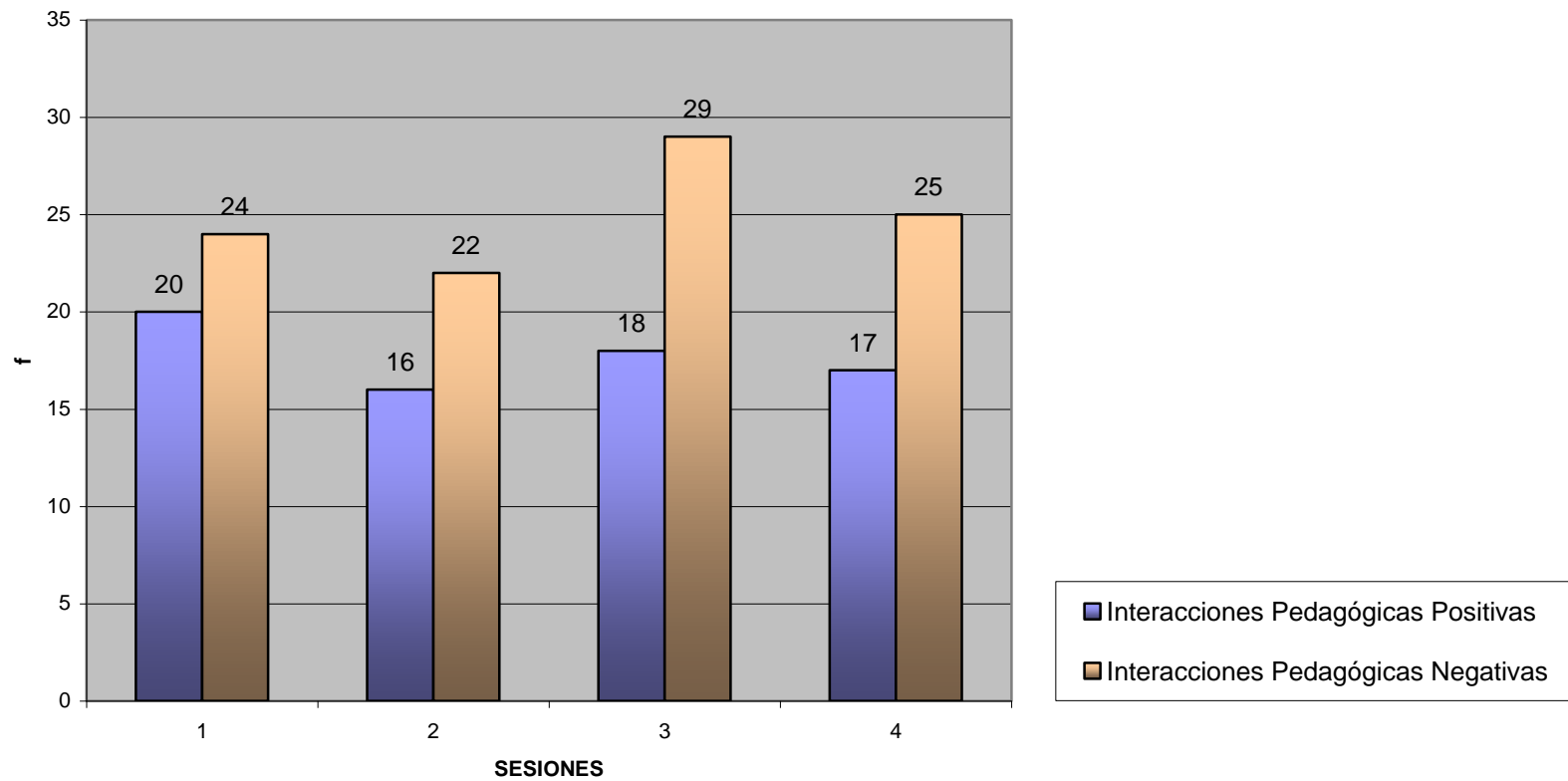


GRÁFICO Nro 2
FRECUENCIA DE LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN A
LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO



2) RESULTADOS CUALITATIVOS: CALIDAD DE INTERACCIONES PEDAGÓGICAS.

Los cuadros que presentaremos a continuación permiten establecer la calidad de las interacciones pedagógicas y las diferencias existentes según el nivel de rendimiento, lo cual permitirá responder a los objetivos de nuestra investigación.

Para una mejor comprensión vamos a tener en cuenta los indicadores de la variable independiente que son las interacciones pedagógicas de tal manera que podremos establecer la calidad y nivel de estas interacciones pedagógicas:

- Empatía
- Participación
- Tiempo
- Etiquetas Verbales
- Tono de voz
- Comunicación no verbal
- Nivel de exigencia
- Comunicación asertiva
- Recompensas y sanciones
- Autonomía
- Disciplina

Cada indicador será analizado individualmente y su interpretación permitirá concluir de manera precisa los resultados de la investigación.

2.1. EMPATÍA

CUADRO N° 6

NIVEL DE EMPATÍA DEL DOCENTE DE COMUNICACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Lo Atiende	04	03	Le demuestra indiferencia	01	02
Le expresa su comprensión	04	02	Le expresa enojo	00	04
Le ofrece nuevas oportunidades	07	02	Le exige una respuesta inmediata	01	06
Le ayuda	03	03	Se abstiene de ayudarlo	05	04
TOTAL	18	10		07	16

El presente cuadro permite evidenciar la actitud empática del docente de comunicación del centro educativo estatal en relación a sus alumnos, constituyendo este indicador información relevante para medir la calidad de las interacciones pedagógicas.

Ante una dificultad de los alumnos de alto rendimiento, el docente muestra una actitud empática en el caso de los alumnos de alto rendimiento de la siguiente manera: los atiende en 4 ocasiones, les expresa comprensión en 4 ocasiones, les ofrece nuevas oportunidades en 7 ocasiones y los ayuda en 3 oportunidades, es decir, que el indicador de empatía está evidenciado en 18 situaciones a lo largo de las interacciones pedagógicas y observando que este indicador se hace presente con mayor frecuencia en relación a otorgar oportunidades para el caso de este grupo de alumnos. Para el caso del grupo de alumnos de bajo rendimiento ante una dificultad, el docente los atiende en 3 ocasiones, les expresa comprensión en 2 situaciones, les ofrece oportunidades en 2 momentos y los ayuda en 2 ocasiones, es decir muestran signos de empatía en sus interacciones en 10 ocasiones, lo cual corresponde a una frecuencia menor en comparación al grupo de alumnos de alto rendimiento.

En relación a una situación contraria podemos afirmar que las interacciones negativas se hacen menos evidentes con el grupo de alto rendimiento, ya que el docente les

demuestra indiferencia en 01 ocasión, no expresa enojo, les exige una respuesta inmediata ante una situación, se señala que se trato de una respuesta sencilla y el docente estaba seguro que el alumno respondería por la confianza depositada en él, de otro lado, se abstiene de ayudarlos en 5 ocasiones lo cual no debe tomarse como una actitud negativa sino como el nivel alto de expectativas que deposita el docente en sus alumnos por lo que espera mas de ellos; en el caso de los alumnos de bajo rendimiento las interacciones negativas se hacen más evidentes, así les demuestra indiferencia en 2 oportunidades, les expresa enojo en 4 ocasiones, les exige una respuesta inmediata en 6 situaciones, se abstiene de ayudarlos en 4 ocasiones, en algunos casos el docente propone a este grupo de alumnos que soliciten ayuda al grupo de alumnos de alto rendimiento. Es decir observamos que las interacciones negativas referidas a empatía son mayores para el grupo de alumnos de bajo rendimiento ya que se evidencian en 16 ocasiones, mientras que con el grupo de alumnos de alto rendimiento, la frecuencia fue de 7 ocasiones.

Concluimos que el nivel de empatia en las interacciones pedagógicas es de mejor calidad en el grupo de alumnos de alto rendimiento y de menor calidad en el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

CUADRO N° 7

**NIVEL DE EMPATÍA
DEL DOCENTE DE MATEMÁTICA DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL
DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Lo atiende	06	05	Le demuestra indiferencia	02	05
Le expresa su comprensión	04	01	Le expresa enojo	00	04
Le ofrece nuevas oportunidades	06	02	Le exige una respuesta inmediata	03	05
Le ayuda	02	04	Se abstiene de ayudarlo	05	03
TOTALES	18	12		10	17

El presente cuadro permite evidenciar la actitud empática del docente de matemática del centro educativo estatal en relación a sus alumnos ya que este constituye un indicador para medir la calidad de las interacciones pedagógicas.

Ante una dificultad que los alumnos tienen, el docente muestra una actitud de empatía más alta en el caso de tratarse de alumnos de alto rendimiento que en los alumnos de bajo rendimiento, así a los alumnos de alto rendimiento los atiende en 6 ocasiones, les expresa comprensión en 4 ocasiones, les ofrece nuevas oportunidades en 6 ocasiones y los ayuda en 2 ocasiones, es decir, que el indicador de empatía estará evidenciado en 18 situaciones a lo largo de las interacciones pedagógicas, siendo mayor en comparación al grupo de alumnos de bajo rendimiento, ya que como se observa, a este grupo de alumnos los atiende en 5 ocasiones, les expresa comprensión en una ocasión, les ofrece oportunidades en 2 momentos y los ayuda en 4 ocasiones, es decir, muestra signos de empatía en sus interacciones en 12 ocasiones, lo cual corresponde a una frecuencia menor en comparación al grupo de alumnos de alto rendimiento.

En relación a una situación contraria podemos afirmar que las interacciones negativas se hacen menos evidentes con el grupo de alto rendimiento, ya que el docente les demuestra indiferencia en 2 ocasiones, no expresa enojo, les exige una respuesta

inmediata en 3 situaciones, se abstiene de ayudarlos en 5 ocasiones, esto no debe tomarse como una actitud negativa sino como el nivel de expectativas que deposita el docente en sus alumnos por lo que espera más de ellos; en el caso de los alumnos de bajo rendimiento las interacciones negativas se hacen más evidentes, así, les demuestra indiferencia en 5 oportunidades, les expresa enojo en 4 ocasiones, les exige una respuesta inmediata en 5 situaciones, se abstiene de ayudarlos en 3 ocasiones, en algunos casos el docente propone a este grupo de alumnos que soliciten ayuda al grupo de alumnos de alto rendimiento. Es decir, observamos que las interacciones negativas referidas a empatía son mayores para el grupo de alumnos de bajo rendimiento ya que se evidencian en 17 ocasiones y con el grupo de alto rendimiento en 10 ocasiones.

Concluimos que el nivel de empatía en las interacciones pedagógicas es de mejor calidad en el grupo de alumnos de alto rendimiento y de menor calidad en el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

CUADRO N° 8

**NIVEL DE EMPATÍA
DEL DOCENTE DE COMUNICACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO
PARTICULAR
DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Lo atiende	05	03	Le demuestra indiferencia	02	03
Le expresa su comprensión	04	02	Le expresa enojo	01	04
Le ofrece nuevas oportunidades	05	02	Le exige una respuesta inmediata	04	04
Le ayuda	01	03	Se abstiene de ayudarlo	02	05
TOTALES	15	10		09	16

El presente cuadro permite evidenciar la actitud empática del docente de comunicación del centro educativo particular en relación a sus alumnos y constituye un indicador para medir la calidad de las interacciones pedagógicas.

Ante una dificultad que los alumnos tienen, el docente muestra una actitud de empatía más alta en el caso de tratarse de alumnos de alto rendimiento que en los alumnos de bajo rendimiento, así, a los alumnos de alto rendimiento los atiende en 4 ocasiones, les expresa comprensión en 4 ocasiones, les ofrece nuevas oportunidades en 5 ocasiones y los ayuda en una oportunidad, es decir, que el indicador de empatía está evidenciado en 15 situaciones a lo largo de las interacciones pedagógicas, siendo mayor en comparación al grupo de alumnos de bajo rendimiento, ya que como se observa, que los atiende en 3 ocasiones, les expresa comprensión en 2 ocasiones, les ofrece oportunidades en 2 momentos y los ayuda en 3 ocasiones, es decir, muestra signos de empatía en sus interacciones en 10 ocasiones, lo cual corresponde a una frecuencia menor en comparación al grupo de alumnos de alto rendimiento.

En relación a una situación contraria podemos afirmar que las interacciones negativas se hacen menos evidentes con el grupo de alto rendimiento, ya que el docente les demuestra indiferencia en 2 ocasión, expresa enojo ante una situación, les exige una

respuesta inmediata en 4 situaciones, se abstiene de ayudarlos en 2 ocasiones, esto no debe tomarse como una actitud negativa sino como el nivel alto de expectativas que deposita el docente en sus alumnos por lo que espera más de ellos; en el caso de los alumnos de bajo rendimiento las interacciones negativas se hacen más evidentes, así les demuestra indiferencia en 3 oportunidades, les expresa enojo en 4 ocasiones, les exige una respuesta inmediata en 4 situaciones, se abstiene de ayudarlos en 5 ocasiones, en algunos casos el docente propone a este grupo de alumnos que soliciten ayuda al grupo de alumnos de alto rendimiento. Es decir observamos que las interacciones negativas referidas a empatía son mayores para el grupo de alumnos de bajo rendimiento ya que se evidencian en 16 ocasiones y con el grupo de alto rendimiento en 9 ocasiones, siendo la frecuencia menor.

Concluimos que el nivel de empatía en las interacciones pedagógicas es de mejor calidad en el grupo de alumnos de alto rendimiento y de menor calidad en el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

CUADRO N° 9

**NIVEL DE EMPATÍA
DEL DOCENTE DE MATEMÁTICA DEL CENTRO EDUCATIVO
PARTICULAR DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Lo atiende	05	04	Le demuestra indiferencia	00	02
Le expresa su comprensión	04	02	Le expresa enojo	00	01
Le ofrece nuevas oportunidades	06	02	Le exige una respuesta inmediata	03	03
Le ayuda	02	03	Se abstiene de ayudarlo	02	04
TOTALES	17	11		05	10

El presente cuadro permite evidenciar la actitud empática del docente de matemática del centro educativo particular en relación a sus alumnos ya que este constituye un indicador para medir la calidad de las interacciones pedagógicas.

Ante una dificultad que los alumnos tienen, el docente de matemática muestra una actitud de empatía más alta en el caso de tratarse de alumnos de alto rendimiento que en los alumnos de bajo rendimiento, así a los alumnos de alto rendimiento los atiende en 5 ocasiones, les expresa comprensión en 4 ocasiones, les ofrece nuevas oportunidades en 6 ocasiones y los ayuda en 2 ocasiones, es decir que el indicador de empatía estará evidenciado en 17 situaciones a lo largo de las interacciones pedagógicas, siendo mayor en comparación al grupo de alumnos de bajo rendimiento, ya que como se observa, a este grupo de alumnos, los atiende en 4 ocasiones, les expresa comprensión en 2 ocasiones, les ofrece oportunidades en 2 momentos y les ayuda en 3 ocasiones, es decir, muestra signos de empatía en sus interacciones en 11 ocasiones, lo cual corresponde a una frecuencia menor en comparación al grupo de alto rendimiento.

En relación a una situación contraria podemos afirmar que las interacciones negativas se hacen menos evidentes con el grupo de alumnos de alto rendimiento, ya que el docente no demuestra indiferencia, tampoco expresa enojo, le exige una respuesta inmediata en 3 situaciones, se abstiene de ayudarlos en 2 ocasiones, esto no debe tomarse como una actitud negativa sino como el nivel alto de expectativas que deposita el docente en sus

alumnos por lo que espera más de ellos; en el caso de los alumnos de bajo rendimiento las interacciones negativas se hacen más evidentes, así les demuestra indiferencia en 2 oportunidades, les expresa enojo en una ocasión, les exige una respuesta inmediata en 3 situaciones, se abstiene de ayudarlos en 4 ocasiones, en algunos casos el docente propone a este grupo de alumnos que soliciten ayuda al grupo de alumnos de alto rendimiento. Es decir, observamos que las interacciones negativas referidas a empatía son mayores para el grupo de alumnos de bajo rendimiento ya que se evidencian en 10 ocasiones y con el grupo de alto rendimiento en 5 ocasiones.

Concluimos que el nivel de empatía en las interacciones pedagógicas es de mejor calidad en el grupo de alumnos de alto rendimiento y de menor calidad en el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

CUADRO N° 10

**NIVEL DE EMPATÍA
DE LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES Y PARTICULARES
DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Lo Atiende	20	15	Le demuestra indiferencia	05	12
Le expresa su comprensión	16	07	Le expresa enojo	01	13
Le ofrece nuevas oportunidades	24	08	Le exige una respuesta inmediata	11	18
Le ayuda	08	13	Se abstiene de ayudarlo	14	16
TOTALES	68	43		31	59

El presente cuadro permite evidenciar la actitud empática de los docentes de comunicación y matemática de los centros educativos estatales y particulares en relación a sus alumnos ya que Éste constituye un indicador para medir la calidad de las interacciones pedagógicas.

Ante una dificultad que el alumno tiene, los docentes muestran una actitud de empatía más alta en el caso de tratarse de alumnos de alto rendimiento que con el grupo de alumnos de bajo rendimiento; así a los alumnos de alto rendimiento los atiende en 20 ocasiones, les expresa comprensión en 16 ocasiones, les ofrece nuevas oportunidades en 24 ocasiones y los ayuda en 8 ocasiones; es decir, que el indicador de empatía está evidenciado en 68 situaciones a lo largo de las interacciones pedagógicas que se producen en el aula, siendo mayor en comparación al grupo de alumnos de bajo rendimiento, ya que como se observa, los atienden en 15 ocasiones, les expresan su comprensión en 7 ocasiones, les ofrecen oportunidades en 8 momentos y les ayudan en 13 ocasiones; es decir, muestran signos de empatía en sus interacciones en 43 ocasiones, lo cual corresponde a una frecuencia menor en comparación al grupo de alto rendimiento.

En relación a una situación contraria podemos afirmar que las interacciones negativas se hacen menos evidentes con el grupo de alumnos de alto rendimiento, ya que los docentes demuestran indiferencia en 5 ocasiones, expresan enojo ante 1 situación, les exigen una respuesta inmediata en 11 situaciones, se abstienen de ayudarlos en 14 ocasiones, esto no debe tomarse como una actitud negativa, sino como el nivel de expectativas que deposita el docente en sus alumnos por lo que se espera más de ellos; en el caso de los alumnos de bajo rendimiento, las interacciones negativas se hacen más evidentes, así les demuestran indiferencia en 12 oportunidades, les expresan enojo en 13 ocasiones, les exigen una respuesta inmediata en 18 situaciones, se abstienen de ayudarlos en 16 ocasiones, en algunos casos los docentes proponen a este grupo de alumnos que soliciten ayuda al grupo de alumnos de alto rendimiento. Es decir, observamos que las interacciones negativas referidas a empatía son mayores para el grupo de alumnos de bajo rendimiento ya que se evidencian en 59 ocasiones y con el grupo de alto rendimiento en 31 ocasiones.

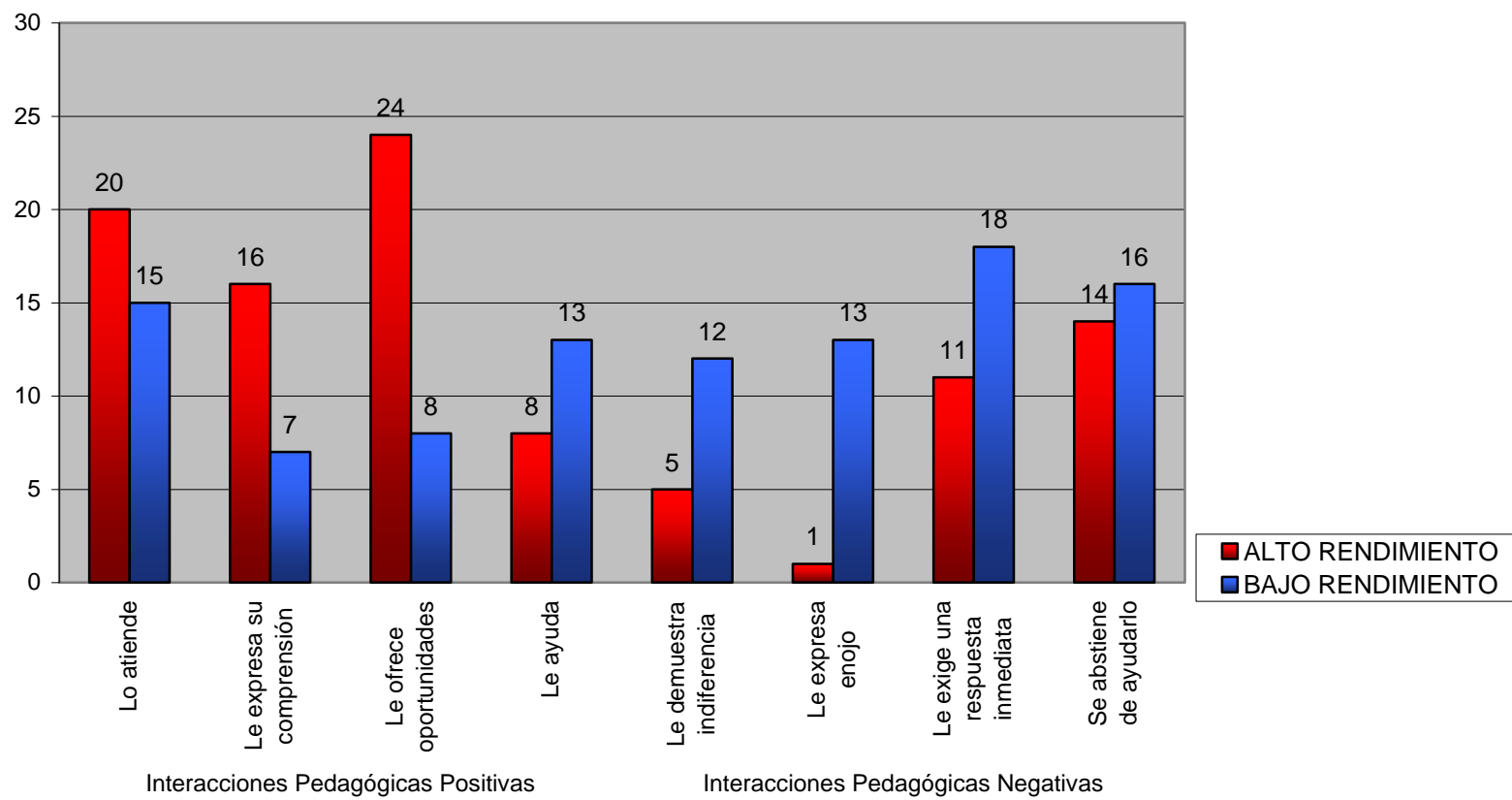
Concluimos, que el nivel de empatía en las interacciones pedagógicas es de mejor calidad en el grupo de alumnos de alto rendimiento y de menor calidad en el grupo de alumnos de bajo rendimiento, es decir, los docentes de ambos centros educativos evidencian conductas y actitudes de comprensión, solidaridad, apoyo, ayuda al grupo de alumnos con alto rendimiento de manera positiva al interactuar con ellos o los retan a resolver una situación conflictiva antes de brindarles apoyo, porque han depositado altas expectativas en este grupo de alumnos; por el contrario los docentes muestran una actitud de indiferencia con el grupo de alumnos de bajo rendimiento o en su defecto los ayudan o apoyan personalmente o mediante los alumnos de alto rendimiento, porque las expectativas depositadas son menores.

Por lo tanto:

A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = NIVEL DE EMPATÍA POSITIVO = INTERACCIONES POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = NIVEL DE EMPATÍA NEGATIVO = INTERACCIONES NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

GRÁFICO Nro 3
NIVEL DE EMPATÍA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS ENTRE LOS DOCENTES Y LOS
ALUMNOS DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR



2.2. PARTICIPACIÓN

CUADRO N° 11

**PARTICIPACIÓN QUE OTORGA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN A
LOS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL
DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Promueve su participación	07	02	No promueve su participación	00	05
Acoge su iniciativa para participar en clase	06	03	Ignora, desalienta o rechaza su inquietud por participar	01	04
TOTALES	13	05		01	09

El presente cuadro muestra resultados evidentes de las diferencias que el docente de comunicación otorga en función a la participación de sus alumnos de alto rendimiento, probablemente porque espera más de ellos y porque genera altas expectativas en ellos, promueve su participación en 7 oportunidades, acoge la iniciativa de los alumnos por participar en 6 ocasiones, sólo en una ocasión ignora su deseo por participar; mientras que con los alumnos de bajo rendimiento, promueve su participación en 2 oportunidades, no lo hace en 5 oportunidades, ignora su inquietud de participar en 4 ocasiones y sólo en 3 oportunidades acoge su participación, se observó en este docente que cuando buscaba la participación de los alumnos de bajo rendimiento la intención era hacerlos quedar mal delante de los demás por algún tipo de indisciplina cometida, como castigo o represalia a tal comportamiento. Es decir, se evidencian una buena calidad de interacciones pedagógicas con los alumnos de alto rendimiento en 13 ocasiones a diferencia de los alumnos de bajo rendimiento con quienes se interactuó positivamente sólo en 5 oportunidades. Asimismo, las interacciones negativas fueron mayores para el grupo de alumnos de bajo rendimiento en 9 situaciones mientras que sólo se identificó este tipo de interacción con los alumnos de alto rendimiento en una ocasión.

Podemos concluir que la calidad de interacciones pedagógicas es positiva en el caso de los alumnos de alto rendimiento en el indicador de participación, lo que no ocurre con el grupo de alumnos de bajo rendimiento escolar.

CUADRO N° 12

**PARTICIPACIÓN QUE OTORGA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA A LOS
ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL
DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Promueve su participación	07	04	No promueve su participación	00	03
Acoge su iniciativa para participar en clase	08	04	Ignora, desalienta o rechaza su inquietud por participar	02	06
TOTALES	15	08		02	09

El presente cuadro muestra resultados evidentes de preferencia del docente de matemática en relación a la participación de sus alumnos de alto rendimiento a diferencia de los alumnos de bajo rendimiento, probablemente porque espera más y porque genera altas expectativas en ellos; así promueve su participación en 7 oportunidades y acoge la iniciativa de los alumnos por participar en 8 ocasiones, es decir, se observa una buena calidad de interacciones positivas, las mismas que se presentaron en 15 ocasiones; sólo en 2 ocasiones el docente ignora el deseo de los alumnos por participar; mientras que con los alumnos de bajo rendimiento, promueve su participación en 4 oportunidades y en 4 oportunidades acoge su participación evidenciándose interacciones pedagógicas positivas en 8 ocasiones; de otro lado no promueve su participación en 3 oportunidades e ignora su inquietud de participar en 6 ocasiones, es decir que se produjeron 9 interacciones pedagógicas negativas con este grupo de alumnos, mientras que con el grupo de alumnos de mayor rendimiento las interacciones pedagógicas negativas fueron sólo mayor frecuencia en 2 ocasiones.

Podemos concluir que la calidad de interacciones pedagógicas es positiva en el caso de los alumnos de alto rendimiento lo que no ocurre con los de bajo rendimiento porque el docente promueve mayormente la participación del grupo de alumnos de alto rendimiento e ignora o no facilita la participación de los alumnos de bajo rendimiento escolar.

CUADRO N° 13

**PARTICIPACIÓN QUE OTORGA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN A
LOS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR
DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Promueve su participación	06	03	No promueve su participación	00	03
Acoge su iniciativa para participar en clase	05	02	Ignora, desalienta o rechaza su inquietud por participar	01	04
TOTALES	11	05		01	07

El presente cuadro muestra resultados evidentes de preferencia del docente de comunicación del centro educativo particular en relación a la participación de sus alumnos de alto y bajo rendimiento, probablemente, promueva mayormente la participación de los alumnos de alto rendimiento, porque espera más y porque genera altas expectativas en ellos; así promueve su participación en 6 oportunidades y acoge la iniciativa de los alumnos por participar en 5 ocasiones, es decir, interactúa positivamente con este grupo de alumnos en 11 ocasiones y sólo en una ocasión ignora su deseo por participar. Sin embargo, con los alumnos de bajo rendimiento, promueve su participación en 3 oportunidades y acoge su iniciativa por participar 2 veces, es decir interactúa positivamente con este grupo de alumnos en 5 ocasiones y lo hace de manera negativa en 7 ocasiones ya que no promueve su participación en 3 oportunidades e ignora su inquietud de participar en 4 ocasiones, mientras que interactúa negativamente en el indicador de participación con los alumnos de mayor rendimiento sólo en una ocasión. Se observó que el docente esperaba muy poco de sus alumnos de bajo rendimiento y cuando estos participaban no les otorgó la importancia requerida, no los alentó, tampoco los regañó ante una equivocación, su indiferencia provocó desánimo entre este grupo de alumnos.

Podemos concluir que la calidad de interacciones pedagógicas es positiva en el caso de los alumnos de alto rendimiento lo que no ocurre con los de bajo rendimiento porque el docente promueve mayormente la participación del grupo de alumnos de alto rendimiento e ignora o muestra indiferencia al grupo de alumnos de bajo rendimiento escolar.

CUADRO N° 14

PARTICIPACIÓN QUE OTORGA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA A LOS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Promueve su participación	06	03	No promueve su participación	00	03
Acoge su iniciativa para participar en clase	05	02	Ignora, desalienta o rechaza su inquietud por participar	02	01
TOTALES	11	05		02	04

El presente cuadro muestra resultados evidentes de preferencia del docente de matemática del centro educativo particular en relación a la participación de sus alumnos de alto rendimiento probablemente porque espera más y porque genera altas expectativas en ellos, a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento, así, promueve su participación en 6 oportunidades, acoge la iniciativa de los alumnos por participar en 5 ocasiones, interactuando positivamente en 11 ocasiones y sólo en 2 ocasiones ignora su deseo por participar, cabe señalar que esta situación se produjo ante la constante participación de estos alumnos; mientras que con los alumnos de bajo rendimiento, promueve su participación en 3 oportunidades y en 2 oportunidades acoge su participación, es decir, interactúa positivamente en 5 ocasiones, sin embargo no promueve su participación en 3 oportunidades, ignora su inquietud de participar ante una situación, es decir, interactúa negativamente con los alumnos de bajo rendimiento en 4 ocasiones y en 2 ocasiones con los alumnos de mayor rendimiento; se observó que el docente entablaba más interacciones pedagógicas positivas, con sus alumnos de alto rendimiento.

Podemos concluir que la calidad de interacciones pedagógicas es positiva en el caso de los alumnos de alto rendimiento lo que no ocurre con los de bajo rendimiento porque el docente promueve mayormente la participación del grupo de alumnos de alto rendimiento e ignora el deseo de participación de los alumnos de bajo rendimiento escolar.

CUADRO N° 15

**PARTICIPACIÓN QUE OTORGAN LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN
Y MATEMÁTICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES Y
PARTICULARES
DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Promueve su participación	26	12	No promueve su participación	00	14
Acoge su iniciativa para participar en clase	24	11	Ignora, desalienta o rechaza su inquietud por participar	06	15
TOTALES	50	23		06	29

Este cuadro permite concluir acerca de la calidad de interacciones pedagógicas que entablan los docentes en relación a sus alumnos a través del indicador de participación, para determinar si se encuentran diferencias sustanciales por el nivel de rendimiento y determinar las expectativas de los docentes y, por lo tanto, traducirlas en lo que se denomina profecía autocumplida.

Observamos, evidentemente, que la calidad de interacciones pedagógicas es positiva en el caso de los alumnos de alto rendimiento, porque los docentes interactúan de esta manera en 50 ocasiones; ya que se promueve su participación en 26 oportunidades y en 24 oportunidades acogen el deseo de participación de los alumnos; sin embargo, la calidad de interacciones pedagógicas es menor para el caso del grupo de alumnos de bajo rendimiento, así en 12 ocasiones promueven la participación de los alumnos de bajo rendimiento y en 11 acogen su iniciativa por participar, interactuando sólo en 23 ocasiones de manera positiva con este grupo de alumnos.

En el caso de las interacciones negativas, podemos contrastar las diferencias existentes de ambos grupo, así interactúan negativamente con el grupo de alumnos de alto rendimiento en 6 ocasiones; sin embargo, con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, las interacciones negativas se produjeron en un número de 23.

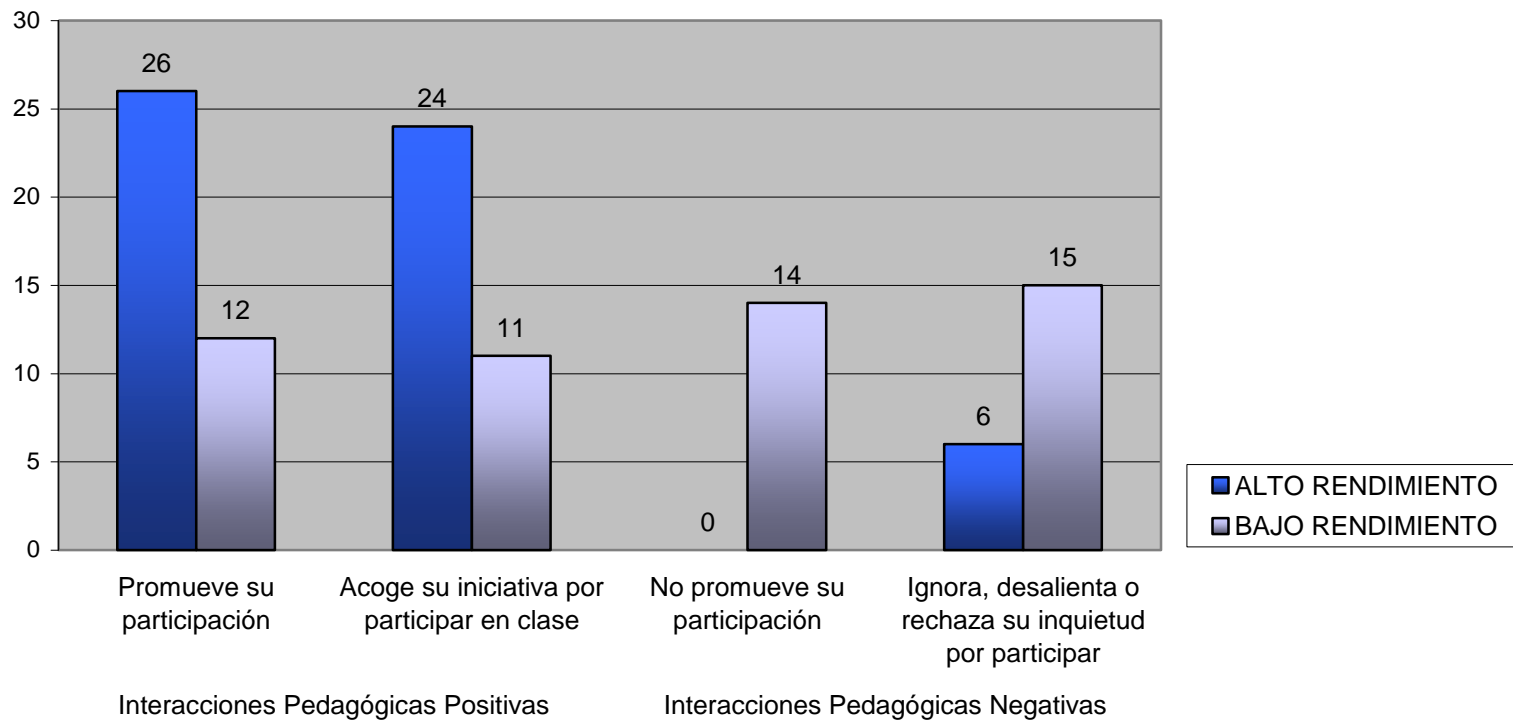
Podemos concluir, que los docentes entablan interacciones pedagógicas de mejor calidad con sus alumnos de alto rendimiento ya que promueven su participación o acogen la iniciativa de los alumnos por intervenir, esto probablemente, porque esperan más de ellos y porque confían en su desempeño por lo que evidentemente esta actitud positiva de los docentes repercute en el rendimiento de los alumnos; mientras que, por otro lado, con los alumnos de bajo rendimiento sucede lo contrario ya que no se promueve la participación de los mismos para motivarlos, sino para reprenderlos o hacerlos quedar mal, o si estos alumnos quieren participar poco se les alienta, esto porque esperan poco de ellos, confían poco en su desempeño y esto se traduce en un bajo rendimiento.

Por lo tanto:

A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = SE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNOS = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = NO SE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNOS = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

GRÁFICO Nro 4
NIVEL DE PARTICIPACIÓN OTORGADO POR LOS DOCENTES A SUS ALUMNOS EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DIFERENCIANDO SU NIVEL DE RENDIMIENTO ESCOLAR



2.3. TIEMPO

CUADRO N° 16

TIEMPO QUE OTORGA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN A SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL PARA LA REALIZACIÓN DE UNA TAREA DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le da más tiempo para responder o realizar una tarea	04	07	Lo presiona para responder o para realizar una tarea	05	02

El presente cuadro está referido a otro de los indicadores para determinar la calidad de las interacciones que los docentes establecen con sus alumnos y para verificar si existen o no diferencias de acuerdo a las representaciones sociales traducidas en expectativas del docente y que confirman la profecía autocumplida en el rendimiento de los alumnos.

Podemos observar que el docente de comunicación del centro estatal otorga menos tiempo a sus alumnos de alto rendimiento para realizar o responder a una tarea, esto porque espera más de ellos y confía en sus habilidades, lo que no sucede con sus alumnos de bajo rendimiento a quienes les otorga más tiempo ya que probablemente duda de su capacidad o supone que requieren mayor esfuerzo. Así de 11 ocasiones en 7 oportunidades les da más tiempo a los alumnos de bajo rendimiento mientras que a los alumnos de alto rendimiento sólo les otorga más tiempo en 4 ocasiones, cabe resaltar que en estas 4 ocasiones el docente otorgó más tiempo a este grupo de alumnos porque se trataba de una situación mayormente difícil que implicaba mayor esfuerzo o porque estaba poniendo a prueba otro tipo de habilidades o exigencias.

De otro lado el docente exige o presiona más a sus alumnos de alto rendimiento para realizar o responder a una tarea lo que no se observa con los alumnos de bajo rendimiento a quienes no los presiona, así de 7 ocasiones en 5 oportunidades presiona a los alumnos de alto rendimiento mientras que sólo lo hace en 2 ocasiones con los de

bajo rendimiento y esto porque estos han exhibido alguna conducta de indisciplina por lo que debe interpretarse como un castigo o sanción a tal conducta.

Podemos concluir que los docentes esperan más de sus alumnos de alto rendimiento y menos de los de bajo rendimiento por lo que confirman que las expectativas que depositan en el grupo de alumnos de alto rendimiento son mayores en relación al grupo de alumnos de bajo rendimiento, por lo que les otorga mayor tiempo en la resolución de una tarea o en la respuesta de una interrogante.

CUADRO N° 17

TIEMPO QUE OTORGA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA A SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL PARA LA REALIZACIÓN DE UNA TAREA DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le da más tiempo para responder o realizar una tarea	03	07	Lo presiona para responder o para realizar una tarea	05	02

El presente cuadro está referido al indicador de tiempo para medir la calidad de las interacciones pedagógicas y las expectativas que los docentes depositan en sus alumnos.

Podemos observar que el docente de matemática del centro estatal otorga menos tiempo a sus alumnos de alto rendimiento para realizar o responder a una tarea, esto porque espera, más de ellos y confía en sus habilidades, lo que no sucede con sus alumnos de bajo rendimiento a quienes les otorga, más tiempo ya que probablemente duda de su capacidad o supone que requieren mayor esfuerzo. Así de 10 ocasiones en 7 oportunidades les da más tiempo a los alumnos de bajo rendimiento mientras que a los alumnos de alto rendimiento sólo les otorga más tiempo en 3 ocasiones, cabe resaltar que en estas 3 ocasiones el docente otorgó más tiempo ya que se trataba de la realización de ejercicios o problemas complicados o que requerían mayor razonamiento y esfuerzo.

De otro lado, el docente exige o presiona más a sus alumnos de alto rendimiento para realizar o responder a una tarea lo que no se observa con los alumnos de bajo rendimiento a quienes no los presiona, así de 7 ocasiones en 5 oportunidades presiona a los alumnos de alto rendimiento mientras que sólo lo hace en 2 ocasiones con los de bajo rendimiento y esto porque estos han exhibido alguna conducta de indisciplina por lo que debe interpretarse como un castigo o represalia

Podemos concluir, que los docentes esperan más de sus alumnos de alto rendimiento y menos de los de bajo rendimiento por lo que confirman sus expectativas y se traducen en el rendimiento de los mismos.

CUADRO N° 18

**TIEMPO QUE OTORGA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN A SUS
ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR PARA LA
REALIZACIÓN DE UNA TAREA DIFERENCIANDO EL NIVEL DE
RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le da más tiempo para responder o realizar una tarea	04	06	Lo presiona para responder o para realizar una tarea	04	01

El presente cuadro está referido al indicador de tiempo para medir la calidad de las interacciones pedagógicas y las expectativas que los docentes depositan en sus alumnos.

Podemos observar que el docente de comunicación del centro particular otorga menos tiempo a sus alumnos de alto rendimiento para realizar o responder a una tarea, esto porque espera más de ellos y confía en sus habilidades, lo que no sucede con sus alumnos de bajo rendimiento a quienes les otorga más tiempo ya que probablemente duda de su capacidad o supone que requieren mayor esfuerzo. Así de 10 ocasiones en 6 oportunidades les da más tiempo a los alumnos de bajo rendimiento, mientras que a los alumnos de alto rendimiento sólo les otorga más tiempo en 4 ocasiones, cabe resaltar que en estas 4 ocasiones el docente otorgó más tiempo ya que se trataba de tareas de mayor complejidad o que no había sido explicadas por el docente y este pretende poner a prueba el desempeño de los alumnos.

De otro lado el docente exige o presiona más a sus alumnos de alto rendimiento para realizar o responder a una tarea, lo que no se observa con los alumnos de bajo rendimiento a quienes no los presiona, así de 5 ocasiones en 4 oportunidades presiona a los alumnos de alto rendimiento para realizar una tarea, mientras que sólo lo hace en una ocasión con los de bajo rendimiento y esto porque estos han exhibido alguna conducta de indisciplina por lo que debe interpretarse como un castigo a tal comportamiento.

Podemos concluir que los docentes esperan más de sus alumnos de alto rendimiento y menos de los de bajo rendimiento por lo que confirman sus expectativas en el rendimiento de los mismos, entablando interacciones de calidad con el grupo de alumnos de alto rendimiento.

CUADRO N° 19

**TIEMPO QUE OTORGA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA A SUS ALUMNOS
DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR PARA LA REALIZACIÓN DE
UNA TAREA DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le da más tiempo para responder o realizar una tarea	04	08	Lo presiona para responder o para realizar una tarea	05	03

El presente cuadro está referido al indicador de tiempo para medir la calidad de las interacciones pedagógicas y las expectativas que los docentes depositan en sus alumnos.

Podemos observar que el docente de matemática del centro particular otorga menos tiempo a sus alumnos de alto rendimiento para realizar o responder a una tarea, esto porque espera más de ellos y confía en sus habilidades, lo que no sucede con sus alumnos de bajo rendimiento a quienes les otorga más tiempo ya que probablemente duda de su capacidad o supone que requieren mayor esfuerzo. Así de 12 ocasiones en 8 oportunidades les da más tiempo a los alumnos de bajo rendimiento mientras que a los alumnos de alto rendimiento sólo les otorga tiempo en 4 ocasiones, cabe resaltar que en estas 4 ocasiones el docente otorgó más tiempo ya que se trataba de tareas de mayor complejidad o que no habían sido explicadas todavía.

De otro lado el docente exige o presiona más a sus alumnos de alto rendimiento para realizar o responder a una tarea, lo que no se observa con los alumnos de bajo rendimiento a quienes no los presiona, así de 8 ocasiones en 5 oportunidades presiona a los alumnos de alto rendimiento mientras que sólo lo hace en 3 ocasiones con los de bajo rendimiento y esto porque estos han exhibido alguna conducta de indisciplina por lo que debe interpretarse como un castigo o por el incumplimiento de alguna norma establecida.

Podemos concluir que los docentes esperan más de sus alumnos de alto rendimiento y menos de los de bajo rendimiento por lo que confirman sus expectativas en el rendimiento de los mismos, siendo de mejor calidad las interacciones pedagógicas del grupo de alumnos de mayor rendimiento.

CUADRO N° 20

**TIEMPO QUE OTORGAN LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y
MATEMÁTICA PARA LA REALIZACIÓN DE UNA TAREA DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES Y PARTICULARES
DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le da más tiempo para responder o realizar una tarea	15	28	Lo presiona para responder o para realizar una tarea	19	08

El presente cuadro nos permite concluir que existen diferencias notables entre las expectativas que depositan los docentes en sus alumnos de alto rendimiento y las que depositan en relación a sus alumnos de bajo rendimiento, teniendo en cuenta el indicador de tiempo para responder a una tarea.

Vemos que los docentes otorgan mayor tiempo para la realización de una tarea a los alumnos de bajo rendimiento, mientras que otorgan menor tiempo a los alumnos de alto rendimiento; así de 43 ocasiones: en 15 oportunidades les dan tiempo a los alumnos de alto rendimiento y en 28 oportunidades a los alumnos de bajo rendimiento.

De otro lado exigen respuestas inmediatas o la solución de problemas a sus alumnos de alto rendimiento ya que los presionan con mayor frecuencia que a los alumnos de bajo rendimiento; así de 27 ocasiones, en 19 de ellas pretenden una reacción rápida y oportuna de sus alumnos de alto rendimiento; mientras que sólo en 8 ocasiones presionan a los alumnos de bajo rendimiento y esto como se señaló, anteriormente, como un castigo por algún comportamiento poco apropiado que refleja indisciplina en el aula.

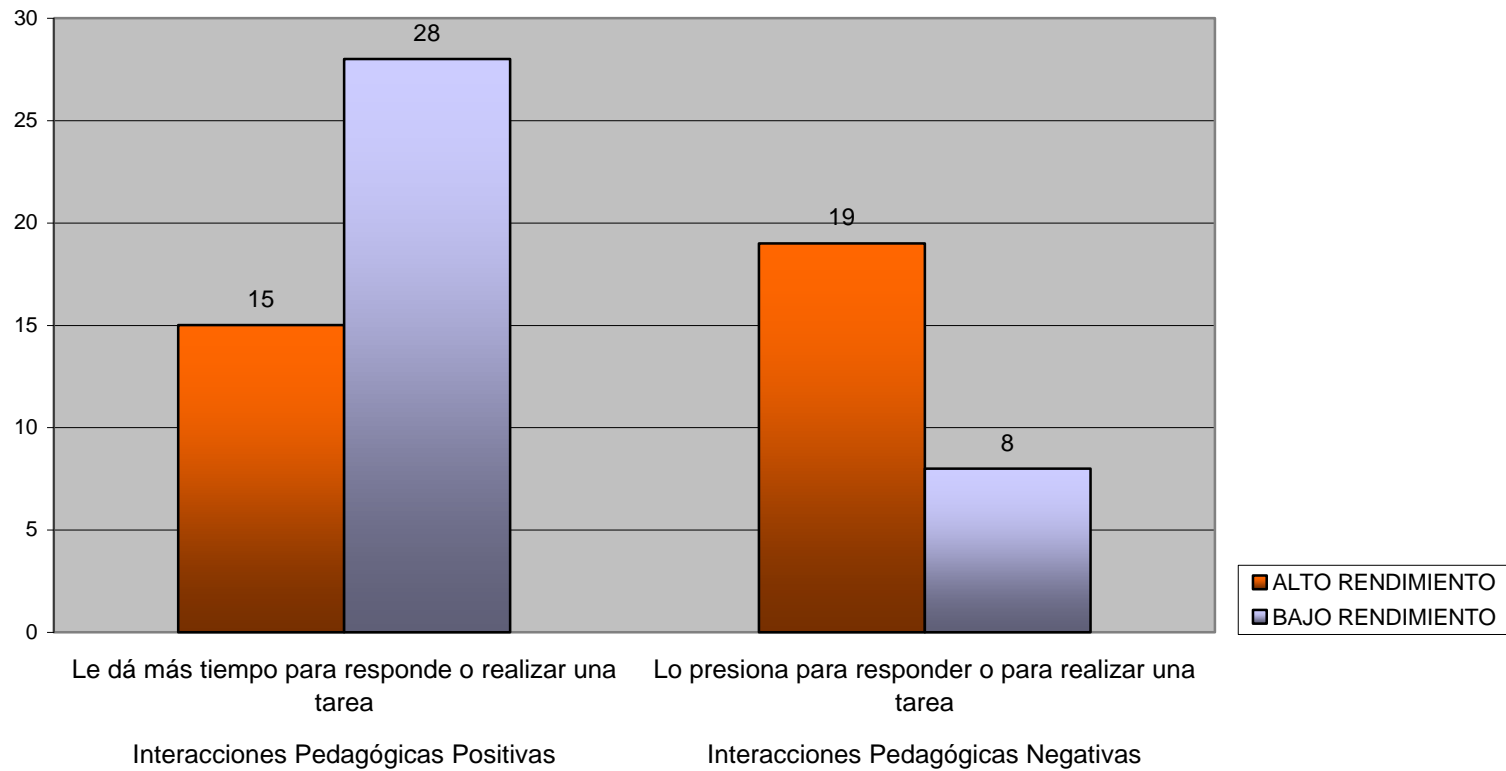
Podemos concluir, que el indicador de tiempo permite establecer las expectativas que depositan los docentes; así a altas expectativas mayores desafíos y mayor rendimiento y, de lo contrario, a bajas expectativas menores desafíos y, por consiguiente, menores resultados traducidos en rendimiento.

Por lo tanto:

**A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS
POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO**

**A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS
NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO**

GRÁFICO Nro 5
TIEMPO OTORGADO POR LOS DOCENTES A SUS ALUMNOS EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DIFERENCIANDO SU NIVEL DE RENDIMIENTO ESCOLAR



2.4. ETIQUETAS VERBALES

CUADRO N° 21

ETIQUETAS VERBALES QUE UTILIZA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Utiliza etiquetas verbales positivas	06	00	Utiliza etiquetas verbales negativas	00	03

El presente cuadro está referido a las etiquetas verbales que el docente de comunicación del centro educativo estatal utiliza con sus alumnos para estimularlos o promoverlos, a través, de una frase positiva por el buen desempeño o si por el contrario utiliza una frase poco grata para indisponer a un alumno por su bajo rendimiento, o por no exhibir la conducta deseada por el docente.

Se pretende determinar si existen diferencias de estas interacciones para determinar la calidad de las mismas de acuerdo al nivel de rendimiento de los alumnos.

Podemos observar que el docente utiliza etiquetas verbales tales como: excelente, óptimo, eres un buen alumno, eres muy inteligente, muy bien, con sus alumnos de alto rendimiento en 6 oportunidades, sin embargo no utilizó ninguna etiqueta verbal positiva con sus alumnos de bajo rendimiento durante las sesiones de observación.

En cuanto a la utilización de etiquetas verbales negativas el docente no las emplea para sus alumnos de alto rendimiento, así estos tengan alguna dificultad o no logren el resultado esperado, pero si utilizó en 3 oportunidades frases negativas con sus alumnos de bajo rendimiento como por ejemplo: incapaz, mal alumno, pésimo, etc.

Podemos concluir que el docente hace diferencias en el uso de etiquetas verbales entre sus alumnos de alto y bajo rendimiento por lo que las expectativas que deposita en ellos son mayores para el grupo de alumnos de alto rendimiento, haciéndose evidente la profecía autocumplida.

CUADRO N° 22

ETIQUETAS VERBALES QUE UTILIZA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Utiliza etiquetas verbales positivas	05	01	Utiliza etiquetas verbales negativas	00	03

El presente cuadro está referido a las etiquetas verbales que el docente de matemática del centro educativo estatal utiliza con sus alumnos, para determinar en que medida los estimula o promueve con una frase positiva por el buen desempeño o si por el contrario utiliza una frase poco grata para indisponer a un alumno por su bajo rendimiento.

Se pretende determinar si existen diferencias de estas interacciones para determinar la calidad de las mismas según el nivel de rendimiento de los alumnos. Podemos observar que el docente utiliza etiquetas verbales tales como: excelente, eres un buen alumno, inteligente, tienes cerebro, estudioso, con sus alumnos de alto rendimiento en 5 oportunidades, sin embargo sólo utilizo en una oportunidad una etiqueta verbal positiva con sus alumnos de bajo rendimiento, siendo ésta muy bien y que fue por la realización de un ejercicio cuando el alumno obtuvo el resultado adecuado, cabe señalar la sorpresa del docente a tal resultado con un gesto de admiración.

En cuanto a la utilización de etiquetas verbales negativas el docente no las emplea para sus alumnos de alto rendimiento, así estos tengan alguna dificultad o no logren el resultado esperado, pero si utilizo en 3 oportunidades frases negativas con sus alumnos de bajo rendimiento como por ejemplo: malo, incorrecto, desordenado, etc.

Podemos concluir que el docente hace diferencias en el uso de etiquetas verbales entre sus alumnos de alto y bajo rendimiento por lo que las expectativas que deposita en ellos son mayores para el grupo de alumnos de alto rendimiento y haciéndose evidente la profecía autocumplida, en el rendimiento de los alumnos.

CUADRO N° 23

**ETIQUETAS VERBALES QUE UTILIZA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN
EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA DEL CENTRO
EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Utiliza Etiquetas verbales positivas	04	01	Utiliza etiquetas verbales negativas	00	02

El presente cuadro está referido a las etiquetas verbales que el docente de comunicación del centro educativo particular utiliza con sus alumnos para determinar en que medida los estimula o promueve con una frase positiva por el buen desempeño o si por el contrario utiliza una frase poco grata para indisponer a un alumno por su bajo rendimiento, o por no responder a los requerimiento del docente en ese momento.

Se pretende determinar si existen diferencias de estas interacciones para determinar la calidad de las mismas.

Podemos observar que el docente utiliza etiquetas verbales tales como: excelente, eres un buen alumno, eres muy inteligente, te felicito, con sus alumnos de alto rendimiento en 4 oportunidades, sin embargo sólo utilizo una etiqueta verbal positiva con la palabra bien, con sus alumnos de bajo rendimiento, ante un resultado obtenido en grupo y presentado por un alumno de bajo rendimiento.

En cuanto a la utilización de etiquetas verbales negativas el docente no las emplea para sus alumnos de alto rendimiento, así estos tengan alguna dificultad o no logren el resultado esperado, pero si utilizo en 2 oportunidades frases negativas con sus alumnos de bajo rendimiento como por ejemplo: desatento, flojonazo.

Podemos concluir que el docente hace diferencias en el uso de etiquetas verbales entre sus alumnos de alto y bajo rendimiento por lo que las expectativas que deposita en ellos son mayores para el grupo de alumnos de alto rendimiento, haciéndose evidente la profecía autocumplida, en el desempeño escolar de los alumnos.

CUADRO N° 24

**ETIQUETAS VERBALES QUE UTILIZA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA
EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA DEL CENTRO
EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Utiliza Etiquetas verbales positivas	04	01	Utiliza etiquetas verbales negativas	00	03

El presente cuadro está referido a las etiquetas verbales que el docente de matemática del centro educativo particular utiliza con sus alumnos para determinar en que medida los estimula o promueve con una frase positiva por el buen desempeño o si por el contrario utiliza una frase poco grata para indisponer a un alumno por su rendimiento. Se pretende determinar si existen diferencias de estas interacciones para determinar la calidad de las mismas.

Podemos observar que el docente utiliza etiquetas verbales tales como: inteligente, excelente, estudioso, atento, con sus alumnos de alto rendimiento en 4 oportunidades, sin embargo sólo utilizo una etiqueta verbal positiva con sus alumnos de bajo rendimiento, la misma que consistió en la frase: sigue adelante.

En cuanto a la utilización de etiquetas verbales negativas el docente no las emplea para sus alumnos de alto rendimiento, así estos tengan alguna dificultad o no logren el resultado esperado, pero si utilizo en 3 oportunidades frases negativas con sus alumnos de bajo rendimiento como por ejemplo: malcriado, no tienes cerebro, mal, etc.

Podemos concluir que el docente hace diferencias en el uso de etiquetas verbales entre sus alumnos de alto y bajo rendimiento por lo que las expectativas que deposita en ellos son mayores para el grupo de alumnos de alto rendimiento y haciéndose evidente la profecía autocumplida en el desempeño de los alumnos.

CUADRO N° 25

ETIQUETAS VERBALES QUE UTILIZAN LOS DOCENTES EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES Y PARTICULARES DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Utiliza Etiquetas verbales positivas	19	03	Utiliza etiquetas verbales negativas	00	11

El presente cuadro permite mostrar, de manera general, la calidad de las interacciones pedagógicas que se producen en el aula mediante la utilización de etiquetas verbales, para verificar si existen diferencias de acuerdo al rendimiento de los alumnos, en este caso se observó y registro la utilización de etiquetas verbales de los docentes en relación a sus alumnos y se encontraron que sí existen diferencias y que los docentes las evidencian en función al rendimiento de los alumnos, así, utilizan etiquetas verbales positivas con sus alumnos de alto rendimiento en 19 ocasiones; mientras que sólo en 3 ocasiones lo hacen con los alumnos de bajo rendimiento.

De otro lado, se observa la consideración que tienen los docentes en relación a sus alumnos de alto rendimiento, ya que, aunque no necesariamente, estos exhiben el rendimiento esperado, no utilizan con ellos alguna frase que pudiera dañar su autoestima o la relación docente - alumno.

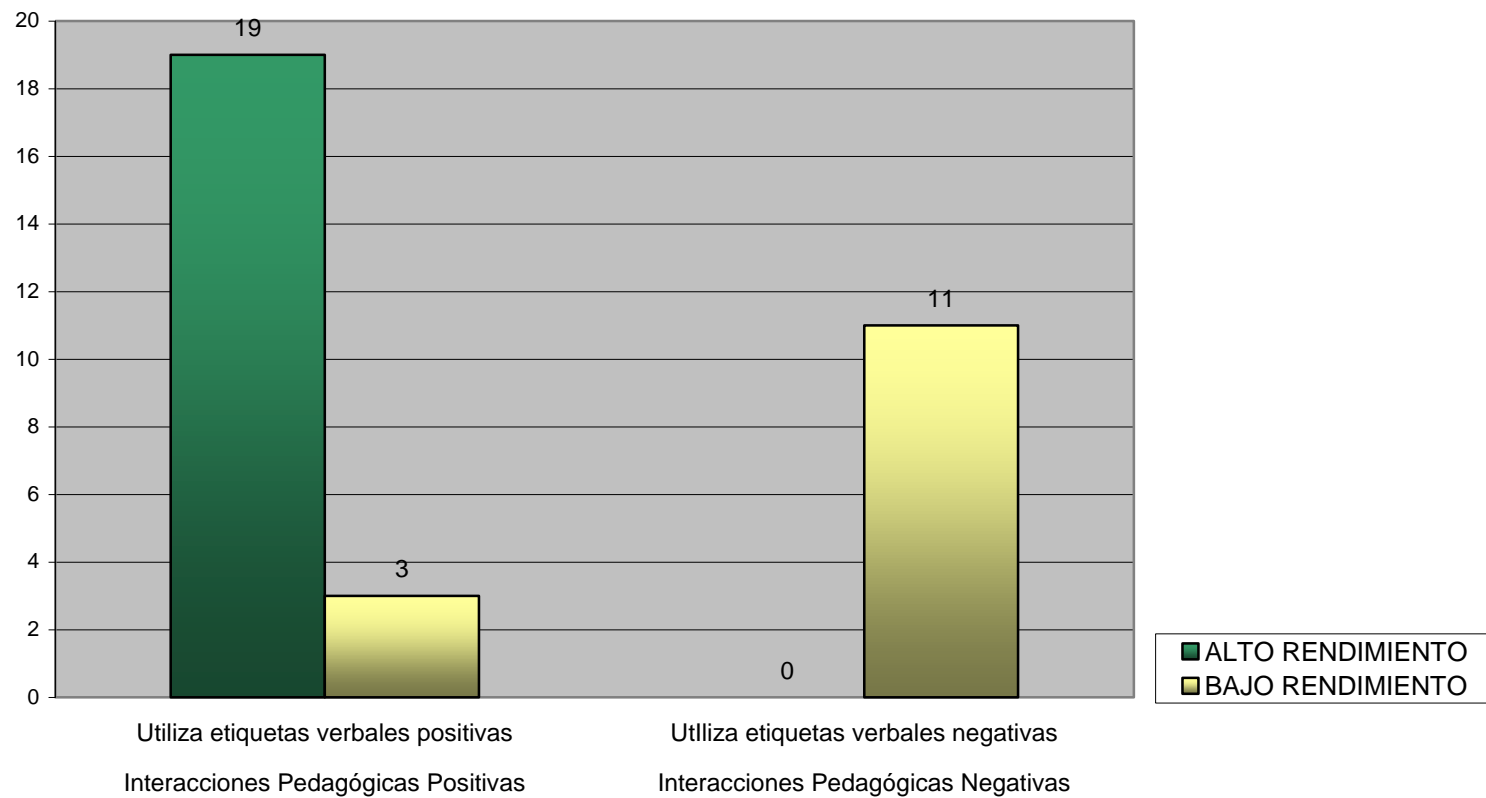
Podemos observar que los docentes, en cambio, utilizaron 11 etiquetas verbales negativas con sus alumnos de bajo rendimiento, esto podría traducirse en que esperan poco de ellos y depositan bajas expectativas, las mismas que son percibidas por los alumnos y se hacen evidentes mediante lo que se denomina profecía autocumplida.

Por lo tanto:

A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = ETIQUETAS VERBALES POSITIVAS = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO

A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = ETIQUETAS VERBALES NEGATIVAS = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO

GRÁFICO Nro 6
ETIQUETAS VERBALES UTILIZADAS POR LOS DOCENTES EN RELACIÓN A SUS ALUMNOS
DIFERENCIANDO SU NIVEL DE RENDIMIENTO ESCOLAR



2.5. TONO DE VOZ

CUADRO N° 26

TONO DE VOZ QUE UTILIZA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Habla o pregunta al alumno con un tono de voz amigable	04	02	Habla o pregunta al alumno con un tono de voz agresivo o irónico	00	01
Responde al alumno con un tono de voz amigable aún si se equivoca	05	03	Responde al alumno con un tono de voz agresivo o irónico, sobre todo si se equivoca	00	02
TOTALES	09	05		00	03

El cuadro que presentamos permite visualizar la calidad de interacciones pedagógicas al interior del aula a través del indicador del tono de voz.

Sabemos que la comunicación verbal como no verbal contiene implícitamente componentes que determinan la calidad del mensaje y la comunicación positiva o negativa que se trasmite del emisor al receptor.

Hablamos de un tono amigable, moderado, el cual se hace evidente según los resultados entre el docente en relación a sus alumnos de alto rendimiento a quienes habla o pregunta de manera amigable en 4 oportunidades, y responde sus inquietudes de la misma forma en 5 ocasiones, afirmamos además que este docente no emplea en ninguna de las sesiones de observación un tono irónico, agresivo o poco amigable con estos alumnos, por lo que las interacciones que con ellos entabla son positivas en 9 ocasiones.

Para el caso de los alumnos de bajo rendimiento sin embargo notamos diferencia, no negamos que en algunas ocasiones utilice un tono de voz amigable pero la frecuencia es poca, lo que pudiera traducirse a la poca cantidad de interacciones que entabla con estos alumnos, sólo habla con ellos adecuadamente en 2 ocasiones y les pregunta de la misma

forma en 3 situaciones, además la diferencia más notable es que con estos alumnos este docente si ha empleado un tono irónico , agresivo o poco amigable, acompañado en algunos casos además de gestos negativos, así en una ocasión pregunto al alumno con un tono agresivo por alguna conducta de indisciplina que este mostró, y en 2 casos respondió negativamente porque considero las preguntas de los alumnos como poco inteligentes.

Concluimos que existes diferencia entre la calidad de interacciones pedagógicas del docente diferenciando el nivel de rendimiento de los alumnos siendo positivas con el grupo de alumnos de alto rendimiento y negativas con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, por lo que las expectativas del docente son altas en relación a los alumnos de mayor rendimiento y bajas en relación a los alumnos de menor rendimiento.

CUADRO N° 27

TONO DE VOZ QUE UTILIZA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Habla o pregunta al alumno con un tono de voz amigable	04	03	Habla o pregunta al alumno con un tono de voz agresivo o irónico	00	02
Responde al alumno con un tono de voz amigable aún si se equivoca	03	02	Responde al alumno con un tono de voz agresivo o irónico, sobre todo si se equivoca	00	02
TOTALES	07	05		00	04

El presente cuadro está referido a las interacciones pedagógicas que se dan al interior del aula entre el docente de matemática del centro estatal con sus alumnos para determinar si existen o no diferencias en el empleo del tono de voz cuando se hace referencia a una pregunta o respuesta del docente.

Podemos afirmar que si existen diferencias en el empleo del tono de voz de acuerdo al rendimiento de los alumnos, así, para el caso de los alumnos de alto rendimiento el docente habla al alumno con tono amigable en 4 ocasiones y responde de la misma forma en 3 oportunidades, y no ha empleado un tono de voz negativo en ninguna situación, por lo que interactuó positivamente en 7 ocasiones.

Por el contrario para el caso de los alumnos de bajo rendimiento si existen diferencias ya que entabla pocas interacciones pedagógicas, pregunta adecuadamente en 3 ocasiones y responde de la misma forma en 2 situaciones, es decir, interactúa positivamente en 5 ocasiones, pero además si emplea un tono irónico o agresivo en 4 ocasiones, 2 para preguntar y 2 para responder, en el caso de las respuestas se registro que el docente pretende decirle al alumno que lo que pregunta no tiene sentido o esta fuera de lugar.

Concluimos que existen interacciones de mejor calidad entre el docente de matemática con sus alumnos de alto rendimiento que en relación a sus alumnos de bajo rendimiento.

CUADRO N° 28

TONO DE VOZ QUE UTILIZA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Habla o pregunta al alumno con un tono de voz amigable	03	02	Habla o pregunta al alumno con un tono de voz agresivo o irónico	00	00
Responde al alumno con un tono de voz amigable aún si se equivoca	03	03	Responde al alumno con un tono de voz agresivo o irónico, sobre todo si se equivoca	00	00
TOTALES	06	05		00	00

Podemos observar que el docente de comunicación del centro educativo particular no demuestra diferencias en el tono de voz que emplea en las interacciones pedagógicas con sus alumnos sea cual fuera su rendimiento.

Así habla con los alumnos de alto rendimiento en un tono de voz amigable en 3 ocasiones y responde de la misma forma en 3 ocasiones, no emplea con ellos un tono de voz irónico o agresivo ni para preguntar ni para responder, es decir interactúa positivamente en 6 ocasiones.

En el caso de los alumnos de bajo rendimiento habla con un tono de voz amigable en 2 ocasiones y les responde de la misma forma en 3 ocasiones y no emplea tampoco un tono de voz irónico o agresivo ni para preguntar ni responder a estos alumnos, es decir interactuó con este grupo de alumnos positivamente en 5 oportunidades.

Podemos concluir, que no existen diferencias sustanciales en el empleo de tono de voz de docente de matemática del centro particular, con sus alumnos de alto y bajo rendimiento escolar.

CUADRO N° 29

TONO DE VOZ QUE UTILIZA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Habla o pregunta al alumno con un tono de voz amigable	05	03	Habla o pregunta al alumno con un tono de voz agresivo o irónico	00	00
Responde al alumno con un tono de voz amigable aún si se equivoca	03	02	Responde al alumno con un tono de voz agresivo o irónico, sobre todo si se equivoca	00	02
TOTALES	08	05		00	02

El presente cuadro permite establecer las diferencias que existen entre la calidad de las interacciones pedagógicas del docente de matemática del centro particular con sus alumnos de alto y bajo rendimiento.

Afirmamos, que el docente entabla mayor cantidad de interacciones pedagógicas en las que emplea un tono de voz amigable y adecuado con el grupo de alumnos de alto rendimiento, así pregunta a estos alumnos con un tono de voz en 5 ocasiones, y responde de la misma forma en 3 oportunidades, no utiliza un tono de voz irónico o agresivo en ninguna situación, por lo que interactuó positivamente en 8 ocasiones.

En relación a los alumnos de bajo rendimiento podemos señalar que el docente entabla interacciones pedagógicas con menor frecuencia que con los alumnos de alto rendimiento, así habla con ellos en 3 ocasiones y les responde sólo en 2 oportunidades, interactuando positivamente en 5 ocasiones con un tono de voz adecuado; de otro lado con ellos si emplea un tono de voz irónico o agresivo en 2 ocasiones.

Podeos concluir, que existen diferencias en la calidad de las interacciones pedagógicas entre el grupos de alumnos de alto rendimiento y el grupo de alumnos de bajo rendimiento en cuanto al empleo del tono de voz.

CUADRO N° 30

TONO DE VOZ QUE UTILIZAN LOS DOCENTE DE COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES Y PARTICULARES DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Habla o pregunta al alumno con un tono de voz amigable	16	10	Habla o pregunta al alumno con un tono de voz agresivo o irónico	00	03
Responde al alumno con un tono de voz amigable aún si se equivoca	14	10	Responde al alumno con un tono de voz agresivo o irónico, sobre todo si se equivoca	00	06
TOTALES	30	20		00	09

El presente cuadro permite concluir las diferencias que existen en la calidad de interacciones pedagógicas que entablan los docentes de ambos centros en relación a sus alumnos de alto y bajo rendimiento mediante el empleo del tono de voz, lo cual responde al siguiente criterio: para una buena interacción el tono de voz empleado por los docentes será amable; mientras que para las interacciones negativas el tono de voz empleado será poco amigable o, inclusive, agresivo.

Primero, afirmamos que los docentes entablan mayor cantidad de interacciones pedagógicas con sus alumnos de alto rendimiento empleando un tono de voz amigable o adecuado, así, de 30 ocasiones: 16 hablan o responden con un tono de voz adecuado, y 14 responden las inquietudes de los alumnos; mientras que sólo interactúan en 20 ocasiones con los alumnos de bajo rendimiento, de los cuales 10 hablan con ellos o les preguntan y 10 responden sus preguntas de manera amigable y correcta.

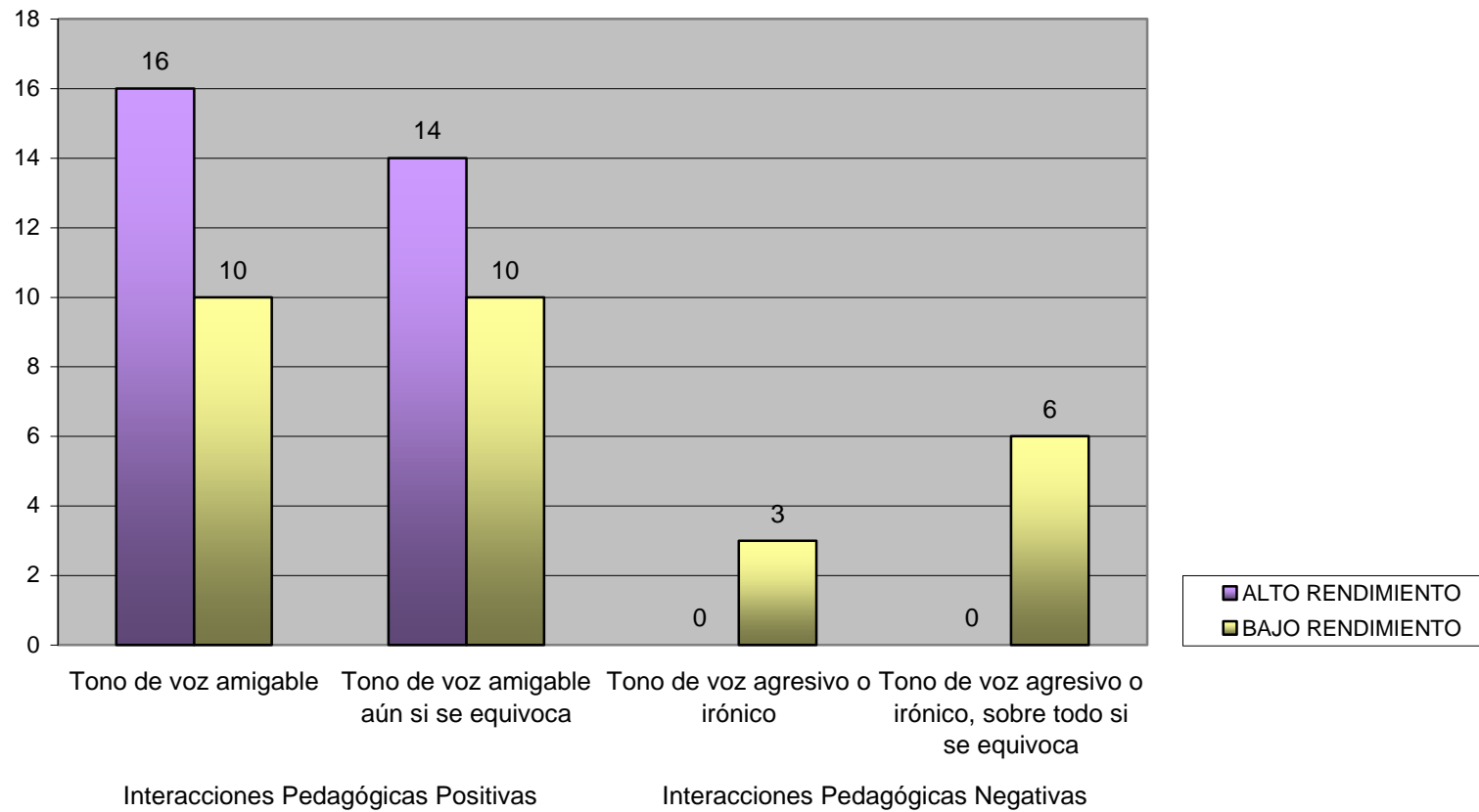
Para el caso del empleo de un tono de voz agresivo o irónico, los docentes no han empleado este tono de voz con sus alumnos de alto rendimiento, es decir existe cierto tipo de consideración, aprecio o empatía con ellos; mientras que en 9 ocasiones sí lo utilizaron con los alumnos de bajo rendimiento, de las cuales 3 fueron para hablar con ellos y 6 para responder alguna pregunta de los alumnos, la misma que fue considerada poco apropiada o poco relevante.

Por lo tanto:

**A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = TONO DE VOZ AMIGABLE =
INTERACCIONES PEDAGÓGICAS POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO**

**A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = TONO DE VOZ POCO AMIGABLE O
AGRESIVO = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO**

GRÁFICO Nro 7
TONO DE VOZ UTILIZADO POR LOS DOCENTES EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS
CON SUS ALUMNOS DIFERENCIANDO SU NIVEL DE RENDIMIENTO ESCOLAR



2.6. LENGUAJE NO VERBAL

CUADRO N° 31

LENGUAJE NO VERBAL QUE UTILIZA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su aceptación o aprobación	08	03	Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su rechazo o inconformidad	00	05

El presente cuadro está referido al lenguaje no verbal que utiliza el docente para establecer las interacciones pedagógicas con sus alumnos, y que en muchos casos se hacen más significativas que el propio lenguaje verbal.

Podemos observar que existen diferencias relevantes entre el lenguaje no verbal que utiliza el docente con sus alumnos de mayor rendimiento a diferencia de los alumnos de bajo rendimiento, así el docente de comunicación del centro educativo estatal utiliza en 8 oportunidades un lenguaje no verbal de aceptación, de aprobación, lo que se traduce en una interacción pedagógica positiva; mientras que con los alumnos de menor rendimiento sólo emplea el lenguaje no verbal positivo en 3 ocasiones y en 5 ocasiones utiliza un lenguaje no verbal de desaprobación, inconformidad o indiferencia, también, se observó en este caso un lenguaje no verbal que demostraba conformismo del docente ante el actuar de los alumnos.

Por lo que la calidad de las interacciones pedagógicas es diferente entre los alumnos de alto rendimiento y los alumnos de bajo rendimiento, siendo positiva para el grupo de alumnos de mayor rendimiento escolar.

CUADRO N° 32

**LENGUAJE NO VERBAL QUE UTILIZA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA
EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL
CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su aceptación o aprobación	09	03	Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su rechazo o inconformidad	01	04

El presente cuadro esta referido a la calidad de interacciones pedagógicas del docente de matemática del centro estatal a través del lenguaje no verbal, lo que podemos concluir es que existen diferencias sustanciales en el empleo de este lenguaje de acuerdo al nivel de rendimiento de los alumnos.

Así el docente utiliza el tipo de lenguaje no verbal adecuado en 9 ocasiones con sus alumnos de alto rendimiento el cual implica.: comprensión, aprobación, aceptación, mientras que sólo lo hace en 3 ocasiones con los alumnos de bajo rendimiento.

En contra posición podemos observar diferencias en el empleo del lenguaje no verbal negativo que implica desaprobación, rechazo, indiferencia, el docente emplea este lenguaje sólo en una oportunidad, para demostrar al alumno de alto rendimiento, su enojo porque espera más de él ante una situación, y lo utiliza en 4 ocasiones con los alumnos de bajo rendimiento pero para señalar rechazo o conformismos ante su respuesta.

Por lo que existen diferencias entre la calidad de interacciones pedagógicas con los alumnos de alto rendimiento y con los alumnos de bajo rendimiento en términos del indicador de lenguaje no verbal, siendo positivas para el grupo de alumnos de mayor rendimiento escolar.

CUADRO N° 33

**LENGUAJE NO VERBAL QUE UTILIZA EL DOCENTE DE
COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS
ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO
EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su aceptación o aprobación	07	03	Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su rechazo o inconformidad	01	04

Podemos concluir que el docente de comunicación del centro educativo particular al utilizar el lenguaje no verbal muestra diferencias en relación al nivel de rendimiento de sus alumnos.

Así, con los alumnos de alto rendimiento, en los que deposita altas expectativas sus interacciones pedagógicas son de mejor calidad ya que utiliza un lenguaje no verbal de aprobación, comprensión y aceptación en 7 oportunidades lo que implica mayor frecuencia en relación a sus alumnos de bajo rendimiento en los que sólo utilizó el lenguaje no verbal adecuado en 3 ocasiones.

De otro lado en el caso del lenguaje no verbal utilizado caracterizado por desaprobación, inconformidad, rechazo, el docente emplea, este lenguaje en una oportunidad con los alumnos de alto rendimiento, sin embargo, en 4 ocasiones utilizó el lenguaje no verbal negativo, con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, por lo que podemos concluir que existen diferencias entre la calidad de interacciones pedagógicas que establece el docente con sus alumnos de alto rendimiento y de bajo rendimiento, siendo, de mejor calidad con el grupo de alumnos de alto rendimiento.

CUADRO N° 34

**LENGUAJE NO VERBAL QUE UTILIZA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA
EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL
CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL
RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su aceptación o aprobación	07	06	Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su rechazo o inconformidad	00	02

El presente cuadro permite establecer si existen diferencias entre la calidad de interacciones pedagógicas que establece el docente de matemática del centro educativo particular con sus alumnos de alto rendimiento y con sus alumnos de bajo rendimiento teniendo en cuenta el lenguaje no verbal o corporal como indicador de calidad.

Podemos observar que el docente emplea el tipo de lenguaje no verbal positivo, es decir de aprobación, de conformidad sin hacer diferencias significativas en sus alumnos por su nivel de rendimiento, así lo emplea en 7 oportunidades con sus alumnos de alto rendimiento y en 6 ocasiones con sus alumnos de bajo rendimiento.

En el caso del empleo del lenguaje no verbal negativo que implica desaprobación, inconformidad o rechazo, podemos observar que el docente no lo emplea con sus alumnos de alto rendimiento pero si utilizó, en 2 ocasiones con los alumnos de bajo rendimiento.

Por lo que podemos concluir que el docente expresa su aprobación a través del lenguaje no verbal con sus alumnos de alto rendimiento y por el contrario su desaprobación con el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

CUADRO N° 35

LENGUAJE NO VERBAL QUE UTILIZAN LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES Y PARTICULARES DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su aceptación o aprobación	31	15	Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su rechazo o inconformidad	02	15

El presente cuadro permite establecer la calidad de interacciones pedagógicas de los docentes observados, y determinar si existen diferencias de acuerdo al nivel de rendimiento de sus alumnos a través del lenguaje no verbal, es decir, el empleo del lenguaje corporal para comunicarnos y que, muchas veces, es de mayor percepción en el proceso de la comunicación.

Podemos observar, claramente, que los docentes emplean, con mayor frecuencia, un lenguaje no verbal positivo caracterizado por aprobación, aceptación, conformidad con sus alumnos de alto rendimiento; así, en 31 ocasiones lo emplearon; mientras que sólo lo hicieron en 15 ocasiones A sus alumnos de bajo rendimiento.

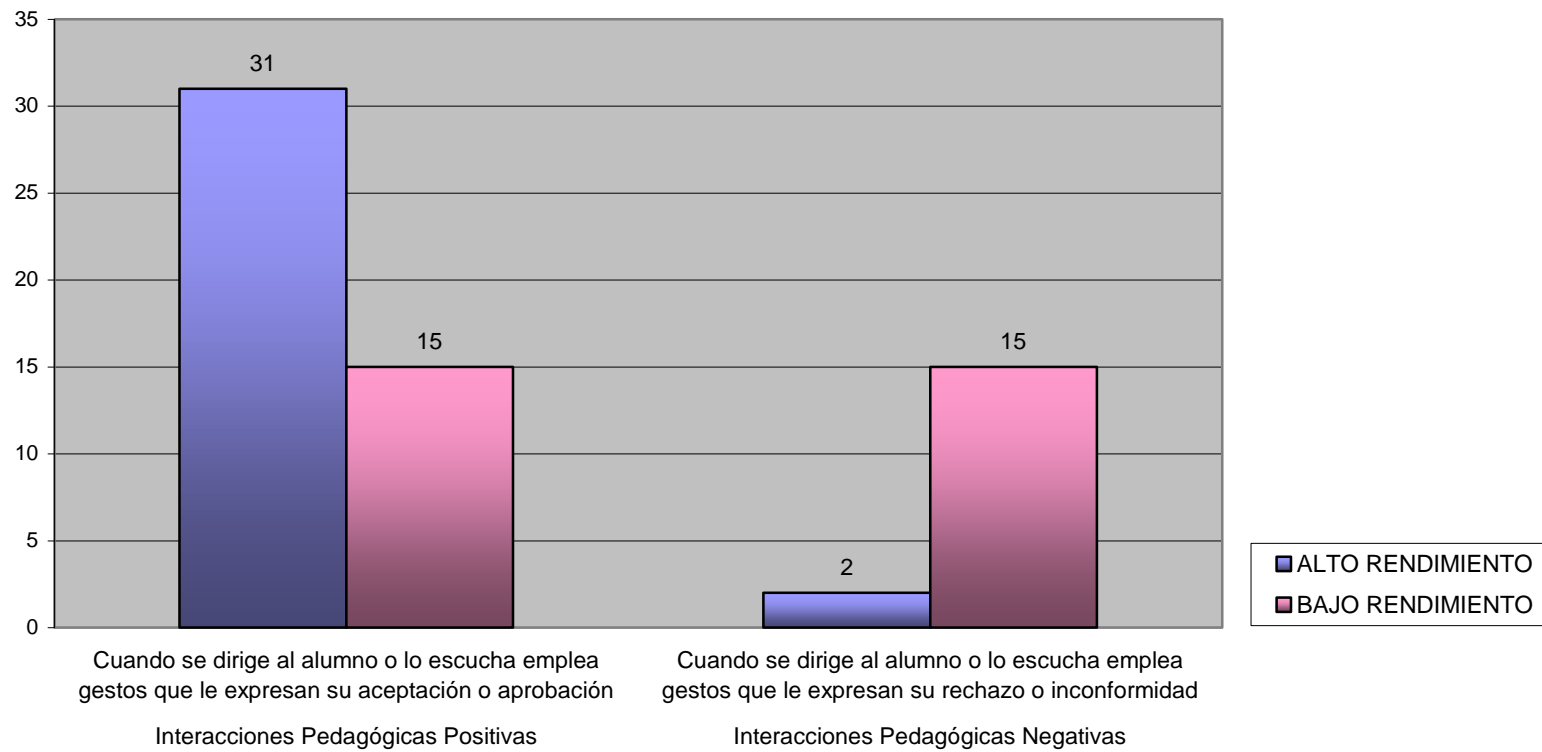
De otro lado, emplearon el lenguaje no verbal negativo caracterizado por desaprobación, inconformidad, rechazo sólo en 2 ocasiones a sus alumnos de alto rendimiento mientras que lo hicieron con mayor frecuencia a sus alumnos de bajo rendimiento, así lo hicieron en 15 ocasiones.

Podemos concluir, que los docentes muestran diferencias en el empleo del lenguaje no verbal como parte de las interacciones pedagógicas en relación al nivel de rendimiento, por lo que el proceso de comunicación es de mejor calidad para el caso del grupo de alumnos de alto rendimiento y de menor calidad para el grupo de alumnos de bajo rendimiento

**A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = EMPLEO DE LENGUAJE NO VERBAL
POSITIVO = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO**

**A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = EMPLEO DE LENGUAJE NO VERBAL
NEGATIVO = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO**

GRÁFICO Nro 8
LENGUAJE NO VERBAL UTILIZADO POR LOS DOCENTES EN LAS INTERACCIONES
PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DIFERENCIANDO SU NIVEL DE RENDIMIENTO
ESCOLAR



2.7. EL NIVEL DE EXIGENCIA

CUADRO N° 36

NIVEL DE EXIGENCIA QUE PROPONE EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le plantea desafíos, preguntas o tareas más exigentes que a los demás	07	02	Le plantea demandas más simples que a los demás	00	06

El presente cuadro permite establecer básicamente las expectativas del docente de comunicación del centro estatal en relación al nivel de rendimiento, estas expectativas se traducen en el nivel de exigencia que el docente propone a sus alumnos.

Así en este caso, el docente propone más desafíos a sus alumnos de alto rendimiento planteándoles problemas más complejos, así lo hace en 7 ocasiones, mientras que sólo lo hace en 2 ocasiones con sus alumnos de bajo rendimiento cabe señalar que en este caso, el docente propuso estos desafíos a los alumnos de bajo rendimiento como castigo por alguna conducta no aceptada por el docente o por el incumpliendo de alguna tarea y no por el contrario para retar sus habilidades

En el caso del nivel de exigencia más sencillo, fácil, o simple el docente sólo lo emplea con sus alumnos de bajo rendimiento como forma de ayudarlos, propone tareas más simples, haciendo diferencias con el grupo de alumnos de alto rendimiento a quienes les exige más porque probablemente espera más de ellos.

Por lo tanto las interacciones pedagógicas están condicionadas a las expectativas de los docentes, generando diferencias en los desafíos o tareas de acuerdo al rendimiento de los alumnos, siendo de mejor calidad para el grupo de alumnos de mayor rendimiento.

CUADRO N° 37

NIVEL DE EXIGENCIA QUE PROPONE EL DOCENTE DE MATEMATICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le plantea desafíos, preguntas o tareas más exigentes que a los demás	09	03	Le plantea demandas más simples que a los demás	01	05

El cuadro que se presenta evidencia el nivel de exigencia de los docentes hacia sus alumnos para determinar en que medida sus expectativas son mayores o menores según el nivel de rendimiento de los alumnos

Así, podemos observar que el docente de matemática del centro educativo estatal propone mayores desafíos o tareas más complejas con mayor frecuencia a sus alumnos de alto rendimiento, así, en las sesiones de observación se evidencia tal indicador en 9 ocasiones, mientras que sólo lo hizo en 3 oportunidades, con los alumnos de bajo rendimiento, cabe señalar que estas 3 oportunidades fueron propuestas para hacer quedar mal al alumno debido alguna falta cometida por ellos o por el incumplimiento de una tarea.

En cuanto a proponer desafíos menos complejos o más sencillos, el docente sólo lo hizo en una oportunidad con los alumnos de alto rendimiento, en este caso la razón de su actitud se debió a la comprensión que el docente expreso porque el alumno faltó a la clase anterior y no porque esperó menos de él, en el caso de los alumnos de bajo rendimiento el plantear desafíos o tareas menos complejas fue evidente pues el docente lo hizo en 5 ocasiones como se puede observar en el cuadro, es decir, las expectativas que deposita el docente son bajas.

Concluimos en que el docente espera más de sus alumnos de alto rendimiento y menos de los de bajo rendimiento por lo que existen diferencias en la calidad de interacciones pedagógicas.

CUADRO N° 38

**NIVEL DE EXIGENCIA QUE PROPONE EL DOCENTE DE
COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS
ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO
EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le plantea desafíos, preguntas o tareas más exigentes que a los demás	08	01	Le plantea demandas más simples que a los demás	00	05

El presente cuadro hace referencia al nivel de exigencia que propone el docente de comunicación del centro educativo particular en relación a sus alumnos de alto rendimiento y de bajo rendimiento.

Podemos concluir que existen diferencias sustanciales entre las expectativas o desafíos que propone el docente a sus alumnos, así, en el caso de los alumnos de alto rendimiento el docente propone tareas más complejas en 8 ocasiones, mientras que sólo lo hizo en una oportunidad con sus alumnos de bajo rendimiento, señalamos que el motivo de esta interacción fue un mal comportamiento por parte de un alumno y el docente le propuso este desafío como castigo a tal comportamiento.

En el caso de plantear desafíos más sencillos o simples podemos observar que el docente sólo los propone a sus alumnos de bajo rendimiento, con una frecuencia de 5 ocasiones, por el contrario no lo hace con el grupo de alumnos de alto rendimiento.

Se señala a demás que el docente en ocasiones utiliza separatas de refuerzo y el contenido de las mismas es diferente según el nivel de rendimiento de sus alumnos.

Podemos concluir que el docente deposita expectativas altas en sus alumnos de alto rendimiento porque espera más de ellos y las interacciones pedagógicas que entabla con ellos son de mayor calidad, y que deposita expectativas menores en sus alumnos de bajo rendimiento porque espera poco de ellos por lo que sus interacciones son de menor calidad.

CUADRO N° 39

NIVEL DE EXIGENCIA QUE PROPONE EL DOCENTE DE MATEMÁTICA DE EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le plantea desafíos, preguntas o tareas más exigentes que a los demás	09	01	Le plantea demandas más simples que a los demás	00	07

El presente cuadro permite determinar en que medida las expectativas del docente de matemática del centro particular son mayores en relación a sus alumnos de mayor rendimiento y por tal motivo propone a estos mayores desafíos o tareas más difíciles y por el contrario espera menos de sus alumnos de bajo rendimiento y por lo tanto propone menores desafíos o tareas menos complejas a este grupo de alumnos.

Así, podemos afirmar que el docente deposita expectativas mayores en sus alumnos de alto rendimiento como podemos observar, lo hace en 9 ocasiones, mientras que con los alumnos de bajo rendimiento lo hace una sola vez y se comenta que en esta oportunidad el docente reto al alumnos por indisciplina en el aula.

En el caso contrario, es decir, proponer ejercicios menos complejos o el desarrollo de actividades más simples el docente sólo lo hace con el grupo de alumnos de bajo rendimiento con el fin de que estos puedan resolver actividades propias a su rendimiento y habilidad, ya que espera poco de ellos.

Por lo que existen diferencias relevantes entre la calidad de interacciones pedagógicas que el docente entabla con sus alumnos diferenciadas por el nivel de rendimiento, siendo de mejor calidad con el grupo de alumnos de mayor rendimiento escolar.

CUADRO N° 40

NIVEL DE EXIGENCIA QUE PROPONEN LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES Y PARTICULARES DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le plantea desafíos, preguntas o tareas más exigentes que a los demás	33	07	Le plantea demandas más simples que a los demás	01	23

Este cuadro permite resumir la calidad de interacciones pedagógicas que entablaron los docentes con sus alumnos para determinar si existen diferencias de acuerdo al nivel de rendimiento de los mismos y, por lo tanto, a las expectativas del docente, de acuerdo al nivel de exigencia que él propone a sus alumnos.

Podemos afirmar que los docentes proponen mayores desafíos o tareas más complejas a sus alumnos de alto rendimiento a diferencia de sus alumnos de bajo rendimiento a quienes plantean generalmente situaciones menos complejas y, por lo tanto, depositan menores expectativas en ellos.

Así, podemos observar, que los docentes proponen mayores desafíos a sus alumnos de alto rendimiento en 33 oportunidades, brindándoles actividades más difíciles, en algunos casos, desafíos más allá de lo aprendido en el aula en relación a la asignatura, porque confían en el buen desempeño de sus alumnos; por el contrario, sólo lo hicieron en 7 ocasiones con los alumnos de bajo rendimiento, aclarando que en la mayoría de situaciones se debió por alguna falta cometida por estos alumnos y la propuesta de desafíos, fue como un castigo a tal comportamiento.

En el caso contrario, se observa que sólo en 1 ocasión se le planteó una situación sencilla a un alumno de alto rendimiento, pero como se señaló; la razón fue la inasistencia del alumno a la clase anterior, y en el caso de los alumnos de bajo

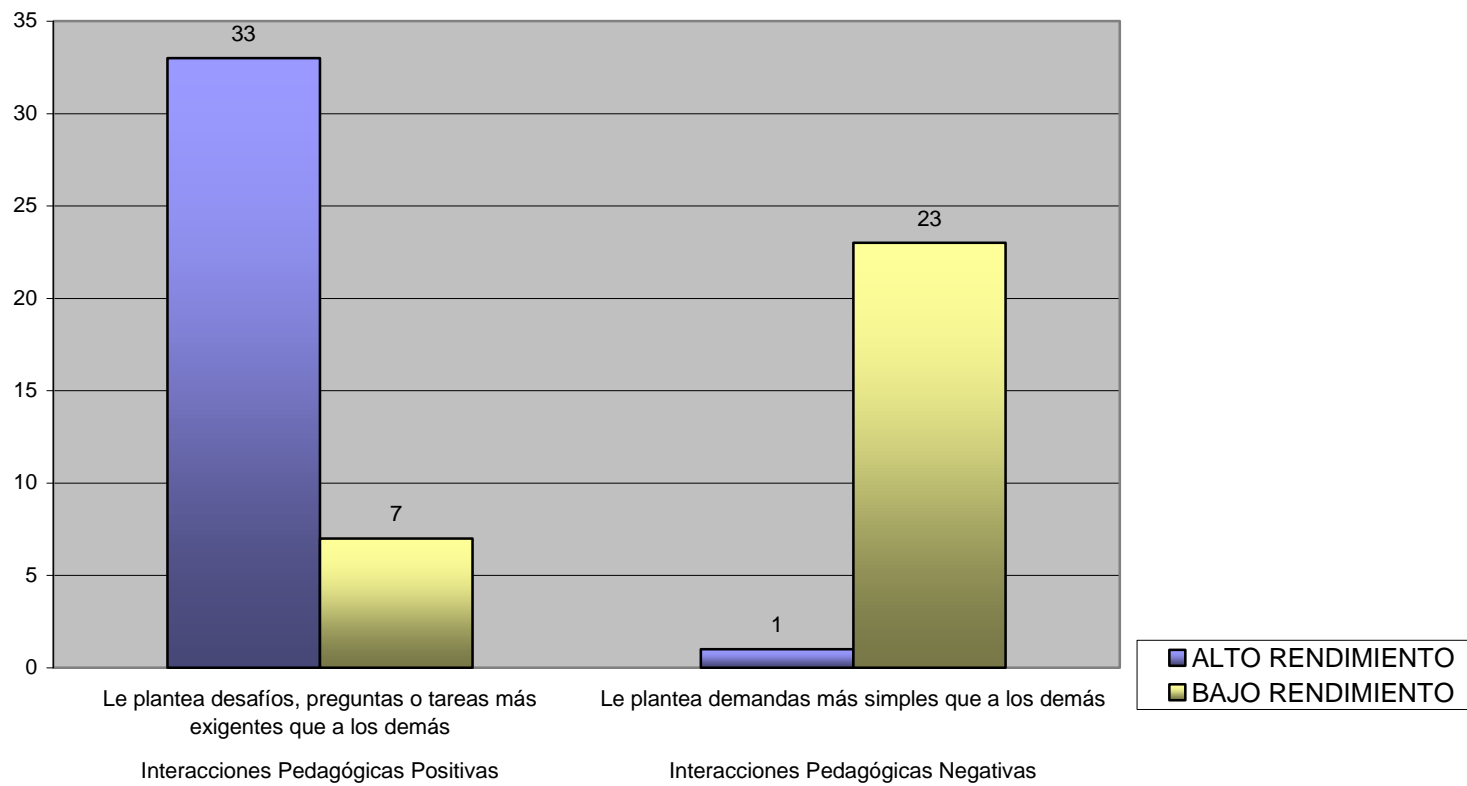
rendimiento sí se observó que los docentes proponían actividades más sencillas a estos alumnos, como se puede ver en 23 ocasiones.

Por lo que se afirma que la calidad de interacciones pedagógicas es de mejor calidad con los alumnos de mayor rendimiento que con los alumnos de bajo rendimiento.

**A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = MAYOR NIVEL DE EXIGENCIA =
INTERACCIONES PEDAGÓGICAS POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO**

**A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = MENOR NIVEL DE EXIGENCIA =
INTERACCIONES PEDAGÓGICAS NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO**

GRÁFICO Nro 9
NIVEL DE EXIGENCIA PROPUESTOS POR LOS DOCENTES EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO ESCOLAR



2.8. COMUNICACIÓN ASERTIVA

CUADRO N° 41

NIVEL DE COMUNICACIÓN ASERTIVA DEL DOCENTE DE COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Elogia sus aciertos abiertamente	05	01	Se abstienen de señalar sus aciertos	01	02
Señala sus errores sin cuestionar su idoneidad	04	02	Critica sus fallos cuestionando su idoneidad	02	05
TOTALES	09	03		03	07

El presente cuadro permite visualizar el nivel de comunicación asertiva que se dan en el proceso continuo de las interacciones pedagógicas al interior del aula, es decir, en que medida existe una buena calidad de las mismas evidenciada en elogios, comprensión, y un buen trato, para determinar si existen diferencias entre el grupo de alumnos de alto rendimiento y el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Podemos observar que el docente de comunicación del centro estatal, en las interacciones pedagógicas que establece con sus alumnos si evidencia diferencias entre ambos grupos, así, elogia los aciertos de sus alumnos de alto rendimiento en 5 ocasiones, y señala sus errores sin cuestionar su idoneidad en 4 ocasiones, por lo que se observa una frecuencia de 9 situaciones donde se entabla una buena comunicación asertiva; con el grupo de alumnos de bajo rendimiento el docente elogia sólo en una oportunidad sus aciertos, y señala sus errores sin cuestionar su idoneidad en 2 ocasiones, es decir sólo se evidencia una buena comunicación asertiva en 3 oportunidades, frecuencia menor en relación al grupo de alumnos de alto rendimiento.

Para el caso contrario, es decir, la observación de interacciones pedagógicas donde el nivel de comunicación asertiva es negativo, observamos que la frecuencia de este tipo de comunicación se da con mayor proporción con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, así, el docente, se abstiene de señalar sus aciertos en 2 ocasiones, de otro

lado critica sus fallos cuestionando su idoneidad en 5 ocasiones, es decir en 7 oportunidades no se evidencian signos de una buena comunicación asertiva, mientras que con el grupo de alumnos de alto rendimiento se observa lo contrario, se abstiene de señalar sus aciertos en 1 ocasión y critica sus fallos cuestionando su idoneidad en 2 ocasiones, por lo que sólo en 3 situaciones no se evidencia una buena comunicación asertiva

Por lo que concluimos que la calidad de interacciones pedagógicas bajo el indicador de comunicación asertiva es de mejor calidad con los alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento.

CUADRO N° 42

**NIVEL DE COMUNICACIÓN ASERTIVA DEL DOCENTE DE
MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS
ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL
RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Elogia sus aciertos abiertamente	06	02	Se abstienen de señalar sus aciertos	00	01
Señala sus errores sin cuestionar su idoneidad	02	03	Critica sus fallos cuestionando su idoneidad	02	05
TOTALES	08	05		02	06

El presente cuadro permite visualizar el nivel de comunicación asertiva que se da en el proceso continuo de las interacciones pedagógicas al interior del aula, es decir, en que medida existe una buena calidad de las mismas evidenciada en elogios, comprensión, y un buen trato, para determinar si existen diferencias entre el grupo de alumnos de alto rendimiento y el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Podemos observar que el docente de matemática del centro estatal, en las interacciones pedagógicas que establece con sus alumnos, si evidencia diferencias entre ambos grupos, así, elogia los aciertos de sus alumnos de alto rendimiento en 6 ocasiones, y señala sus errores sin cuestionar su idoneidad en 2 ocasiones, por lo que se observa una frecuencia de 8 situaciones de buena comunicación asertiva, con el grupo de alumnos de bajo rendimiento el docente elogia sus aciertos en 2 oportunidades, y señala sus errores sin cuestionar su idoneidad en 3 ocasiones, es decir sólo se evidencia una buena comunicación asertiva en 5 oportunidades, frecuencia menor en relación al grupo de alumnos de alto rendimiento.

Para el caso contrario, es decir, la observación de interacciones pedagógicas donde el nivel de comunicación asertiva es negativo, observamos que la frecuencia de este tipo de comunicación se da en mayor proporción con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, así, se abstiene de señalar sus aciertos en 1 ocasión, de otro lado critica sus fallos cuestionando su idoneidad en 5 ocasiones, es decir se evidencian signos de una comunicación asertiva poco aceptable en 6 ocasiones, mientras que con el grupo de

alumnos de alto rendimiento se observa lo contrario, ya que, critica sus fallos cuestionando su idoneidad en 2 ocasiones, es decir sólo en dos situaciones no se establece una adecuada comunicación asertiva probablemente porque el docente deposita mayor cantidad de expectativas en sus alumnos.

Por lo que concluimos que la calidad de interacciones pedagógicas bajo el indicador de comunicación asertiva es mejor en los alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento.

CUADRO N° 43

**NIVEL DE COMUNICACIÓN ASERTIVA DEL DOCENTE DE
COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS
ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO
EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Elogia sus aciertos abiertamente	08	03	Se abstienen de señalar sus aciertos	01	02
Señala sus errores sin cuestionar su idoneidad	02	03	Critica sus fallos cuestionando su idoneidad	02	06
TOTALES	10	06		03	08

El presente cuadro permite visualizar el nivel de comunicación asertiva que se da en el proceso continuo de las interacciones pedagógicas al interior del aula, es decir, en que medida existe una buena calidad de las mismas evidenciada en elogios, comprensión, y un buen trato, para determinar si existen diferencias entre el grupo de alumnos de alto rendimiento y el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Podemos observar que el docente de comunicación del centro particular en las interacciones pedagógicas que establece con sus alumnos si evidencia diferencias entre ambos grupos, así, elogia los aciertos de sus alumnos de alto rendimiento en 8 ocasiones, y señala sus errores sin cuestionar su idoneidad en 2 ocasiones, por lo que se observa una frecuencia de 10 situaciones de buena comunicación asertiva; por el contrario, con el grupo de alumnos de bajo rendimiento el docente elogia sus aciertos en 3 oportunidades, y señala sus errores sin cuestionar su idoneidad en 3 ocasiones, es decir, sólo se evidencia una buena comunicación asertiva en 6 oportunidades.

Para el caso contrario, es decir, la observación de interacciones pedagógicas donde el nivel de comunicación asertiva es negativo, observamos que la frecuencia de este tipo de comunicación se da con mayor presencia en el grupo de alumnos de bajo rendimiento, así, se abstiene de señalar sus aciertos en 2 ocasiones, de otro lado critica sus fallos cuestionando su idoneidad en 6 ocasiones, es decir se evidencian signos de una comunicación asertiva poco aceptable en 8 ocasiones, mientras que con el grupo de alumnos de alto rendimiento se observa lo contrario, así, se abstiene de señalar sus

aciertos en una ocasión, critica sus fallos cuestionando su idoneidad en 2 ocasiones, es decir, sólo en 3 situaciones no se establece una adecuada comunicación asertiva.

Por lo que concluimos que la calidad de interacciones pedagógicas bajo el indicador de comunicación asertiva es mejor en los alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento.



CUADRO N° 44

**NIVEL DE COMUNICACIÓN ASERTIVA DEL DOCENTE DE
MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS
ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO
EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Elogia sus aciertos abiertamente	06	02	Se abstienen de señalar sus aciertos	00	02
Señala sus errores sin cuestionar su idoneidad	02	03	Critica sus fallos cuestionando su idoneidad	02	04
TOTALES	08	05		02	06

El presente cuadro permite visualizar el nivel de comunicación asertiva que se da en el proceso continuo de las interacciones pedagógicas al interior del aula, es decir, en que medida existe una buena calidad de las mismas evidenciada en elogios, comprensión, y un buen trato, para determinar si existen diferencias entre el grupo de alumnos de alto rendimiento y el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Podemos observar que el docente de comunicación del centro particular en las interacciones pedagógicas que establece con sus alumnos si evidencia diferencias entre ambos grupos, así, elogia los aciertos de sus alumnos de alto rendimiento en 6 ocasiones, y señala sus errores sin cuestionar su idoneidad en 2 ocasiones, por lo que se observa una frecuencia de 8 situaciones de buena comunicación asertiva, por el contrario, con el grupo de alumnos de bajo rendimiento el docente elogia sus aciertos en 2 oportunidades, y señala sus errores sin cuestionar su idoneidad en 3 ocasiones, es decir, sólo se evidencia una buena comunicación asertiva en 5 oportunidades.

Para el caso contrario, es decir, la observación de interacciones pedagógicas donde el nivel de comunicación asertiva es negativo, observamos que la frecuencia de este tipo de comunicación se da en mayor proporción para el grupo de alumnos de bajo rendimiento, así, el docente, se abstiene de señalar sus aciertos en 2 ocasiones, de otro lado critica sus fallos cuestionando su idoneidad en 4 ocasiones, es decir se evidencian signos de una comunicación asertiva poco aceptable en 6 ocasiones; mientras que con el

grupo de alumnos de alto rendimiento se observa lo contrario, ya que el docente, critica sus fallos cuestionando su idoneidad en 2 ocasiones, es decir sólo en 2 situaciones no se establece una adecuada comunicación asertiva.

Por lo que concluimos que la calidad de interacciones pedagógicas bajo el indicador de comunicación asertiva es mejor en los alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento.



CUADRO N° 45

**NIVEL DE COMUNICACIÓN ASERTIVA DE LOS DOCENTES DE
COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES
PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
ESTATALES Y PARTICULARES DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Elogia sus aciertos abiertamente	25	08	Se abstienen de señalar sus aciertos	02	07
Señala sus errores sin cuestionar su idoneidad	10	11	Critica sus fallos cuestionando su idoneidad	08	20
TOTALES	35	19		10	27

El presente cuadro permite visualizar el nivel de comunicación asertiva que se da en el proceso continuo de las interacciones pedagógicas al interior del aula, es decir, en qué medida existe una buena calidad de las mismas evidenciada en elogios, comprensión y un buen trato, para determinar si existen diferencias entre el grupo de alumnos de alto rendimiento y el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Podemos observar que los docentes en las interacciones pedagógicas que establecen con sus alumnos sí evidencian diferencias entre ambos grupos, así, elogian los aciertos de sus alumnos de alto rendimiento en 25 ocasiones, y señalan sus errores, sin cuestionar su idoneidad, en 10 ocasiones; por lo que se observa una frecuencia de 35 situaciones de buena comunicación asertiva. Con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, los docentes elogian sus aciertos en 8 oportunidades, y señalan sus errores sin cuestionar su idoneidad en 11 ocasiones; es decir, se evidencia una buena comunicación asertiva en 19 oportunidades, frecuencia que es menor para este grupo de alumnos.

Para el caso contrario, es decir, la observación de interacciones pedagógicas donde el nivel de comunicación asertiva es negativo, observamos que la frecuencia de este tipo de comunicación se da con mayor presencia en el grupo de alumnos de bajo rendimiento, así, se abstienen de señalar sus aciertos en 7 ocasiones, de otro lado, critican sus fallos cuestionando su idoneidad en 20 ocasiones, es decir, se evidencian

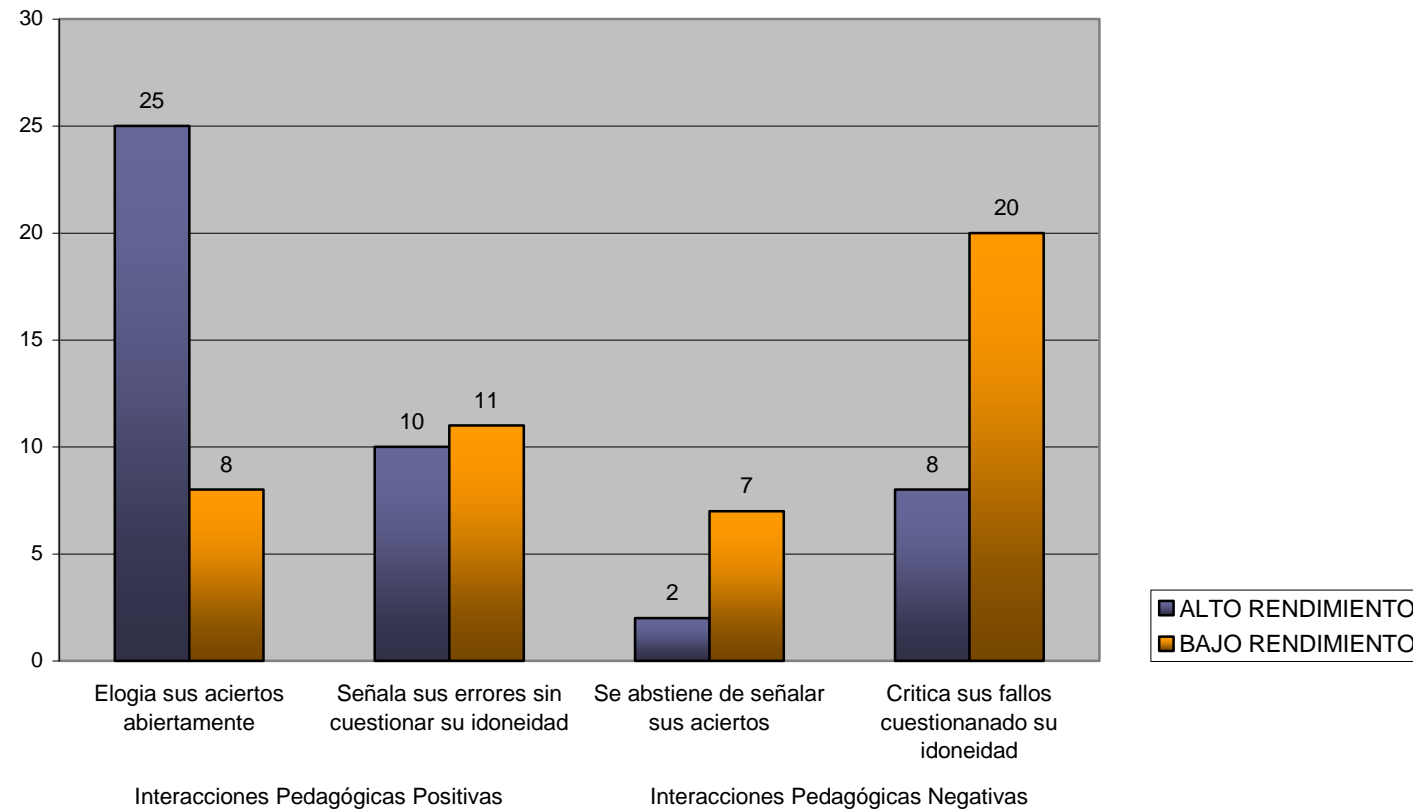
signos de una comunicación asertiva poco aceptable en 27 ocasiones; mientras que con el grupo de alumnos de alto rendimiento se observa lo contrario, se abstienen de señalar sus aciertos en 2 ocasiones, critican sus fallos cuestionando su idoneidad en 8 ocasiones; es decir, sólo en 10 situaciones no se establece una adecuada comunicación asertiva.

Por lo que concluimos, que la calidad de interacciones pedagógicas, bajo el indicador de comunicación asertiva, es mejor en los alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento.

**A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = > COMUNICACIÓN ASERTIVA =
INTERACCIONES PEDAGÓGICAS POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO**

**A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = < COMUNICACIÓN ASERTIVA =
INTERACCIONES PEDAGÓGICAS NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO**

GRÁFICO Nro 10
NIVEL DE COMUNICACIÓN ASERTIVA DE LOS DOCENTES EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DIFERENCIANDO SU NIVEL DE RENDIMIENTO ESCOLAR



2.9. RECOMPENSAS O SANCIONES

CUADRO N° 46

RECOMPENSAS O SANCIONES QUE UTILIZA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Por cada acierto del alumno otorga puntaje, privilegios o recompensas materiales	08	03	Sanciona cada error del alumno disminuyendo su calificación o adoptando alguna medida punitiva	00	05

El presente cuadro permite determinar si el docente de comunicación del centro educativo estatal en las interacciones pedagógicas que entabla con sus alumnos recompensa sus acciones o utiliza alguna medida de sanción, y si existen en todo caso, diferencias condicionadas por el nivel de rendimiento de los alumnos.

Podemos observar que para el caso de los alumnos de alto rendimiento que el docente otorga un puntaje adicional, un privilegio o una recompensa material en 8 ocasiones, mientras que sólo lo hace en 3 ocasiones con sus alumnos de bajo rendimiento ante un logro menor al demostrado por los alumnos del grupo anterior, por lo que las expectativas en relación a sus alumnos de bajo rendimiento son menores.

Por el contrario en el caso de sanciones como bajar una calificación o adoptar alguna medida punitiva observamos que el docente no sanciona a sus alumnos de alto rendimiento, pero si lo hace en 5 ocasiones con sus alumnos de bajo rendimiento, a los mismos que no les da una oportunidad de recuperación y se limita a disminuirles en la mayoría de casos una calificación.

Podemos afirmar entonces que existen diferencias en cuanto a la calidad de interacciones pedagógicas entre el docente y sus alumnos, siendo de mejor calidad con los alumnos de alto rendimiento y de menor calidad con los alumnos de bajo rendimiento, reflejada en los indicadores de recompensas y sanciones.

CUADRO N° 47

RECOMPENSAS O SANCIONES QUE UTILIZA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Por cada acierto del alumno otorga puntaje, privilegios o recompensas materiales	08	02	Sanciona cada error del alumno disminuyendo su calificación o adoptando alguna medida punitiva	02	06

El presente cuadro permite determinar si existen diferencias en la calidad de interacciones pedagógicas que entabla el docente de matemática del centro educativo estatal con sus alumnos de acuerdo al nivel de rendimiento de los alumnos.

En el caso de los alumnos de alto rendimiento podemos observar que el docente premia o recompensa a sus alumnos en 8 ocasiones, generalmente con un puntaje adicional, o una responsabilidad en el aula, mientras que sólo lo hace en 2 ocasiones con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, cabe señalar que se trata de una situación sencilla, probablemente, por las bajas expectativas depositadas en ellos.

De otro lado para el caso de sanciones como disminuir un puntaje o tomar alguna medida punitiva, el docente lo hace en una ocasión con los alumnos de alto rendimiento, fue por el incumplimiento de una tarea, debido a que no podía hacer diferencias al respecto ya que estaba calificando a todos los alumnos, sin embargo cabe señalar que el docente se interesó por las causas del hecho lo que no hizo con sus demás alumnos, de otro lado con los alumnos de bajo rendimiento el docente tomó medidas de sanción en 6 ocasiones mostrando enojo o indiferencia o haciendo un comentario además poco desagradable.

Por lo que podemos observar que existen diferencias en la calidad de las interacciones pedagógicas que entabla el docente de acuerdo al nivel de rendimiento de sus alumnos la misma que se observa en las recompensas y sanciones.

CUADRO N° 48

RECOMPENSAS O SANCIONES QUE UTILIZA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Por cada acierto del alumno otorga puntaje, privilegios o recompensas materiales	10	02	Sanciona cada error del alumno disminuyendo su calificación o adoptando alguna medida punitiva	01	05

El presente cuadro permite establecer si existen diferencias en la calidad de interacciones pedagógicas que entabla el docente con sus alumnos de acuerdo a su nivel de rendimiento y en relación a recompensas o sanciones.

Así podemos observar que el docente de comunicación del centro educativo particular premia o recompensa a sus alumnos de alto rendimiento en 10 ocasiones generalmente con una calificación adicional, mientras que sólo lo hace en 2 ocasiones con los alumnos de bajo rendimiento, por lo que la frecuencia muestra diferencias sustanciales entre ambos grupos de alumnos

En el caso contrario en el caso de las sanciones el docente lo hace sólo en una ocasión con los alumnos de alto rendimiento, en cambio lo hace en 5 oportunidades con sus alumnos de bajo rendimiento.

Por lo que podemos afirmar que el docente entabla interacciones pedagógicas de mejor calidad con sus alumnos de alto rendimiento y de menor calidad con sus alumnos de bajo rendimiento; reflejadas en los indicadores de recompensas y sanciones.

CUADRO N° 49

RECOMPENSAS O SANCIONES QUE UTILIZA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Por cada acierto del alumno otorga puntaje, privilegios o recompensas materiales	09	04	Sanciona cada error del alumno disminuyendo su calificación o adoptando alguna medida punitiva	01	06

El cuadro que se presenta a continuación, permite establecer la calidad de las interacciones pedagógicas que se producen en el aula entre el docente de matemática del centro educativo particular y los alumnos de alto y bajo rendimiento para determinar en que medida existen diferencias de acuerdo al nivel de rendimiento y por lo tanto a las expectativas que deposita el docente, calidad que se determina a través de premios, recompensas o sanciones.

Podemos observar que el docente recompensa con mayor frecuencia a sus alumnos de alto rendimiento a diferencia de los alumnos de bajo rendimiento, en 9 ocasiones recompensa a los alumnos de quienes espera más con una nota adicional o una buena calificación, mientras que sólo lo hace en 3 ocasiones con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, probablemente porque deposita bajas expectativas en este grupo de alumnos.

De otro lado, al sancionar a los alumnos por un desempeño no esperado por el docente, este utiliza sólo en una oportunidad como sanción disminuir el puntaje al alumno de alto rendimiento por el incumplimiento de una tarea; sin embargo, lo hace en 6 ocasiones con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, a lo que podemos concluir que evidentemente existen diferencias en la calidad de interacciones pedagógicas siendo mejores con el grupo de alumnos de alto rendimiento.

CUADRO N° 50

RECOMPENSAS O SANCIONES QUE UTILIZAN LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES Y PARTICULARES DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Por cada acierto del alumno otorga puntaje, privilegios o recompensas materiales	35	11	Sanciona cada error del alumno disminuyendo su calificación o adoptando alguna medida punitiva	04	22

El presente cuadro permite determinar si existen diferencias entre la calidad de interacciones pedagógicas que establecen los docentes de los centros educativos estatales y particulares con sus alumnos de alto rendimiento y con los alumnos de bajo rendimiento, diferencias que estarán determinadas por las recompensas o sanciones que utilizan los docentes en el aula.

Podemos observar que, definitivamente, los docentes recompensan con mayor frecuencia a sus alumnos de alto rendimiento, así lo hacen en 35 oportunidades, mientras que sólo lo hacen en 11 ocasiones con el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

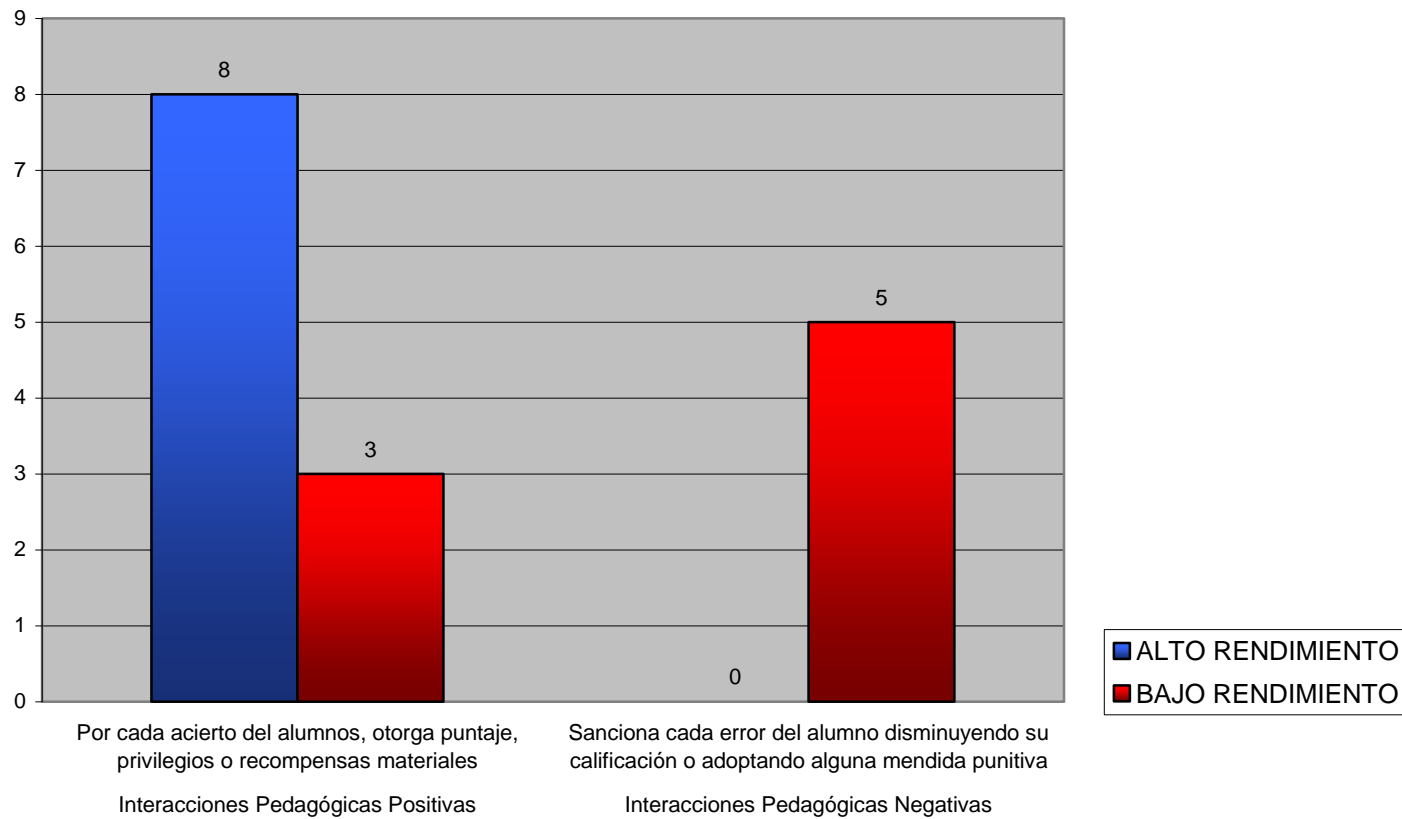
De otro lado, cuando sancionan a los alumnos, lo hacen con mayor frecuencia con el grupo de alumnos de bajo rendimiento; mientras asumen una actitud más comprensiva con el grupo de alumnos de alto rendimiento, así los sancionan sólo en 4 ocasiones; mientras que con los alumnos de bajo rendimiento lo hacen en 22 oportunidades.

Por lo tanto, la calidad de interacciones pedagógicas, bajo el indicador de sanciones o recompensas, evidencia diferencias entre el grupo de alumnos de alto rendimiento y el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = > RECOMPENSAS Y < SANCIONES = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO

A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = > SANCIONES Y < RECOMPENSAS = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO

GRÁFICO Nro 11
RECOMPENSAS O SANCIONES OTORGADAS POR LOS DOCENTES EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO ESCOLAR



2.10. AUTONOMÍA

CUADRO N° 51

NIVEL DE AUTONOMÍA QUE OTORGA EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le permite que se desenvuelva con libertad en la realización de una tarea determinada	08	04	Vigila, dirige y/o corrige al alumno mientras realiza una tarea determinada	02	06
Deja hablar al alumno sin interrumpirlo	04	02	Lo interrumpe cuando está interviniendo o respondiendo a una demanda	00	04
TOTALES	12	06		02	10

El cuadro que se presenta permite establecer el nivel de autonomía que el docente otorga a sus alumnos e identificar si existen diferencias de este indicador, entre el grupo de alumnos de alto rendimiento y el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

La autonomía esta referida a la libertad que otorga el docente en la realización de actividades sin interrumpir al alumno, o por el contrario a la dirección constante de su quehacer vigilando su proceder para evitar errores.

Podemos observar que el docente de comunicación del centro estatal otorga mayor autonomía a sus alumnos de alto rendimiento, ya que en 8 ocasiones le permite desenvolverse con libertad, y en 4 ocasiones les permite hablar sin interrumpirlos aprobando sus respuestas, es decir, se evidencia autonomía en los alumnos en 12 ocasiones y por el contrario con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, el docente otorga menores oportunidades de autonomía, así observamos que solo le da plena libertad en 4 ocasiones pero en un tiempo breve, y lo deja hablar sin interrumpirlo en 2 ocasiones; es decir, la frecuencia de autonomía se produce en 6 ocasiones, frecuencia menor en relación al otro grupo de alumnos.

Para el caso contrario, con los alumnos de alto rendimiento el docente vigila el actuar de los alumnos o los dirige sólo en 2 ocasiones y cabe señalar que al tratarse de una situación muy complicada o novedosa, mientras que lo hace con mayor frecuencia con los alumnos de bajo rendimiento, así los vigila o dirige en 6 ocasiones y lo interrumpe en 4 situaciones silenciando su participación ya que considera poco válida.

Por lo que el docente brinda mayores oportunidades de autonomía al grupo de alumnos de alto rendimiento en comparación al grupo de alumnos de bajo rendimiento.



CUADRO Nro 52

**NIVEL DE AUTONOMÍA QUE OTORGA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA
DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL EN LAS INTERACCIONES
PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le permite que se desenvuelva con libertad en la realización de una tarea determinada	07	03	Vigila, dirige y/o corrige al alumno mientras realiza una tarea determinada	02	06
Deja hablar al alumno sin interrumpirlo	03	01	Lo interrumpe cuando está interviniendo o respondiendo a una demanda	01	03
TOTALES	10	04		03	09

El cuadro que presentamos permite determinar si existen diferencias entre el nivel de autonomía que brinda el docente de matemática del centro estatal a sus alumnos según su nivel de rendimiento, diferencias que determinarían la calidad de las interacciones pedagógicas que se dan al interior del aula.

Podemos concluir que el docente otorga mayor cantidad de oportunidades de autonomía al grupo de alumnos de alto rendimiento, incluso les asigna responsabilidades sobre un grupo de alumnos de menor rendimiento como apoyo.

Así, el docente, en 10 ocasiones proporcionó mayor autonomía al grupo de alumnos de alto rendimiento, 7 de las cuales consistieron en darle plena libertad, y 3 de ellas en dejarlo participar o hablar sin interrumpirlo, mientras que sólo en 4 ocasiones brindó autonomía a sus alumnos de bajo rendimiento, en 3 ocasiones para darle plena libertad y una para que participe sin interrumpirlo, siendo la frecuencia menor en relación al grupo de alumnos de mayor rendimiento.

En el caso contrario, el docente no otorgó autonomía a sus alumnos de alto rendimiento sólo en 3 ocasiones, en 2 de las cuales vigiló o dirigió su quehacer en 2 ocasiones y en una ocasión interrumpió su participación, mientras que para el caso de los alumnos de bajo rendimiento no les brindó autonomía en 9 ocasiones, en 6 de las cuales dirigió su

desempeño para evitar errores y lo interrumpió en 3 ocasiones cuando los alumnos estaban participando oralmente, por lo que se observa que el docente constantemente dirige el actuar de este grupo de alumnos.

Por lo que podemos afirmar que el docente brinda mayor autonomía al grupo de alumnos de alto rendimiento que al grupo de alumnos de bajo rendimiento.



CUADRO N° 53

**NIVEL DE AUTONOMÍA QUE OTORGA EL DOCENTE DE
COMUNICACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR EN LAS
INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DIFERENCIANDO
EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le permite que se desenvuelva con libertad en la realización de una tarea determinada	06	02	Vigila, dirige y/o corrige al alumno mientras realiza una tarea determinada	02	04
Deja hablar al alumno sin interrumpirlo	03	02	Lo interrumpe cuando está interviniendo o respondiendo a una demanda	02	05
TOTALES	09	04		04	09

El presente cuadro permite establecer si existen diferencias entre el nivel de autonomía que otorga el docente de comunicación del centro particular entre el grupo de alumnos de alto rendimiento y el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Así, observamos que el docente brinda mayores oportunidades de autonomía a sus alumnos de alto rendimiento, lo hace en 9 ocasiones, en 6 de las cuales le otorga plena libertad para realizar la actividad y 3 de ellas para dejarlo hablar sin interrumpirlo, mostrando interés en sus participación, lo que no ocurre con el grupo de alumnos de bajo rendimiento a quienes sólo les brinda autonomía en 4 oportunidades, 2 para darle plena libertad en la ejecución de una actividad y 2 para dejarlo hablar sin interrumpirlo, es decir, se observa una frecuencia menor en relación a este indicador con el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

En situaciones contrarias, podemos observar que el docente no le otorga autonomía al grupo de alumnos de alto rendimiento en 4 ocasiones, 2 vigilando o dirigiendo su actuar, cabe señalar que se trato de un tema novedoso, y 2 para interrumpirlo cuando habla ayudándolo a encontrar la respuesta esperada por el docente, en cambio lo hace con mayor frecuencia con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, ya que no le brinda

autonomía en 9 oportunidades, 4 de ellas para vigilar su actuar, y 5 para ininterrumpirlo cuando participe, luego de formular un tema novedoso o de difícil respuesta esto porque espera poco de este grupo de alumnos.

Podemos concluir que el docente brinda mayor autonomía al grupo de alumnos de alto rendimiento y menor autonomía al grupo de alumnos de bajo rendimiento, por lo que la calidad de las interacciones pedagógicas es mejor para el grupo de alumnos de mayor rendimiento escolar.



CUADRO Nro 54

NIVEL DE AUTONOMÍA QUE OTORGA EL DOCENTE DE MATEMÁTICA DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le permite que se desenvuelva con libertad en la realización de una tarea determinada	10	03	Vigila, dirige y/o corrige al alumno mientras realiza una tarea determinada	02	05
Deja hablar al alumno sin interrumpirlo	04	03	Lo interrumpe cuando está interviniendo o respondiendo a una demanda	02	04
TOTALES	14	06		04	09

El cuadro que presentamos permite determinar si existen diferencias entre el nivel de autonomía que otorga el docente de matemática del centro particular a sus alumnos según su nivel de rendimiento, diferencias que determinarían la calidad de las interacciones pedagógicas que se dan al interior del aula.

Podemos concluir que el docente brinda mayor cantidad de oportunidades de autonomía al grupo de alumnos de alto rendimiento, así el docente en 14 ocasiones brindó mayor autonomía al grupo de alumnos de alto rendimiento, 10 de las cuales consistieron en darle plena libertad, y 4 de ellas en dejarlo participar o hablar sin interrumpirlo, mientras que sólo en 6 ocasiones brindó autonomía a sus alumnos de bajo rendimiento, en 3 ocasiones para darle plena libertad y el 3 para que participe sin interrumpirlo.

En el caso contrario el docente no proporcionó autonomía a sus alumnos de alto rendimiento, en 4 ocasiones, 2 de las cuales vigilo o dirigí su quehacer y en 2 ocasiones interrumpí su participación, mientras que para el caso de los alumnos de bajo rendimiento no les brindé autonomía en 9 ocasiones, en 5 de las cuales dirigí su desempeño para evitar errores y lo interrumpí en 4 ocasiones cuando el alumno estaba participando oralmente.

Por lo que podemos afirmar que el docente brinda mayor autonomía al grupo de alumnos de alto rendimiento que al grupo de alumnos de bajo rendimiento, por lo tanto la calidad de las interacciones pedagógicas es mejor para el grupo de alumnos de mayor rendimiento.



CUADRO Nro 55

**NIVEL DE AUTONOMÍA QUE OTORGAN LOS DOCENTES DE
COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
ESTATALES Y PARTICULARES EN LAS INTERACCIONES
PEDAGÓGICAS CON SUS ALUMNOS DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Le permite que se desenvuelva con libertad en la realización de una tarea determinada	31	12	Vigila, dirige y/o corrige al alumno mientras realiza una tarea determinada	08	21
Deja hablar al alumno sin interrumpirlo	14	08	Lo interrumpe cuando está interviniendo o respondiendo a una demanda	05	16
TOTALES	45	20		13	37

El cuadro que se presenta permite establecer el nivel de autonomía que el docente otorga a sus alumnos e identificar si existen diferencias entre el grupo de alumnos de alto rendimiento y el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

La autonomía está referida a la libertad que otorga el docente en la realización de actividades sin interrumpir al alumno, o, por el contrario, a la dirección constante del quehacer de alumnos, vigilando su proceder para evitar errores.

Podemos observar que los docentes de comunicación y matemática de los centros estatales y particulares otorgan mayor autonomía a sus alumnos de alto rendimiento, ya que les brindan autonomía en 45 ocasiones: 31 de las cuales les permiten desenvolverse con libertad, y en 14 ocasiones les permiten hablar sin interrumpirlos aprobando sus respuestas; por el contrario, con el grupo de alumnos de bajo rendimiento otorga autonomía en 20 ocasiones, así observamos que solo le da plena libertad en 12 ocasiones, pero en un tiempo breve, y lo deja hablar sin interrumpirlo en 8 ocasiones, por lo que la frecuencia de autonomía que se ofrece a este grupo de alumnos es menor en relación al grupo de alumnos de mayor rendimiento.

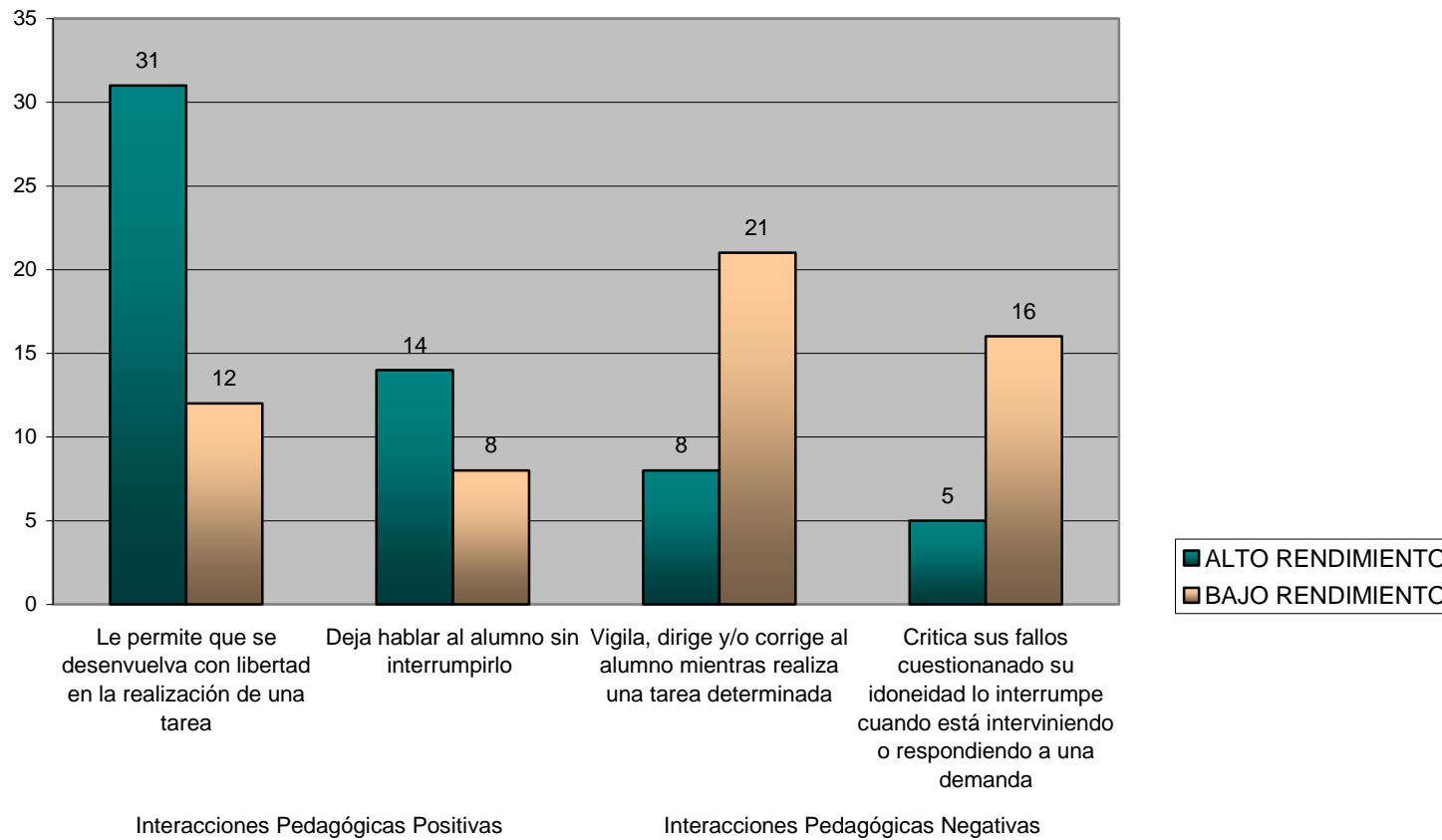
Para el caso contrario, con los alumnos de alto rendimiento, los docentes no otorgan autonomía en 13 ocasiones: 8 de las cuales vigilan el actuar de los alumnos o lo dirigen y en 5 ocasiones los interrumpen al hablar y cabe señalar que al tratarse de una situación muy complicada o novedosa; mientras que no brindan autonomía a sus alumnos de bajo rendimiento en 37 oportunidades, así los vigilan o dirigen en 21 ocasiones y los interrumpen en 16 situaciones silenciando su participación ya que los docentes la consideran poco válida.

Por lo que el docente brinda mayores oportunidades de autonomía al grupo de alumnos de alto rendimiento en comparación al grupo de alumnos de bajo rendimiento.

**A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = > NIVEL DE AUTONOMÍA =
INTERACCIONES PEDAGÓGICAS POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO**

**A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = < NIVEL DE AUTONOMÍA =
INTERACCIONES PEDAGÓGICAS NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO**

GRÁFICO Nro 12
NIVEL DE AUTONOMÍA OTORGADO POR LOS DOCENTES A SUS ALUMNOS EN LAS
INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO ESCOLAR



2.11. DISCIPLINA

CUADRO N° 56

DISCIPLINA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DE COMUNICACIÓN CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Ignora una situación de desorden en el aula	02	01	Castiga al alumno que motivo el desorden	00	04
Dialoga con el alumno para que no se produzca nuevamente el desorden	02	00	Llama la atención y reprende la conducta del alumno en frente de todos	01	05
TOTALES	04	01		01	09

El presente cuadro permite identificar si existe alguna relación entre las representaciones sociales que el docente se forma de sus alumnos asociada con la disciplina que se da al interior del aula, es decir si el docente relaciona un buen rendimiento con una buena disciplina escolar y un bajo rendimiento con indisciplina escolar, además de determinar si el docente muestra algún tipo de consideración a sus alumnos cuando comenten una muestra de indisciplina por pertenecer al grupo de alto rendimiento, o si por el contrario es menos complaciente con el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Podemos observar que el docente de comunicación del centro estatal muestra un trato diferente con el grupo de alumnos de alto rendimiento, así, ignora una situación de desorden en el aula en 2 ocasiones, dialoga con los alumnos para que no se produzca nuevamente el desorden en 4 ocasiones, es decir tiene mayor consideración con este grupo de alumnos en 4 ocasiones, lo que no se observa con el grupo de alumnos de bajo rendimiento ya que sólo en una ocasión ignora la situación de desorden.

Si observamos la situación contraria para el caso de los alumnos de bajo rendimiento el docente castiga al alumno que motivo el desorden en 4 situaciones y llama la atención o reprende la conducta del alumnos en 5 ocasiones, es decir que en 9 oportunidades el

docente considero la mala conducta de este grupo de alumnos, lo que no se observa con los alumnos de alto rendimiento a quienes no castiga, y sólo en 1 ocasión llama la atención o reprende, cabe señalar que se notaron diferencias saltantes en este caso, ya que la llamada de atención frente al desorden fue menor y con un tono más amable con el alumno de alto rendimiento.

Por lo que el docente muestra mayor consideración y por lo tanto la calidad de interacciones pedagógicas es mayor con el grupo de alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento.



CUADRO N° 57

**DISCIPLINA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE
DE MATEMÁTICA CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO
ESTATAL DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO**

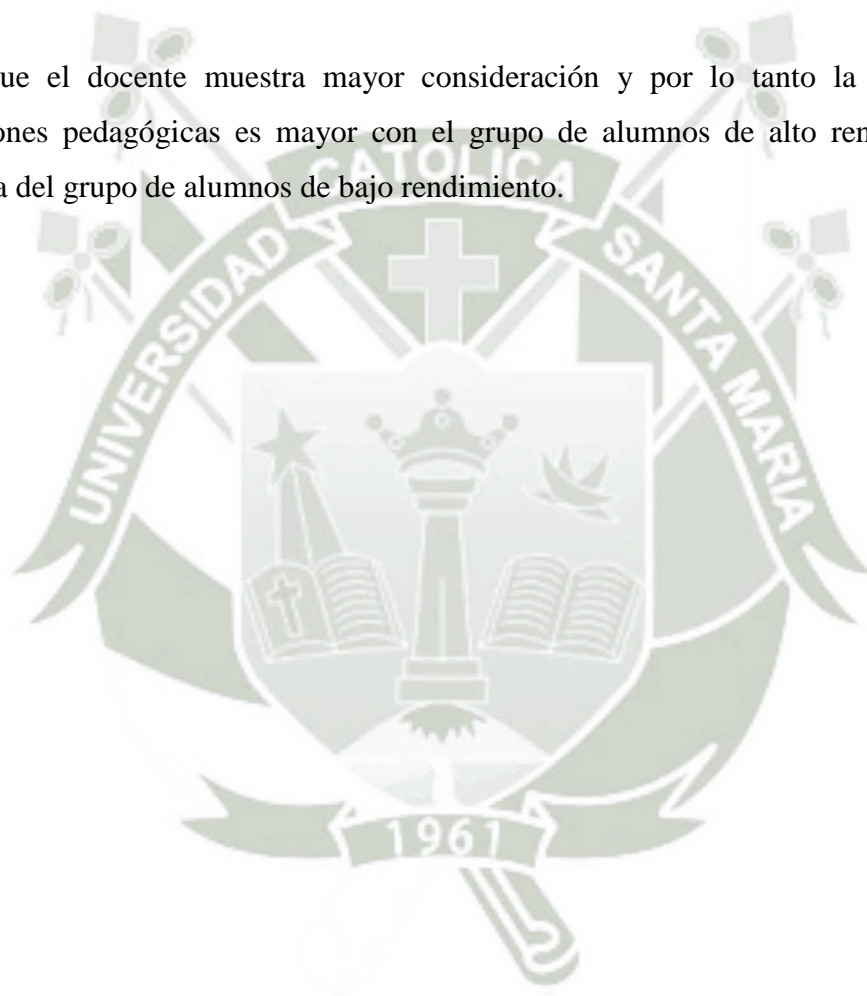
Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Ignora una situación de desorden en el aula	04	01	Castiga al alumno que motivo el desorden	00	03
Dialoga con el alumno para que no se produzca nuevamente el desorden	02	02	Llama la atención y reprende la conducta del alumno en frente de todos	01	02
TOTALES	06	03		01	05

El presente cuadro permite identificar si existe alguna relación entre las representaciones sociales que el docente se forma de sus alumnos asociada con la disciplina que se da al interior del aula, es decir, si el docente asigna a un buen rendimiento una buena disciplina escolar y a un bajo rendimiento con indisciplina escolar, o si además el docente muestra algún tipo de consideración con sus alumnos cuando comenten una muestra de indisciplina por pertenecer al grupo de alto rendimiento, o si por el contrario es menos complaciente con el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Podemos observar que el docente de matemática del centro estatal muestra un trato diferente con el grupo de alumnos de alto rendimiento, así, ignora una situación de desorden en el aula en 4 ocasiones, dialoga con los alumnos para que no se produzca nuevamente el desorden en 2 ocasiones, es decir, tiene mayor consideración con este grupo de alumnos en 6 ocasiones; para el caso de los alumnos de bajo rendimiento se observa que sólo en una ocasión ignora la situación de desorden y en 2 ocasiones dialoga con los alumnos sobre el desorden, es decir, en 3 oportunidades muestra cierta consideración por este grupo de alumnos siendo de menor frecuencia que para el caso del grupo de alumnos de alto rendimiento.

Si observamos la situación contraria para el caso de los alumnos de bajo rendimiento el docente castiga al alumno que motivo el desorden en 3 situaciones y llama la atención o reprende la conducta del alumnos en 2 ocasiones, es decir, que en 5 oportunidades el docente considero la mala conducta de este grupo de alumnos, lo que no se observa con los alumnos de alto rendimiento a quienes no castiga, y sólo en una ocasión llama la atención o reprende, cabe señalar que se notaron diferencias saltantes en este caso, ya que la llamada de atención frente al desorden fue menor y con un tono más amable con el alumno de alto rendimiento.

Por lo que el docente muestra mayor consideración y por lo tanto la calidad de interacciones pedagógicas es mayor con el grupo de alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento.



CUADRO N° 58

DISCIPLINA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DE COMUNICACIÓN CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO PARTICULAR DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Ignora una situación de desorden en el aula	01	01	Castiga al alumno que motivo el desorden	00	04
Dialoga con el alumno para que no se produzca nuevamente el desorden	03	02	Llama la atención y reprende la conducta del alumno en frente de todos	01	03
TOTALES	04	03		01	07

El presente cuadro permite identificar si existe alguna relación entre las representaciones sociales que el docente se forma de sus alumnos asociada con la disciplina que se da al interior del aula, es decir, si el docente asigna a un buen rendimiento una buena disciplina escolar y a un bajo rendimiento indisciplina escolar, o si además el docente muestra algún tipo de consideración a sus alumnos cuando comenten una muestra de indisciplina por pertenecer al grupo de alto rendimiento, o si por el contrario es menos complaciente con el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Podemos observar que el docente de comunicación del centro particular muestra un trato diferente con el grupo de alumnos de alto rendimiento, así, ignora una situación de desorden en el aula en una ocasión, dialoga con los alumnos para que no se produzca nuevamente el desorden en 3 ocasiones, es decir, tiene mayor consideración con este grupo de alumnos en 4 ocasiones, mientras que con el grupo de alumnos de bajo rendimiento en una ocasión ignora la situación de desorden y en 2 ocasiones dialoga con los alumnos sobre el desorden, es decir, en 3 oportunidades muestra cierta consideración por este grupo de alumnos.

Si observamos la situación contraria para el caso de los alumnos de bajo rendimiento el docente castiga al alumno que motivo el desorden en 4 situaciones y llama la atención o reprende la conducta del alumnos en 3 ocasiones, es decir, que en 7 oportunidades el

docente considero la mala conducta de este grupo de alumnos, lo que no se observa con los alumnos de alto rendimiento a quienes no castiga, y sólo en una ocasión llama la atención o reprende, cabe señalar que se notaron diferencias saltantes en este caso, ya que la llamada de atención frente al desorden fue menor y con un tono más amable con el alumno de alto rendimiento.

Por lo que el docente muestra mayor consideración y por lo tanto la calidad de interacciones pedagógicas es mayor con el grupo de alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento.



CUADRO N° 59

**DISCIPLINA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE
DE MATEMÁTICA CON SUS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO
PARTICULAR DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Ignora una situación de desorden en el aula	01	02	Castiga al alumno que motivo el desorden	00	02
Dialoga con el alumno para que no se produzca nuevamente el desorden	01	02	Llama la atención y reprende la conducta del alumno en frente de todos	01	03
TOTALES	02	04		01	05

El presente cuadro permite identificar si existe alguna relación entre las representaciones sociales que el docente se forma de sus alumnos asociada con la disciplina que se da al interior del aula, es decir si el docente asigna a un buen rendimiento una buena disciplina escolar y a un bajo rendimiento indisciplina escolar, o si además el docente muestra algún tipo de consideración a sus alumnos cuando comenten una muestra de indisciplina por pertenecer al grupo de alto rendimiento, o si por el contrario es menos complaciente con el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Podemos observar que el docente de matemática del centro particular muestra un trato diferente con el grupo de alumnos de alto rendimiento, así, ignora una situación de desorden en el aula en una ocasión, dialoga con los alumnos para que no se produzca nuevamente el desorden en 2 ocasiones, es decir, tiene consideración con este grupo de alumnos en 3 ocasiones, con el grupo de alumnos de bajo rendimiento en 2 ocasiones ignora la situación de desorden y en 2 ocasiones dialoga con los alumnos sobre el desorden, es decir, en 4 oportunidades muestra cierta consideración por este grupo de alumnos.

Si observamos la situación contraria para el caso de los alumnos de bajo rendimiento el docente castiga al alumno que motivo el desorden en 2 situaciones y llama la atención o reprende la conducta del alumnos en 3 ocasiones, es decir que en 5 oportunidades el

docente considero la mala conducta de este grupo de alumnos, lo que no se observa con los alumnos de alto rendimiento a quienes no castiga, y sólo en una ocasión llama la atención o reprende, cabe señalar que se notaron diferencias saltantes en este caso, ya que la llamada de atención frente al desorden fue menor y con un tono más amable con el alumno de alto rendimiento.

Por lo que el docente muestra mayor consideración y por lo tanto la calidad de interacciones pedagógicas es mayor con el grupo de alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento.



CUADRO N° 60

**DISCIPLINA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA CON SUS ALUMNOS
DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTABLES Y PARTICULARES
DIFERENCIANDO EL RENDIMIENTO**

Interacciones Positivas	ALTO REND	BAJO REND	Interacciones Negativas	ALTO REND	BAJO REND
Ignora una situación de desorden en el aula	08	05	Castiga al alumno que motivo el desorden	00	13
Dialoga con el alumno para que no se produzca nuevamente el desorden	08	06	Llama la atención y reprende la conducta del alumno en frente de todos	04	13
TOTALES	16	11		04	26

El presente cuadro permite identificar si existe alguna relación entre las representaciones sociales que el docente se forma de sus alumnos asociada con la disciplina que se da al interior del aula, es decir, si los docente asocian a un buen rendimiento con una buena disciplina escolar y un bajo rendimiento con indisciplina escolar, o si, además, los docentes muestran algún tipo de consideración a sus alumnos cuando cometen una muestra de indisciplina por pertenecer al grupo de alto rendimiento, o si, por el contrario, son menos complaciente con el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Podemos observar que los docentes muestran un trato diferente con el grupo de alumnos de alto rendimiento, así, ignoran una situación de desorden en el aula en 8 ocasiones, dialogan con los alumnos para que no se produzca nuevamente el desorden en 8 ocasiones, es decir, tienen mayor consideración con este grupo de alumnos en 16 ocasiones, lo que no se observa con el grupo de alumnos de bajo rendimiento ya que sólo en 5 ocasiones ignoran la situación de desorden y en 6 ocasiones dialogan con los alumnos sobre el desorden, es decir, en 11 oportunidades muestran cierta consideración por este grupo de alumnos.

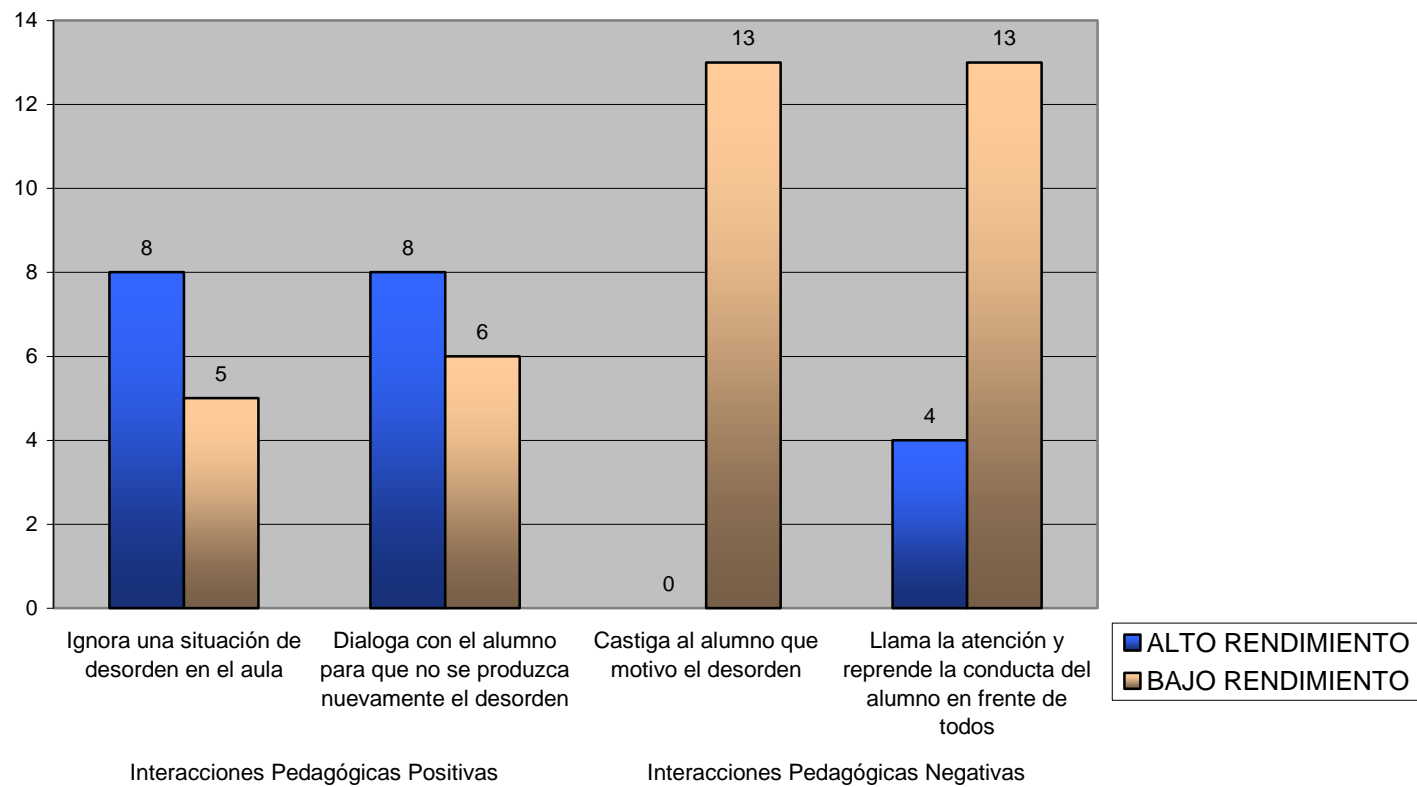
Si observamos la situación contraria para el caso de los alumnos de bajo rendimiento, los docentes castigan a los alumnos que motivaron el desorden en 13 situaciones y llaman la atención o reprenden la conducta de los alumnos en 13 ocasiones, es decir que en 26 oportunidades los docentes consideran la mala conducta de este grupo de alumnos, lo que no se observa con los alumnos de alto rendimiento a quienes no castigan, y sólo en 4 ocasiones llaman la atención o reprenden. Cabe señalar que se notaron diferencias saltantes en este caso, ya que la llamada de atención frente al desorden fue menor y con un tono más amable con el alumno de alto rendimiento.

Por lo que el docente muestra mayor consideración y; por lo tanto; la calidad de interacciones pedagógicas es mayor con el grupo de alumnos de alto rendimiento a diferencia del grupo de alumnos de bajo rendimiento.

A ALTAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = SE ASOCIA UNA BUENA DISCIPLINA = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS POSITIVAS = ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

A BAJAS EXPECTATIVAS DEL DOCENTE = SE ASOCIA INDISCIPLINA = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS NEGATIVAS = BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

GRÁFICO Nro 13
DISCIPLINA EN LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DIFERENCIANDO EL NIVEL DE RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS



TÍTULO II

NIVEL DE INTERACCIONES PEDAGÓGICAS PERCIBIDAS POR LOS ALUMNOS DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO

En el título anterior se ha podido establecer mediante la técnica de la observación el nivel de interacciones pedagógicas traducido en frecuencia y calidad de las mismas, a continuación presentaremos información obtenida por los alumnos de cómo ellos perciben estas interacciones al interior de la aula en los cursos de comunicación y matemática, esta información será relevante para contrastar resultados y luego emitir conclusiones.

Este cuestionario es una adaptación del juego de los sueños propuesto por Foro Educativo y por su estructura, permite, fácilmente, que los alumnos respondan con naturalidad indicadores como: representaciones sociales del docente, expectativas del docente en relación a los alumnos, expectativas de los alumnos y diferencias sustanciales relacionadas al rendimiento, las que se traducen en la cantidad y calidad de las interacciones pedagógicas en el aula y que responden a lo que hoy conocemos como profecía autocumplida.

El juego de los sueños es un instrumento de esta investigación, el mismo que fue aplicado a los 6 alumnos de mayor rendimiento y también a los 6 alumnos de menor rendimiento, con una duración aproximada de 4 horas por grupo.

El juego consta de diferentes tipos de ítems, así como:

Preguntas: A través de las mismas se pretende establecer cuáles son las representaciones de los docentes hacia sus alumnos y sus consiguientes expectativas,

del mismo modo permiten establecer la cantidad y calidad de las interacciones pedagógicas.

Laboratorio de Inventos: Estos ítems permiten conocer las perspectivas de los alumnos y sus expectativas en relación a lo que ellos esperarían del docente o que desearían para que las interacciones pedagógicas sean óptimas y el clima del aula facilite el desempeño de los alumnos.

Al Escenario: Estos ítems básicamente son consignas en las que los alumnos representan a través de sociodramas las actitudes e interacciones reales que el docente establece con cada uno de los grupos, por lo que constituye una parte valiosa de este instrumento y porque permite consolidar la información de la ficha de observación, puesto que los alumnos expresan las actitudes, tono de voz, expresión corporal, respuestas, oportunidades relacionadas en todos los casos con la actuación de los docentes y las diferencias relevantes que podría evidenciarse según el nivel de rendimiento.

No me digas: Estos ítems permiten conocer algunos aspectos que muchas veces los alumnos no los dicen con espontaneidad, porque son poco aceptados o podrían ser respuestas conflictivas por no ser permitidas.

Sueños: Estos ítems establecen lo que el alumno espera de él, como consecuencia muchas veces las expectativas que los docentes tienen en relación a los alumnos, son sus perspectivas a futuro que se contrastan con las expectativas de los docentes.

El juego se desarrolló en sesiones de 4 horas, se trabajó con grupos homogéneos, es decir, con los alumnos de alto rendimiento y, en otro momento, con los alumnos de bajo rendimiento, lo que permitió, luego, cruzar información.

Se trabajó con el tablero del juego de los sueños de Foro educativo modificando las tarjetas y su contenido, las mismas que fueron elaboradas de acuerdo al contenido de los objetivos e hipótesis de la investigación.

La aplicación del juego se llevó a cabo en un ambiente tranquilo y sin presencia de ningún docente, se anotaron previamente los nombres de los participantes y ciertas características como se muestra la ficha en anexos.

Para el tratamiento respectivo de la sistematización de resultados de este instrumento, se procedió a agrupar cada uno de los ítems de acuerdo a los indicadores propuestos en la ficha de observación para poder realizar, posteriormente, una comparación de los resultados y poder dar conclusiones debidamente fundamentadas.

Así presentamos un cuadro de estos ítems previamente analizados:



1) INDICADORES DE LAS ÁREAS DE ANÁLISIS

INDICADORES	Altas Expectativas/ Interacciones Positivas	Bajas Expectativas/ Interacciones Negativas
Empatía	Si el alumno tiene una dificultad: <ul style="list-style-type: none"> • Lo atiende • Le expresa su comprensión • Le ofrece nuevas oportunidades • Le ayuda 	Si el alumno tiene una dificultad: <ul style="list-style-type: none"> • Le demuestra indiferencia • Le expresa enojo • Le exige una respuesta inmediata • Se abstiene de ayudarlo
Nivel de participación	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve su participación • Acoge su iniciativa para participar en clase 	<ul style="list-style-type: none"> • No promueve su participación • Ignora, desalienta o rechaza su inquietud por participar.
El tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Le da más tiempo para responder o realizar una tarea 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo presiona para responder o para realizar una tarea.
Etiquetas verbales	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza etiquetas verbales positivas como: <i>buen alumno, inteligente, el mejor del salón</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza etiquetas verbales negativas como: <i>mal alumno, incapaz, el peor del salón</i>
El tono de voz	<ul style="list-style-type: none"> • Habla o pregunta al alumno con un tono de voz amigable • Responde al alumno con un tono de voz amigable, aún si se equivoca 	<ul style="list-style-type: none"> • Habla o pregunta al alumno con un tono de voz agresivo o irónico • Responde al alumno con un tono de voz agresivo o irónico, sobre todo si se equivoca
El lenguaje no verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su aceptación o aprobación 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su rechazo o inconformidad
Nivel de exigencia	<ul style="list-style-type: none"> • Le plantea desafíos, preguntas o tareas más exigentes que a los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Le plantea demandas más simples que a los demás.

Comunicación asertiva	<ul style="list-style-type: none"> • Elogia sus aciertos abiertamente • Señala sus errores sin cuestionar su idoneidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Se abstiene de señalar sus aciertos • Critica sus fallos cuestionando su idoneidad
Recompensas	<ul style="list-style-type: none"> • Por cada acierto del alumno otorga puntaje, privilegios o recompensas materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sanciona cada error del alumno disminuyendo su calificación o adoptando alguna medida punitiva.
La autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Le permite que se desenvuelva con libertad en la realización de una tarea determinada • Deja hablar al alumno sin interrumpirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vigila, dirige y/o corrige al alumno mientras realiza una tarea determinada • Lo interrumpe cuando está interviniendo o respondiendo a una demanda.
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Ignora una situación de desorden en el aula. • Dialoga con el alumno para que no se produzca nuevamente el desorden 	<ul style="list-style-type: none"> • Castiga al alumno que motivo el desorden. • Llama la atención y reprende la conducta del alumno en frente de todos.
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • A futuro espera mucho del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • A futuro no espera mucho del alumno
Preferencias	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos atribuyen que son preferidos por el profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos atribuyen que son ignorados y solo unos cuantos existen para el profesor.

Los ítems del juego de la adaptación del Juego de los Sueños fueron agrupados de acuerdo a los indicadores mencionados en la tabla anterior de la siguiente manera.

2) RESULTADOS CUALITATIVOS DEL JUEGO DE LOS SUEÑOS

2.1. EMPATÍA:

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Preguntas	1-2-4-6-7-8-9-10-23-24-39-40-41
Al Escenario	1-2-3-4-5-7-8-9-14-15-16-17-18-19-
No me digas	2-3-8- 13-14

El indicador de empatía permite establecer en qué medida las interacciones pedagógicas que se establecen al interior del aula son positivas, es decir, en qué medida los docentes como los alumnos muestran comprensión, agrado, solidaridad frente a cualquier situación, creando un clima de interacciones pedagógicas positivas o de lo contrario no se evidencian estos indicadores que corresponden a una comunicación empática.

Presentamos los resultados teniendo en cuenta el nivel de rendimiento de los alumnos:

- **Alumnos de Alto Rendimiento:** Este grupo de alumnos afirma que la relación de empatía con sus profesores es muy buena y, por lo tanto, las interacciones pedagógicas favorecen el proceso de aprendizaje; sus respuestas fueron las siguientes:

- Afirman sus preferencias por sentarse cerca de los profesores para poder participar, atender, y dialogar con ellos; además, porque es el lugar para los más inteligentes.
- Afirman sus preferencias por realizar actividades que exijan respuestas individuales como lectura, aritmética donde puedan demostrar su rendimiento y el elogio de sus profesores.
- Afirman que los profesores siempre escogen a los más inteligentes, a veces, a los desatentos para hacerlos quedar mal.
- Afirman que los profesores tienen preferencia por el grupo de alumnos de alto rendimiento, porque este grupo siempre los hacen quedar bien

- Los alumnos de este grupo afirman que sus profesores son sinceros y amables, que pueden confiar en ellos porque tiene mucha experiencia.
- Afirman que les agrada porque sus profesores enseñan bien y tiene buen nivel.
- Al imitar a los docentes demuestran que estos docentes tienen consideración por los alumnos de alto rendimiento, les dan más oportunidades a quienes no cumplen una tarea o no pueden realizar un ejercicio, lo que no ocurre con los de bajo rendimiento, se limitan a calificarlos con una nota baja y en algunos casos usan etiquetas verbales negativas.
- Los alumnos afirman que observan buena conducta y que no hacen travesuras delante de sus profesores, lo cual no es correcto, de igual manera afirman que no ponen apodos a los profesores porque eso es falta de educación, pero que otros alumnos sí lo hacen.

- **Alumnos de Bajo Rendimiento:** Este grupo de alumnos afirma lo contrario, ya que siente que las interacciones pedagógicas alumno - docente son negativas, en la mayoría de los casos sus respuestas fueron las siguientes:

- Prefieren sentarse en el centro o en la parte posterior del aula para que no les pregunte el profesor o para hacer travesuras.
- Prefieren realizar actividades grupales para resolver con facilidad los problemas con la ayuda de los alumnos de alto rendimiento.
- Afirman que los docentes, muchas veces, no les dan oportunidad para participar y si lo hacen nunca está bien lo que dicen.
- Los alumnos prefieren confiar algún problema al docente de OBE o tutoría, porque es más comprensible que los docentes de comunicación y matemática.
- Afirman que les agrada porque los docentes saben lo que enseñan.
- Al imitar a los docentes, los alumnos de este grupo lo hicieron con mayor creatividad demostrando las diferencias marcadas en trato entre el grupo de alumnos de alto rendimiento con ellos, afirman que los docentes emplean términos desagradables o etiquetas verbales negativas, que no les dan oportunidades de mejorar, que les colocan notas en el cuaderno, que mandan a llamar a sus padres.

- Los alumnos afirman que, a veces, los del grupo de alto rendimiento se portan mal, pero el docente no toma represalias, pero, si, con ellos sacándolos del aula, mandando notas en el cuaderno a sus padres o haciéndolos quedar mal delante de todo el salón.

Por lo tanto, podemos concluir que los alumnos afirman la existencia de diferencias sustanciales en las interacciones pedagógicas que se producen en el aula, siendo positivas en el caso de alumnos de alto rendimiento y negativas para el caso del grupo de alumnos de bajo rendimiento; y que esto se traducen en la existencia de empatía en relación a los docentes y los mejores alumnos, ya que se evidencian conductas tales como comprensión, diálogo, ayuda, consideración, aprecio, preferencia, etc.

2.2. PARTICIPACIÓN:

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Preguntas	7-8

El indicador de participación está relacionado con las posibilidades que otorgan los docentes para que sus alumnos respondan una pregunta, o formulen una interrogante para despejar sus dudas, o para que realicen alguna actividad propuesta por el docente.

Presentamos las respuestas de los alumnos teniendo en cuenta el nivel de su rendimiento:

- **Alumnos de Alto Rendimiento:** Los alumnos afirman que los docentes hacen participar a todos los alumnos, pero que existen diferencias en el trato. Sus respuestas fueron las siguientes:

- Los docentes permiten participar a todos pero a veces a los distraídos para que presten atención, luego a los más inteligentes para que expliquen a los que no saben y les enseñen, además, afirman que los alumnos de alto rendimiento

levantan más la mano para participar y que los alumnos de bajo rendimiento no lo hacen porque son flojos y no saben responder.

- **Alumnos de Bajo rendimiento:** Los alumnos afirman que los docentes muestran preferencias por el grupo de alumnos de alto rendimiento, y que pocas veces el docente los alienta cuando participan, sus respuestas fueron las siguientes:

- Los docentes prefieren a los que más saben, a nosotros nos pregunta si estamos distraídos o para hacernos quedar mal, a veces nos pregunta para aumentar nuestra nota, en ese caso nos pregunta fácil y si no podemos les pide a los más inteligentes que respondan, o que nos ayuden.

Por lo tanto, podemos concluir que los docentes brindan mayores oportunidades de participación a los alumnos de alto rendimiento y, por consiguiente, las interacciones pedagógicas que se producen en el aula son positivas para el uso del grupo de alumnos de alto rendimiento, lo que no ocurre con los alumnos de bajo rendimiento.

2.3. TIEMPO

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Al Escenario	3-7-8-9

Este indicador está referido al tiempo que los docentes otorgan a sus alumnos para realizar una tarea o responder una pregunta, mostramos las respuestas de los alumnos diferenciando su nivel de rendimiento.

- **Alumnos de Alto Rendimiento:** Los alumnos respondieron de la siguiente manera:

- Los profesores les dan más tiempo a los alumnos de bajas calificaciones, a nosotros no necesita darnos tanto tiempo, pero si no podemos porque es muy difícil, entonces, nos da tiempo, depende de lo que pide, pero siempre esperan que resolvamos el problema o el ejercicio rápido para ayudar a los otros.

- **Alumnos de Bajo Rendimiento:** Los alumnos respondieron de la siguiente manera:

- Los profesores nos dan tiempo porque como, a veces, no sabemos, entonces, les pide ayuda a los que saben para que podamos resolver los problemas o contestar la pregunta, pero, a veces, nos pregunta y si no sabemos nos pone mala nota o nos dice algo feo, a veces, nos deja ejercicios fáciles para que subamos nuestras notas y nos da más tiempo, en los exámenes también.

Por lo tanto, los docentes consideran el tiempo como un indicador de rendimiento, así, exigen respuestas rápidas y oportunas en los alumnos de alto rendimiento y por el contrario, al esperar poco de los alumnos de bajo rendimiento les otorgan mayor tiempo en la resolución de tareas o al responder interrogantes., por lo que las expectativas de los docentes son mayores en relación al grupo de alumnos de alto rendimiento y menores en relación al grupo de alumnos de bajo rendimiento.

2.4. ETIQUETAS VERBALES

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Al Escenario	14-15-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27
No me digas	4-5-6-7-11-12-13-14

Este indicador permite apreciar el uso de etiquetas verbales, las cuales pueden ser positivas e indicando una buena calidad de interacciones pedagógicas o pueden ser negativas lo que conlleva a interacciones pedagógicas negativas. Presentamos los resultados teniendo en cuenta el nivel de rendimiento de los alumnos:

- **Alumnos de Alto Rendimiento:** Las respuestas de los alumnos fueron las siguientes:

- El profesor generalmente pone A o Excelente en el cuaderno si lo hacemos bien.
- Las etiquetas verbales usadas por los docentes son:
- Eres ejemplo de la clase

- Eres inteligente
- Sigue adelante, llegarás lejos
- Tus padres deben estar orgullosos de ti
- Aprendes porque atiendes
- Muy bien
- Excelente

- **Alumnos de Bajo Rendimiento**: Las respuestas de los alumnos fueron las siguientes:

- Nos califican bajo o manda una nota a nuestros padres.
- Nos dice que no seremos nada de grandes.
- Eres un malagradecido con tus padres.
- Si no te esmeras jalarás el curso.
- Qué milagro que hayas aprobado.
- Te has copiado de alguien.
- Espero que sigas así con esta nota para que por lo menos apruebes el curso.
- Para eso vienes al colegio, deberías quedarte en casa.
- Que flojo que eres.
- Pobre de tus hijos si te casas.

Por lo tanto, los docentes utilizan etiquetas verbales positivas con el grupo de alumnos de alto rendimiento escolar y etiquetas verbales negativas con el grupo de alumnos de bajo rendimiento escolar, por lo que las interacciones pedagógicas son positivas en relación a los alumnos de alto rendimiento y negativas en relación a los alumnos de bajo rendimiento.

2.5. TONO DE VOZ

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Al Escenario	1-2-6-10-11-12-13
No me digas	9-10-11-13-14

Este indicador permite determinar si existen diferencias en el tono de voz que los docentes emplean con sus alumnos de alto y bajo rendimiento, lo que permite establecer la calidad de las interacciones pedagógicas, los resultados fueron los siguientes:

- **Alumnos de Alto Rendimiento**: Los alumnos afirmaron lo siguiente.

- El profesor grita a los alumnos que son flojos o que están distraídos, desatentos o que se portan mal.
- El profesor es bueno y a los que estudiamos nos trata bien porque no le hacemos renegar como otros alumnos.
- A veces se enoja mucho con los malcriados y los saca a la Dirección, o los amenaza con bajarles puntos, es que lo hacen renegar mucho.

- **Alumnos de Bajo Rendimiento**: Las respuestas fueron las siguientes:

- El profesor nos riñe y se enoja siempre.
- A los estudiosos no los riñe mucho.
- Nos saca del salón, nos baja la nota, a veces nos grita fuerte o nos da un palmazo.
- Nos dice flojos, malcriados.
- A veces esta de buen humor y no nos riñe o nos perdona.
- El profesor es bueno pero no nos explica bien, y si no entendemos como él quiere o rápido se desespera y nos riñe.
- A veces grita fuerte y se acerca mucho, nos asusta su mirada.

Por lo que podemos concluir, que los docentes emplean un tono de voz amigable mayormente con el grupo de alumnos de alto rendimiento, lo que no ocurre con el grupo de alumnos de bajo rendimiento, por lo que las interacciones pedagógicas son positivas para el caso de los alumnos de alto rendimiento y negativas para el caso de los alumnos de bajo rendimiento escolar.

2.6. LENGUAJE NO VERBAL

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Al Escenario	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-18-19-20- 21-22-23-24-25-26-27
No me digas	9-10

Este indicador está relacionado con el tono de voz que emplea el docente acompañado, además, del lenguaje corporal o gestual, que también permite establecer la calidad de interacciones pedagógicas que se dan en el aula, para determinar si existen diferencias entre el grupo de alumnos de alto rendimiento y el grupo de alumnos de bajo rendimiento académico e identificar qué tipo de interacciones pedagógicas se producen en el aula.

- **Alumnos de Alto Rendimiento:** Este grupo de alumnos al imitar a los docentes emplearon, además, gestos propios de sus maestros, lo que permitió determinar la calidad de interacciones pedagógicas que se dan al interior del aula, el lenguaje corporal utilizado fue el siguiente:

- Señalar con el dedo para botar a algún alumno.
- Poner las manos en la cintura y abrir los ojos ante una respuesta equivocada o una mala conducta.
- Levantar la mano insinuando un golpe.
- Acercarse mucho al alumno para indisponerlo y gritar.
- Sonreír si sacas una buena nota.
- Te felicita en la espalda si sacas una buena nota

- **Alumnos de Bajo Rendimiento:** Al imitar a los docentes emplearon los siguientes gestos:

- Fruncir el ceño.
- Señalar con el dedo la puerta
- Las manos en la cintura

- Las manos al cielo como hablando a Dios porque no entienden sus alumnos
- Cruzar los brazos y quedarse callado como esperando una respuesta del alumno.
- Sonreír sarcásticamente.

2.7. NIVEL DE EXIGENCIA

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Preguntas	15-16
No me digas	15-16

Este indicador establece las diferencias en las expectativas de los docentes hacia sus alumnos de alto o bajo rendimiento y por lo tanto el nivel de exigencia que propone para cada uno de estos grupos.

- **Alumnos de Alto Rendimiento**: Los alumnos afirmaron lo siguiente:

- El profesor deja primero a todos los mismos ejercicios y si terminamos nos aumenta más difícil.
- A la pizarra llama a los más aplicados para que refuercen a los que no han entendido.
- Sabe nombrar capitanes o monitores a los más aplicados si deja trabajos en grupo para que ayuden y revisen.
- A veces hace separatas por grupos según las notas que sacamos, a los más estudiosos deja más ejercicios o trabajos más “trancas” y a los flojos le da tareas más fáciles o que trabajen en parejas.

- **Alumnos de Bajo Rendimiento**: Sus respuestas fueron las siguientes:

- El profesor deja más difícil a los más chancos.
- A nosotros nos da fácil pero si nos portamos mal nos deja difícil
- Los más inteligentes, a veces, son monitores y ayudan.
- Nos sienta en grupos combinando buenos alumnos con malos.

- A veces, nos ayuda para subir la nota, nos hace salir a la pizarra y nos deja del cuaderno lo mismos para subir la nota.

2.8. COMUNICACIÓN ASERTIVA

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Preguntas	4-5-9-10-17-18-19-20-23-24-31-33-39- 40-41
Al Escenario	1-2-3-4-5-7-8
No me digas	2-9-10

Este indicador está relacionado con el nivel de empatía, indicadores que permiten establecer de manera amplia la calidad de las interacciones pedagógicas que se producen en el aula y las diferencias existentes de acuerdo a las expectativas del docente que se evidencian en el rendimiento de los alumnos. Las respuestas fueron las siguientes:

- **Alumnos de Alto Rendimiento**: Afirman que sus docentes son:

- Amables
- Tienen buen nivel
- Explican bien
- Son comprensivos
- Dejan trabajos y separatas interesantes
- Saca a la pizarra
- Son sinceros
- Dejan muchos ejercicios
- Nos ayudan si no podemos
- Nos dan responsabilidades
- Preguntan a los que están mal para ayudarlos o para que otro que sabe lo haga.

- **Alumnos de Bajo Rendimiento:** Los alumnos respondieron de la siguiente manera en relación a sus docentes:

- Se molesta fácilmente
- Manda a hacer “apanado”
- Castigan a los que se portan mal
- Explican sólo a algunos alumnos
- Tiene preferencias
- A veces, entra al salón renegando y se estrella con nosotros.
- Nos grita y llama la atención si no entendemos
- Siempre dice: eres un incompetente, dile a otro compañero que te ayude.
- Nos requinta mucho
- Nos gustaría que sea justo, honesto, recto con todos

Por lo que podemos concluir, que las interacciones pedagógicas que se producen contienen una comunicación asertiva y, por lo tanto, son positivas en relación a los alumnos de alto rendimiento y, por el contrario, las interacciones pedagógicas que se producen con los alumnos de bajo rendimiento escolar son negativas y no contienen comunicación asertiva.

2.9. RECOMPENSAS

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Laboratorio de Inventos	12-13
Al Escenario	14-15-20-21-22-23-24-25-26-27

Este indicador permite determinar que recompensas utilizan los docentes en relación al logro de sus alumnos y qué esperan ellos al respecto, y comparar las diferencias existentes de acuerdo al rendimiento de los alumnos.

- **Alumnos de Alto Rendimiento:** Las respuestas fueron las siguientes:

- A mí me gustaría que el profesor me premie con un 20, con un diploma o que me felicite.
- A mí me gustaría que el “profe” me dé un regalo y me felicite.
- Cuando hacemos una tarea bien, nos pone A o una buena nota en el registro o nos alienta.
- Nos anima, nos dice que estamos bien, que somos inteligentes.
- Nos dice excelente, eres un buen alumno.

- **Alumnos de Bajo Rendimiento:** Las respuestas fueron las siguientes:

- A mí me gustaría que mi “profe” nos felicite, nos anime, nos dé oportunidades.
- A mí me gustaría que mi “profe” felicite a mis padres por mi buen desempeño.
- El “profe” pone en letras grandes C, si está mal.
- Pone notas en los cuadernos para nuestros padres si no hicimos la tarea
- Con lapicero rojo nos pone FALTA

Podemos afirmar, que los docentes utilizan recompensas positivas y evitan los castigos o sanciones con el grupo de alumnos de alto rendimiento escolar por lo que las interacciones que se producen con ellos son positivas y, por el contrario, no recompensan mayormente al grupo de bajo rendimiento y si los sancionan ante alguna falta por lo que las interacciones pedagógicas son negativas para el caso de los alumnos de bajo rendimiento.

2.10. DISCIPLINA

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Preguntas	17-18-19-20
Laboratorio de Inventos	1-2
Al Escenario	6-10-11-12-13
No me digas	1

Este indicador permite establecer la relación entre las representaciones sociales del docente en relación a sus alumnos y, por lo tanto, la asociación entre un buen rendimiento con una buena disciplina o un bajo rendimiento con una mala disciplina.

- **Alumnos de Alto Rendimiento:** Las respuestas fueron las siguientes:

- Cuando un alumno se porta mal nos llama la atención y nos dice que debemos portarnos mejor.
- A veces, no nos dice nada, si no es grave se hace el “loco”
- A veces, se molesta mucho y nos dice que debemos tener valores
- Baja puntos si te portas mal, pero a veces sólo nos dice y no lo hace porque mi nota sigue igual.
- Manda a los malcriados a la Dirección, los saca de la clase.
- Si es muy malcriado les da un palmazo o reglazo
- A los flojos les baja más su nota y les riñe feo.

- **Alumnos de Bajo Rendimiento:** Las respuestas fueron las siguientes:

- Cuando un buen alumno se porta mal lo riñe poco o no lo hace.
- A nosotros nos castiga, nos manda a la dirección.
- Nos bota del salón.
- Nos baja puntos.
- Les avisa a nuestros padres
- Nos hace parar en la parte de atrás con los brazos arriba
- Nos hace “ranear” o “callejón oscuro”
- Nos deja harta tarea o ejercicios
- Nos saca a la pizarra o nos deja harta tarea.

Podemos concluir, que los docentes asocian o relacionan una buena disciplina escolar con un buen rendimiento y, además, muestran conductas de consideración ante alguna falta cometida por el grupo de alumnos de mayor rendimiento, lo que no ocurre con los

alumnos de bajo rendimiento a quienes no se les considera ninguna falta y se relaciona su rendimiento con indisciplina escolar.

2.11. EXPECTATIVAS DEL DOCENTE

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Preguntas	6-7-8-11-13-14-25-26-27-28-30-32
Al Escenario	16-17
No me digas	9-10-11-12-15-16

Este indicador permite establecer las expectativas del docente en relación a sus alumnos, es decir, lo que el docente espera de ellos y esto se ve reflejado de acuerdo al nivel de rendimiento de los mismos.

- **Alumnos de Alto Rendimiento:** Las respuestas de los alumnos reflejaron lo que ellos sienten que sus maestros esperan de ellos.

- Los alumnos afirman que los profesores escogen siempre a los que tienen más alto rendimiento para que resuelvan problemas o respondan preguntas difíciles o para que ayuden a los que no pueden.

- Los alumnos de alto rendimiento otorgan cualidades a sus profesores tales como afirmar que tienen buen nivel, que enseñan bien, que explican fácil.

- Los alumnos afirman que lo que más le gusta al profesor que hagan sus alumnos es atender, resolver problemas, contestar preguntas y que se porten bien.

- Los alumnos afirman que los docentes están contentos con su rendimiento.

- Los alumnos afirman que el docente no acepta fácilmente un mal comportamiento de ellos o el incumplimiento de una tarea, que los docentes se sorprenden o les dan nuevas oportunidades.

- **Alumnos de Bajo Rendimiento:** Las respuestas de los alumnos fueron las siguientes:

- Los alumnos afirman que los docentes no tiene buen trato con ellos.

- Afirman que los profesores dudan si ellos sacan una buena calificación.

- Les otorgan defectos como que son renegones, gritan mucho, se enojan con facilidad e inclusive que no son éticos.
- Afirman que los docentes demuestran mayor preferencia y mejor trato con los más inteligentes.

Podemos concluir, que los alumnos perciben las expectativas que los docentes depositan en ellos y, por lo tanto, asumen la calidad de las interacciones pedagógicas, así los alumnos de alto rendimiento afirman que las expectativas de los docentes en relación a su rendimiento son altas y que la relación maestro alumnos es positiva, mientras que los alumnos de bajo rendimiento perciben que los docentes esperan poco de ellos y que la relación con ellos no es muy buena comparando con los demás compañeros.

2.12. EXPECTATIVAS DEL ALUMNO

TIPO DE ÍTEMS	NÚMERO DE ÍTEMS
Preguntas	5-12-13-14-21-22-29-31-33-34-35-36-37-38
Laboratorio de Inventos	3-4-5-6-7
Sueños	1-2-3-4-5

Este indicador permite establecer lo que los alumnos esperan de ellos a futuro producto de las interacciones que se producen con sus docentes haciéndose evidente la profecía autocumplida.

- **Alumnos de Alto Rendimiento:** Las respuestas de los alumnos fueron las siguientes:

- Los alumnos esperan que sus profesores enseñen más contenidos, nuevas cosas, más difíciles.
- Los alumnos esperan que el docente deje más tareas, trabajos en grupo y que ponga a alguien más inteligente para que ayude.
- Los alumnos esperan que los profesores sean sus amigos, más sinceros.

- Los alumnos de alto rendimiento pretender ser a futuro doctores, ingenieros, abogados, astronautas.
- Los alumnos se imaginan a futuro como Albert Einsten, Alan García.
- Piensan estudiar una carrera universitaria y algunos aspiran ganar mucho dinero.

- Alumnos de Bajo Rendimiento:

- Los alumnos esperan que el docente tenga más paciencia al explicar
- Los alumnos esperan que los profesores los traten mejor y que converse siempre con ellos.
- Los alumnos esperan oportunidades para levantar sus calificaciones-
- Que sus profesores no sean renegones
- Que sean más alegres con todos
- Que sean más específicos
- Que enseñen con mayor interés a los que no saben.
- Los alumnos esperan ser a futuro: cantantes, o como sus padres, futbolistas, profesionales.
- Se imaginan trabajando, casados, con hijos, deportistas.

Podemos concluir que las expectativas de los alumnos en relación a ellos mismos son consecuencia de las expectativas que ellos perciben que sus docentes depositan en ellos, así:

A ALTAS EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS POSITIVAS = ALTAS EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS = ALTO REDIMIENTO ESCOLAR.

A BAJAS EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES = INTERACCIONES PEDAGÓGICAS NEGATIVAS = BAJAS EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS = BAJO REDIMIENTO ESCOLAR.

TÍTULO III

EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA EN RELACIÓN AL RENDIMIENTO DE SUS ALUMNOS

El presente título permite establecer las expectativas de logro que los docentes depositan en sus alumnos para determinar si existe relación con las interacciones pedagógicas que se dan al interior del aula y poder relacionar estas dos variables para poder determinar su efecto en el rendimiento escolar de los alumnos de alto y bajo rendimiento.

El segundo instrumento de investigación consistió en aplicar una encuesta a los docentes de comunicación y matemática de los centros educativos que corresponden a nuestras unidades de estudio.

Cabe señalar que los docentes mostraron interés por conocer el motivo de la investigación, lo cual fue previsto con anterioridad, por lo que se les indicó que se quería observar el comportamiento de los alumnos en el aula y la interacción que entre ellos se producía, en ningún momento se insinuó que a quienes se observaría sería precisamente a los docentes y las interacciones entre docentes y alumnos.

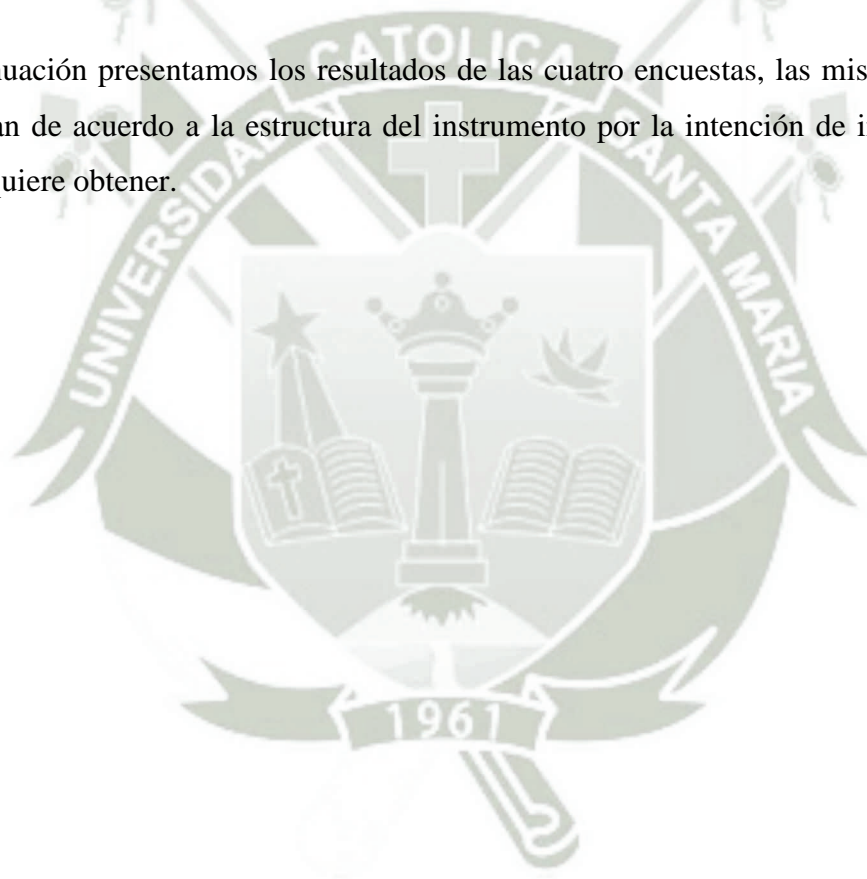
La aplicación de la encuesta se llevó a cabo al finalizar la aplicación de las sesiones de observación, para evitar suposiciones posibles de los docentes sobre el tema de investigación.

Este instrumento permitió indagar aspectos relacionados con las expectativas de los docentes en relación a los alumnos diferenciándolos por el rendimiento, conducta que

está íntimamente relacionada con lo que llamamos representaciones sociales y que según nuestra hipótesis condicionan en gran medida las expectativas del docente así como las interacciones pedagógicas y, por lo tanto, el rendimiento de los alumnos.

Es un instrumento referencial, más no consistente por las respuestas que en algunos casos fueron predeterminadas por los docentes y que no necesariamente guardan coherencia con los resultados de las sesiones de observación o con las respuestas de los alumnos a través del juego de los sueños. Sin embargo, se trató de elaborar una encuesta que tuviera preguntas dobles elaboradas de manera diferente para comprobar, de alguna manera, en qué medida los docentes respondían con objetividad.

A continuación presentamos los resultados de las cuatro encuestas, las mismas que se contrastan de acuerdo a la estructura del instrumento por la intención de información que se quiere obtener.



Preguntas 1 y 11

¿Quiénes son los mejores alumnos en su asignatura? / ¿Quiénes son los alumnos de menor rendimiento en su asignatura? Anote todos los que Ud. considere necesario, consigne nombres y apellidos.

Estas dos preguntas pretendieron establecer la relación de los mejores alumnos, así como de los alumnos de menor rendimiento de cada asignatura. Los docentes al entregar el documento indicaron que la lista de los alumnos estaba de acuerdo a las calificaciones de sus registros, por lo que señalaron que habían sido objetivos en sus respuestas, esta misma relación fue entregada al inicio de las sesiones de observación.

Estas preguntas son de carácter informativo, pero cabe señalar que los docentes colocaron los nombres de los alumnos de mejor rendimiento con mayor rapidez que para escribir los alumnos de menor rendimiento, ya que para esto se limitaron más estrictamente a sus registros.

Preguntas 2 y 12

¿Qué cualidades reconoce Ud. en sus alumnos de alto rendimiento? / ¿Qué defectos reconoce Ud. en sus alumnos de bajo rendimiento? Señale las que considere necesarias.

Las preguntas 2 y 12 pretenden determinar cuáles son las cualidades que los docentes reconocen en sus alumnos de alto rendimiento y cuáles son los defectos que atribuyen, por el contrario, a los alumnos de menor rendimiento.

Las cualidades de los alumnos de mayor rendimiento y los defectos atribuidos a los alumnos de menor rendimiento por los profesores de comunicación y matemática fueron las siguientes:

<p>Alumnos de Alto Rendimiento</p> <p>Cualidades</p>	<p>Alumnos de Bajo Rendimiento</p> <p>Defectos</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Empeño y tiempo - Son participativos - Constantes en su aprendizaje - Buen comportamiento - Respeto - Solidaridad - Investigación - Interés - Deseo de superación - Perseverancia - Motivación - Intelectualidad - Puntualidad - Responsabilidad - Agilidad mental - Orden en el trabajo - Apertura - Buena observación - Comunicativo - Razonamiento lógico 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoyo - Falta de recursos - Desconocimiento de hábitos de estudio - Mala alimentación - Mal comportamiento - Falta de respeto - Falta de apoyo en casa - Bajo interés - Flojos para el estudio - Inconstantes - Indiferentes - Desatentos - Desordenados

Podemos afirmar, de acuerdo a las respuestas de los docentes que es más fácil atribuir cualidades a los alumnos de alto rendimiento y que estos aspectos están asociados a características mayormente particulares e individuales, lo que no ocurre con los defectos que se atribuyen a los alumnos de bajo rendimiento que, por el contrario, están relacionados no sólo con aspectos individuales, sino, además, por aspectos sociales.

Estas preguntas permiten establecer las representaciones sociales de los profesores en relación a sus alumnos lo que determina las expectativas de los docentes y, por consiguiente, condiciona la calidad de las interacciones pedagógicas, las mismas que

predisponen el rendimiento de los alumnos, generando la profecía autocumplida en relación al rendimiento de éstos.

De hecho los docentes generan altas expectativas en sus alumnos de alto rendimiento y les atribuyen cualidades no solo intelectuales, sino también personales, tales como: puntualidad, responsabilidad, orden, perseverancia, buen comportamiento, solidaridad, respeto, etc.; por el contrario, a los alumnos de bajo rendimiento se les atribuye defectos personales y asociados con el medio social donde se desenvuelven, como el hogar o la escuela, de hecho se idealiza a los alumnos de alto rendimiento y, por el contrario, se niega posibilidades de superación en el grupo de alumnos de bajo rendimiento.

Preguntas 3 y 13

Respecto a la buena trayectoria de los alumnos de alto rendimiento / Respecto a la trayectoria de los alumnos de bajo rendimiento Ud. tiene referencia de este rendimiento por: (marque todas o algunas de las alternativas, según considere)

- a) Por la información de otros docentes que ya tuvieron a cargo a esos alumnos anteriormente**
- b) Por la información de otros alumnos.**
- c) Por el buen desempeño a lo largo de la asignatura.**
- d) Por propia intuición y observación al iniciar el curso.**
- e) Otra información.(especifique)**

Estas preguntas están referidas a las representaciones sociales que se forma el docente de sus alumnos, es decir, a las preconcepciones del docente en relación a sus alumnos por juicios emitidos con anticipación; por algunos indicios antes de iniciar el año escolar o por su desempeño en el transcurso de la asignatura y que se traducen en las expectativas que espera de sus alumnos, lo cual condiciona las interacciones pedagógicas que entabla con los alumnos y, por consiguiente, el rendimiento de sus

alumnos según el planteamiento de esta investigación. Las respuestas se presentaron de la siguiente manera:

ITEMS	Alto Rendimiento	Bajo Rendimiento
Por la información de otros docentes	3	3
Por la información de otros alumnos	4	2
Por el buen o mal desempeño en la asignatura	2	4
Por propia intuición y observación al iniciar el curso	3	1
Otra información	0	0
TOTALES	08	08

Los docentes afirman que conocen o atribuyen la trayectoria académica de sus alumnos de alto rendimiento y bajo rendimiento; en primer lugar, por **información previa de otros docentes** (6 de 22 respuestas) y por la **información de otros alumnos** (6 de 22 respuestas), **por propia intuición** al inicio del curso (4 de 22 respuestas), y por el buen o mal desempeño **a lo largo de la asignatura** (6 de 22 respuestas). Por lo que podemos afirmar que la profecía autocumplida se da en efecto, ya que si los docentes atribuyen altas o bajas expectativas en sus alumnos antes de comprobarlas, de hecho las interacciones que establezcan con ellos se verán influidas por estas representaciones sociales lo que se evidencia claramente en el nivel de rendimiento.

Preguntas 4 y 14

¿A qué atribuye el alto rendimiento de estos alumnos? / ¿A qué atribuye el bajo rendimiento de estos alumnos? Priorizar de acuerdo a la importancia.

Estas preguntas están relacionadas a las representaciones sociales del docente, las respuestas están sujetas a juicios de las causas del alto o bajo rendimiento de los alumnos. Los resultados fueron los siguientes:

ALTO RENDIMINETO	BAJO RENDIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo de un tutor - Responsabilidad en tareas - Paciencia y perseverancia - Educación en casa - Educación en el colegio - Interés - Didáctica comprensiva - Proviene de familias constituidas - Apoyo en casa - Docentes calificados - Deseo de superación - Responsabilidad - Interés por el curso - Buena concentración 	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo nivel de atención - Poca continuidad en el estudio - Falta de apoyo en casa - Dejadedez - Poca experiencia de los docentes del año anterior - Falta de hábitos de estudio - Falta de interés - Familias descompuestas - Falta de orientación

De igual forma, las respuestas de los docentes muestran diferencias sustanciales; primero, porque es más fácil para ellos atribuir las causas posibles de alto rendimiento y más complejo determinar las causas del bajo rendimiento.

En las respuestas observamos también que se atribuyen, en el caso de alto rendimiento, características personales, pero a la vez se hace referencia al papel del docente y de la familia.

En el caso de los alumnos de bajo rendimiento, se hace mayor referencia a las características personales, en ningún caso se hace referencia al papel del propio docente o se omite o se señala que quizás sean los docentes los que generan o influyen en el bajo rendimiento

Lo más resaltante de estas respuestas estaría determinado por la consideración del papel de los docentes en un buen rendimiento como didáctica comprensiva, apoyo de un tutor,

docentes calificados, educación en el colegio, lo que no se observa en las causas asignadas a los alumnos de bajo rendimiento donde probablemente el docente no tenga intervención, sino las propias características de los alumnos o en todo caso la situación familiar del alumno.

Preguntas 5 y 15

Algunos piensan que es conveniente proponer mayores desafíos y tareas más complicadas o de mayor exigencia a los alumnos de mayor rendimiento / Algunos piensan que es conveniente proponer desafíos y tareas menos complicadas o de menor exigencia a los alumnos de bajo rendimiento, otros, sin embargo, creen que no es necesario este tipo de actitud, y que a todos los alumnos se les debe proponer las mismas exigencias ¿Ud. Propone mayores exigencias a sus alumnos de mayor rendimiento?

NO

SI

Estas preguntas pretenden establecer en qué medida los docentes hacen diferencias en sus alumnos de acuerdo a sus expectativas para otorgar mayores desafíos o por el contrario tareas menos complicadas. Los resultados son como siguen:

DESAFÍOS	ALTO RENDIMIENTO		BAJO RENDIMIENTO	
	SI	NO	SI	NO
MAYORES	3	1	0	0
MENORES	0	0	3	1
TOTALES	3	1	3	1

De los 4 docentes encuestados: 3 de ellos afirman que se debe proponer mayores desafíos a los alumnos de alto rendimiento, porque requieren avanzar más y lo pueden

hacer, sólo uno de ellos opina lo contrario, indicando que no debemos generar diferencias, de otro lado, de los 4 docentes: 3 de ellos piensas que se deben proponer menores desafíos o tareas más sencillas a los alumnos de bajo rendimiento, sólo un docente piensa que no debe existir esta diferencia.

Por lo que podemos concluir, que los docentes esperan más de los alumnos de alto rendimiento, en consecuencia, sus expectativas son altas, lo que se traduce en una buena interacción con los alumnos ya que esperan un buen nivel de rendimiento; siendo lo contrario con el grupo de alumnos de bajo rendimiento en el cual se depositan bajas expectativas y, por lo tanto, las interacciones pedagógicas se ven afectadas por esto se predispone a que el nivel de rendimiento es bajo.

Preguntas 6 y 16

Considera Ud. que los alumnos de mayor rendimiento son, por lo general, congruentes en el cumplimiento de normas y exhiben una conducta disciplinada en el aula / Los alumnos de menor rendimiento son por lo general menos congruentes en el cumplimiento de normas habitualmente y muestran una conducta indisciplinada en el aula?

a) Siempre b) A veces c) No necesariamente d) Nunca ¿Por qué?

Estos ítems establecen en qué medida el docente atribuye congruencia entre un buen rendimiento y una buena disciplina en el salón de los alumnos de alto rendimiento y, por el contrario, a un rendimiento bajo de los alumnos, también considera que estos muestran otros aspectos negativos, tales como la disciplina en el aula.

Estas preguntas pretenden establecer que otros aspectos están determinados por las expectativas de los docentes y la profecía autocumplida, es decir, aparte de atribuir a los alumnos un buen o menor rendimiento con que otros aspectos se asocian las expectativas del docente y las consiguientes interacciones pedagógicas. Los resultados fueron los siguientes:

RESPUESTAS	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO	TOTAL
Sí	3	2	5
A veces	0	2	2
No necesariamente	0	1	2
TOTAL	3	5	8

En efecto, se evidencia respuestas que permiten concluir que los docentes no sólo atribuyen altas o bajas expectativas de rendimiento en sus alumnos, sino que podrían estar condicionados otros aspectos, tal como los relacionados con la disciplina, las respuestas de los docentes señalan que la disciplina de los alumnos tiene relación de la siguiente forma:

De 8 respuestas: 3 afirman que existen congruencia entre un alto rendimiento y una buena disciplina, 2 docentes afirman que a un bajo rendimiento mala disciplina; 2 docentes señalan que, a veces, se condiciona disciplina con buen o mal desempeño; y, sólo 1 respuesta señalan que no necesariamente podamos atribuir esta relación de congruencia.

Preguntas 7 y 17

Muchos piensan que los alumnos de mayor rendimiento deben recibir algún estímulo, recompensa o felicitación cuando responden a una tarea u obtienen una alta calificación; otros piensan que es parte de su responsabilidad como estudiantes y una obligación a la cual deben responder/ Algunos piensan que los alumnos de bajo rendimiento deben recibir una sanción cuando tienen una mala calificación para así inducirlos a cambiar de actitud; otros, en cambio, piensan que es inútil sancionar a estos alumnos por sus malas calificaciones. ¿Qué es lo que hace Ud. cuando uno se de sus alumnos de bajo rendimiento obtiene una mala calificación?

- a) Le coloca la mala calificación
- b) Le da una responsabilidad poco grata por los alumnos
- c) Un gesto de desagrado
- d) Lo castiga
- e) Una frase de desagrado
- f) Le propone un trabajo complicado.
- g) Otra forma
(especifique).....

- a) Le otorga una calificación adicional
- d) Le da una responsabilidad importante
- b) Con un gesto de ánimo
- e) Le da un premio
- c) Con una frase de elogio
- f) Lo exonera de un trabajo
- g) De otra forma..... (Especifique)
- h) No los estimula o recompensa

A la pregunta, si los docentes están de acuerdo con otorgar algún estímulo a sus alumnos de alto rendimiento por haber obtenido una calificación alta y, por el contrario, sancionar a los alumnos de bajo rendimiento por obtener una calificación baja, éstas fueron las respuestas:

ITEMS	ALTO RENDIMIENTO
Le otorga una calificación adicional	3
Con un gesto de ánimo	2
Con una frase de elogio	4
Con una responsabilidad	2
Un premio	0
No lo recompensa	0
De otra forma	Reconocimiento en el aula
ITEMS	BAJO RENDIMIENTO
Le coloca una mala calificación	3
Le da una responsabilidad poco grata	2
Un gesto de desagrado	1
Lo castiga	0
Una frase de desagrado	2
Un trabajo complicado	3
Otra	Habla con los padres sobre las causas

Al respecto, podemos afirmar que los docentes muestran sus expectativas altas o bajas en relación a sus alumnos a través de las interacciones pedagógicas que establecen con ellos, estas interacciones son contrapuestas de acuerdo a los logros que manifiestan los alumnos.

En cuanto a las recompensas que los docentes otorgan a sus alumnos de alto rendimiento, afirman en 4 respuestas que utilizan una frase de elogio como estímulo; luego, en 3 respuestas señalan que les otorgan una nota adicional; en 2 respuestas les dan una responsabilidad o con un gesto de ánimo; señalan que otra forma de recompensa es mediante el reconocimiento en el aula. Por lo que las interacciones que se producen con los alumnos de alto rendimiento son positivas.

Por el contrario, con los alumnos de bajo rendimiento: en 3 respuestas se les otorga la mala calificación; en 3 respuestas también se les da como castigo un trabajo complicado; en 2 oportunidades se les da una responsabilidad poco grata o se les dice una frase de desagrado; y, 1 respuesta afirma como sanción el uso de un gesto de desagrado; un docente afirma que habla con los padres del alumno sobre las causas. Por lo que se espera poco de los alumnos las interacciones pedagógicas son negativas y se espera un bajo rendimiento, concluyendo claramente que se produce el efecto de la profecía autocumplida.

Preguntas 8 y 18

Algunos piensan que cuando un alumno de alto rendimiento obtiene una calificación baja y, por lo tanto, no esperada, se le debe dar una oportunidad por su buena trayectoria como alumno; otros, sin embargo, creen que se le debe otorgar la baja calificación por su incumplimiento sin considerar la causa que generó esta calificación poco frecuente.

¿Cuándo un alumno de alto rendimiento obtiene una baja calificación, Ud.?

A veces, algunos alumnos de bajo rendimiento suelen sorprender con una buena calificación, algunos creen que se debe ser estricto en vigilar la autenticidad de

este resultado; otros, en cambio, que conviene ignorar esta buena nota como signo de buena suerte; otros afirman que es conveniente felicitar al alumno. ¿Qué es lo que hace Ud. cuando un alumno de bajo rendimiento obtiene raramente una buena nota o realiza una buena tarea? Puede marcar más de una alternativa

- a) Lo felicita por su buen desempeño
- b) Hace referencia del hecho delante de los otros alumnos
- c) Se limita a colocarle la nota obtenida
- e) Lo reta a comprobar su aprendizaje en otra situación
- f) Otra forma (especifique).....

- a) Le da otra oportunidad
- b) Le coloca la nota obtenida
- c) Dialoga sobre las causas
- d) Toma alguna medida de sanción
- e) Otra..... (Especifique)

A las preguntas sobre la actuación del docente en situaciones contrapuestas: un alumno que usualmente obtiene buenas calificaciones, esta vez obtuvo una calificación baja y, por el contrario, un alumno que usualmente obtiene bajas calificaciones esta vez obtuvo una buena calificación. Estas fueron las respuestas de los docentes:

ITEMS	ALTO RENDIMINETO
Le da otra oportunidad	4
Le coloca la nota obtenida	1
Dialoga sobre las causas	5
Toma medidas de sanción	0
Otra	Lo reta nuevamente
ITEMS	BAJO RNEIMIENTO
Lo felicita por su buen desempeño	1
Hace referencia del hecho delante de los otros alumnos	1
Se limita a colocarle la nota obtenida	3
Lo reta a comprobar ese aprendizaje	3
Otra forma	Felicita a los padres del alumno

Podemos afirmar que los docentes no aceptan que un alumno de alto rendimiento, en el que ellos han depositado altas expectativas, obtenga una mala nota, por lo que la reacción usual de los docentes es entablar un diálogo con los alumnos sobre las causas que provocaron este bajo rendimiento (5 respuestas); los docentes también señalan que es conveniente darles una nueva oportunidad porque sus expectativas son altas (4 respuestas); sólo un docente está de acuerdo con ponerle la nota obtenida; otro afirma que lo reta nuevamente para comprobar su rendimiento.

En el caso de los alumnos de bajo rendimiento, que de pronto obtienen una alta calificación, las respuestas de los docentes son: en 3 respuestas se afirma que el docente se limita a ponerle la nota obtenida; 3 respuestas proponen que se rete nuevamente al alumno, ya que sus expectativas hacia ellos son bajas y, por lo tanto, no esperan un alto rendimiento de ellos; una respuesta señala que lo felicita por sus logros; y, una respuesta afirma que el docente hace referencia del hecho delante de los alumnos.

Podemos afirmar que los docentes no aceptan un buen rendimiento debido a las bajas expectativas depositadas en sus alumnos negándoles la posibilidad de éxito escolar y limitándolos a un rendimiento bajo.

Preguntas 9 y 19

¿Está informado si los alumnos de bajo rendimiento en su curso rinden de igual manera en otros cursos?

- | | | |
|-------------------------|----------------------------|---------------------|
| a) En todos | c) En algunos | e) Desconoce |
| b) En la mayoría | d) Sólo en su curso | |

A las preguntas, si los docentes están informados del rendimiento de sus alumnos tanto de alto rendimiento como de bajo rendimiento, estas fueron las respuestas:

ITEMS	ALTO RENDIMIENTO
En todos los cursos	6
En la mayoría	1
En algunos	0
Sólo en el curso	0
Desconoce	1
ITEMS	BAJO RENDIMIENTO
En todos los cursos	6
En la mayoría	1
En algunos	0
Sólo en el curso	0
Desconoce	1

Los docentes señalan que los alumnos, tanto de alto como de bajo rendimiento, presentan un nivel de logro constante en todos los cursos o en la mayoría, sólo un docente afirma que desconoce el rendimiento de los alumnos en otros cursos que no fueran su asignatura.

Estas preguntas están relacionadas con las representaciones sociales de los docentes, referidas básicamente a la información y confrontación de la misma, por otras fuentes para formarse un juicio de los alumnos que no necesariamente es real y que condiciona el desempeño de los alumnos hasta hacer que esos juicios, en algunos casos, sin fundamento, se hagan evidentes perjudicando el futuro de los alumnos.

Preguntas 10 y 20

¿Qué imagina Ud. que estos estudiantes de bajo rendimiento estén haciendo dentro de 10 años?

En relación a los alumnos de alto rendimiento, las respuestas fueron las siguientes:

- Los docentes esperan de sus alumnos de alto rendimiento que sean profesionales, responsables en un trabajo, tengan buenas amistades y una familia excelente, con una carrera profesional o una carrera técnica, buenos padres de familia, prósperos de calidad y ocupando puestos de trabajo importantes.

En relación a los alumnos de bajo rendimiento, las respuestas fueron las siguientes:

- Si no muestran un cambio significativo, quizás sean desplazados en el campo laboral, quizás puedan mejorar en el transcurso de la vida, buscarán un mercado laboral independiente (comercio-carreras técnicas), no lograrán objetivos importantes u otros quizás puedan superarse

De hecho, podemos observar la diferencia en las expectativas de los docentes en relación a sus alumnos, no hay convicción de que el futuro pueda ser diferente, sus representaciones sociales no permiten dar una oportunidad de pensamiento positivo que permita el cambio en las interacciones y posibilidades de éxito en ambos grupos, por lo que al esperar poco o mucho la profecía, probablemente, se autocumpla en el futuro, ya que los alumnos generan las conductas que de ellos se espera.

Esta pregunta resume claramente las expectativas que depositan los docentes en relación a sus alumnos y está relacionada con la calidad de interacciones pedagógicas y el efecto pigmaleón en el aula, así como lo que se conoce como profecía autocumplida, por lo que a altas expectativas educacionales del docente a sus alumnos, interacciones

pedagógicas positivas y buen nivel de rendimiento académico, por el contrario a bajas expectativas educacionales del docente en relación a sus alumnos, interacciones pedagógicas negativas y esto se traduce en bajo rendimiento escolar.



CONCLUSIONES

PRIMERA: Las interacciones pedagógicas que se dan en el aula entre los docentes de comunicación y matemática y sus alumnos, presentan diferencias sustanciales, y esto se refleja en la cantidad y calidad de las mismas. Los docentes entablan interacciones pedagógicas en cantidad y calidad con ciertos alumnos de manera positiva, y por otro lado lo hacen de manera negativa con otro grupo de alumnos. A un alto rendimiento escolar mayor cantidad de interacciones pedagógicas positivas; de otro lado, a un bajo rendimiento escolar menor cantidad de interacciones pedagógicas positivas y presencia de interacciones pedagógicas negativas. La cantidad de las interacciones pedagógicas está determinada por la frecuencia de las interacciones pedagógicas que se producen en el aula. La calidad de las interacciones pedagógicas que los docentes establecen con sus alumnos se diferencian por el nivel de rendimiento escolar; así, a un alto rendimiento escolar las interacciones pedagógicas son positivas; por otro lado, a un bajo rendimiento escolar las interacciones pedagógicas son por lo general negativas.

SEGUNDA: La calidad de las interacciones pedagógicas se determina por el actuar del docente a través de los siguientes componentes: si las interacciones pedagógicas son positivas, la relación maestro – alumnos evidencia empatía, existe comunicación asertiva, los docentes promueven la participación de los alumnos, los docentes recompensan a sus alumnos, utilizan etiquetas verbales positivas para motivarlos, les proponen mayores desafíos, les otorgan menor tiempo para la resolución de una tarea porque esperan más de ellos, les otorgan autonomía, los asocian con un buen nivel de disciplina escolar, utilizan un lenguaje verbal o no verbal amigable, comprensivo; por el contrario, si las interacciones pedagógicas son negativas, el actuar del docente se caracteriza por no ser empático con sus alumnos, no existe una buena comunicación asertiva, los docentes utilizan etiquetas verbales negativas, el lenguaje verbal y no verbal refleja descontento o indiferencia a los alumnos, no les brindan autonomía, no los recompensa positivamente, no utilizan etiquetas verbales positivas, no promueven su participación, no asocian una buena disciplina, no les otorgan mayores desafíos; por el contrario, les proponen tareas simples, les otorgan mayor tiempo para la realización de una tarea, porque esperan poco de ellos.

TERCERA: Las expectativas que los docentes depositan en sus alumnos se condicionan porque los docentes se forman representaciones sociales por información previa, o por la observación de la apariencia física o por simple intuición de sus alumnos antes de comprobar la veracidad de las mismas y de acuerdo a ello depositan expectativas en sus alumnos de la siguiente manera: a altas expectativas de los docentes en relación a sus alumnos las interacciones pedagógicas en el aula son positivas, las mismas que se ven reflejadas en un buen rendimiento escolar; por el contrario, si los docentes depositan bajas expectativas en un grupo de alumnos, las interacciones pedagógicas se ven afectadas, siendo negativas, las mismas que se reflejan en el rendimiento deficiente de los alumnos. Los alumnos asumen y perciben las expectativas que los docentes depositan en ellos y se atribuyen esas características influyendo en la percepción y expectativas de los mismos estudiantes, así, a altas expectativas de los docentes, los alumnos tienen altas expectativas de ellos mismos y se traducen en su rendimiento escolar; por otro lado, a bajas expectativas de los docentes, los alumnos se atribuyen bajas expectativas y su rendimiento es deficiente; es decir, se produce el efecto pigmaleón y la profecía autocumplida.

CUARTA: Las interacciones pedagógicas de los profesores muestren un tratamiento educativo discriminatorio a los alumnos en función de la representación que hayan elaborado de cada uno de ellos, de tal manera que terminan confirmando sus expectativas previas. A altas expectativas del docente respecto al alumno, le corresponderán mayores y mejores interacciones pedagógicas con él, aumentando las posibilidades de obtener mejores resultados de aprendizaje. Por otro lado a bajas expectativas educativas del docente respecto al alumno, menores y deficientes interacciones pedagógicas del docente con él y, por lo tanto, mayores posibilidades de obtener deficientes resultados de aprendizaje.

SUGERENCIAS

PRIMERA: Informar a los docentes del efecto de la profecía autocumplida al interior de la escuela. De esta manera los docentes de todas las especialidades y niveles pondrán considerar que el rendimiento de sus alumnos muchas veces no depende del apoyo familiar, del actuar de los padres de familia, de las capacidades del alumno, de sus situación económica y social, de la metodología empleada, de las propuestas pedagógicas, sino por el contrario el rendimiento de los alumnos esta en muchos casos condicionado por el actuar subjetivo del docente a través de las interacciones pedagógicas que entabla con sus alumnos y en sus expectativas por lo que los alumnos traducen, visualizan este comportamiento y lo evidencian como el docente lo percibe.

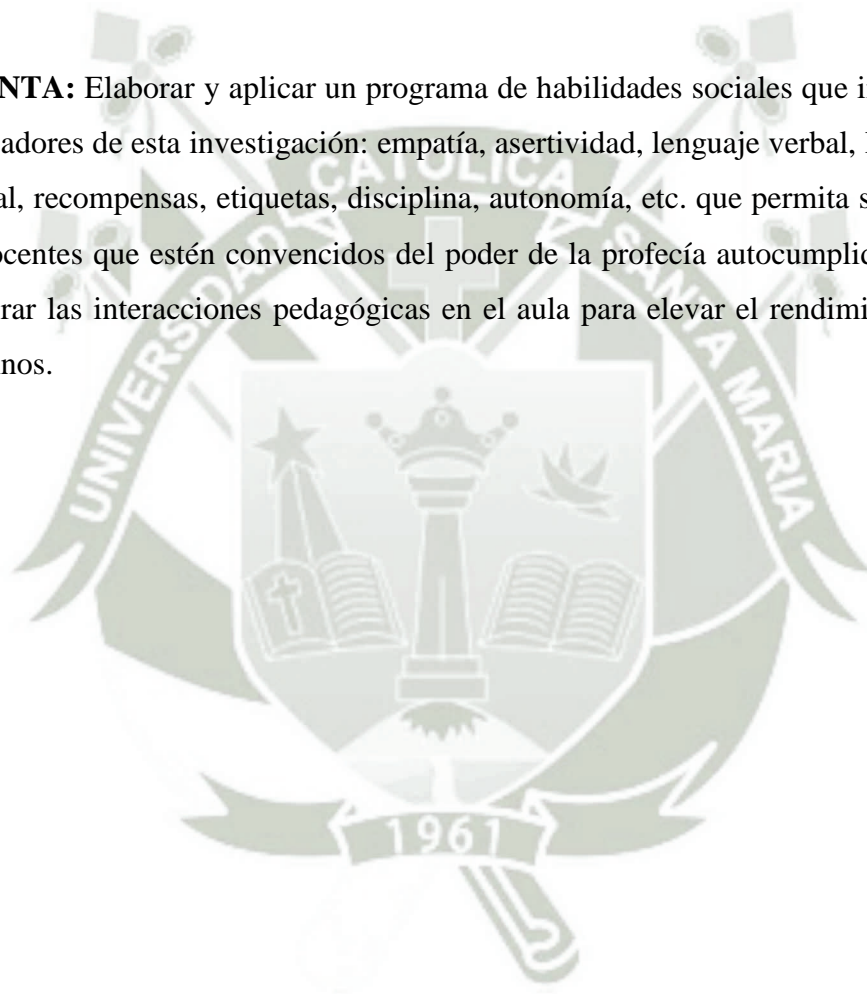
SEGUNDA: Los docentes no sólo deben tener una preparación académica y profesional adecuada para la práctica pedagógica además de eso se debe formular un perfil docente que se ajuste a un docente que sea capaz de establecer interacciones pedagógicas de calidad, por lo que el docente debe promover empatía, asertividad, un adecuado lenguaje verbal y no verbal, un buen tono de voz, equidad con sus alumnos, utilizar etiquetas verbales positivas, de tal manera que los alumnos sientan un trato equitativo del docente., es decir favorecer el clima en el aula, a través de un programa de habilidades sociales.

TERCERA: Realizar investigaciones considerando las variables de estudio de este trabajo, pero diferenciando sexo, edad, condición socio - económica, de tal manera que se puedan comparar efectivamente los resultados y se contrasten con los ya investigación, para determinar así diferencias de género, de condición, podría además considerar la actitud de los maestros de acuerdo al sexo, para ver si existe

diferencia no solo en los alumnos sino en las representaciones sociales de los docentes por el género de los mismo para depositar expectativas en sus alumnos.

CUARTA: Realizar esta investigación considerando otras áreas curriculares para determinar diferencias o semejanzas y ampliar esta investigación, además de brindarle mayor consistencia, para verificar si existen diferencias por el tipo de asignatura o curso, que requiera el desarrollo de otras habilidades y de otras actividades curriculares..

QUINTA: Elaborar y aplicar un programa de habilidades sociales que incluyan los indicadores de esta investigación: empatía, asertividad, lenguaje verbal, lenguaje no verbal, recompensas, etiquetas, disciplina, autonomía, etc. que permita ser aplicado a docentes que estén convencidos del poder de la profecía autocumplida y deseen mejorar las interacciones pedagógicas en el aula para elevar el rendimiento de los alumnos.



BIBLIOGRAFIA

- ALONSO TAPIA, Jesús (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- BANDURA, Albert. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa
- BURÓN, Javier. (1994). *Motivación y Aprendizaje*. Bilbao. España. Ediciones Mensajero.
- CONTRERAS, J. (1985): “¿*El pensamiento o el conocimiento del profesor?*: una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado”. *Revista de Educación*. España.
- FARR, Robert M. (1996). *Psicología Social II*. Ediciones Piados. Barcelona. Buenos Aires – México.
- GONZALEZ TORRES, M^a C. (1997). *La motivación académica*. Pamplona
- IBÁÑEZ, . (1988). *Ideologías de a vida cotidiana*. Sendal. Barcelona
- KENDAL, Linda y otros. (1999) *Aprendizaje Acelerado*. México. Grupo Editorial Tomo II, S.A. Segunda Edición.
- MACEDO Beatriz y NIEDA, Juana. (1997). **Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 Años**. Santiago. UNESCO/CEI.
- MOSCOVICI, Serge. (1995). *Psicología Social*. Ediciones Piados. Barcelona - Buenos Aires.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1984): “*El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*”. *Simposio Teoría y práctica de la formación y el perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.
- PÉREZ, Rafael Ángel. (1998). *Los Estilos de Aprendizaje y los Estilos de Enseñanza*. San José: PROMECE. – MEP.
- SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1983): *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta*. Madrid.
- TORREGROSA, J.R. (1988). *El estudio de las actitudes. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid.
- TORRES, Jurjo. (1996). *El Curriculum Oculto*. Madrid.

CONSULTAS VIA INTERNET

<http://www.banrep.gov.co/lista/inscripc.htm>>

<mailto:wbiblio@banrep.gov.co>>

<http://www.banrep.gov.co/blaa/derautor.htm>>Banco de la República

<http://www.banrep.gov.co>> Biblioteca Luis Ángel Arango

<http://www.banrep.gov.co/blaa/home.htm>>Colombia

ANEXOS

- **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**
- **INSTRUMENTOS:**

ANEXO I

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

PREÁMBULO:

El presente trabajo de investigación, surgió primero con la idea sostenible de considerar a la familia como pieza fundamental en el buen desempeño educativo de los alumnos, pero al reparar que este estudio se ha hecho evidente en los últimos años, se considero necesario indagar que otros aspectos están directamente asociados con un buen nivel de rendimiento educativo de tal forma que se pueda mejorar el proceso y la calidad del sistema educativo.

Se replanteó por segunda vez el proyecto de investigación, luego de la consulta bibliográfica y búsqueda de reciente información, lo que permitió determinar que el papel del docente en el nivel de rendimiento de los alumnos es también relevante, pero que además existen aspectos que determinan esta influencia que parecen, sin embargo, ser muy poco identificados como indicadores de tal efecto, hablamos por ejemplo de las interacciones y de las representaciones sociales; de las consecuentes expectativas de logro de los docentes en relación a sus alumnos, de la profecía autocumplida, del efecto pigmalión en el aula; indicadores que de hecho generan efectos en el rendimiento escolar y que necesariamente desencadenan en interacciones pedagógicas positivas o negativas lo que condicionaría según esta investigación el nivel de rendimiento escolar.

El hecho de que algunos docentes no utilicen los mismos códigos y significados comunes para todos los estudiantes, crea barreras innecesarias para el desarrollo del aprendizaje y repercuten increíblemente en el actuar de los alumnos, lo que se traduce en su rendimiento escolar.

Es importante identificar cuáles son los códigos que tienen sentido para los educandos, con el propósito de facilitar los procesos de interacción y por ende del aprendizaje, es importante resaltar como las representaciones sociales concebidas por los docentes y

traducidas en expectativas de logro pueden determinar el nivel de rendimiento de los alumnos.

Sabemos que aprender es una aventura intelectual, que es el profesor quién desempeña un papel importante dentro del sistema educativo, influyendo en gran medida en el rendimiento que alcanzan sus alumnos.

Las causas del fracaso en un alumno son muchas y muy variadas. Una de ellas, dentro del ámbito pedagógico, es la propia actuación del docente, concretamente la representaciones sociales y las expectativas que tienen sobre sus alumnos, lo que determina en gran medida las motivaciones de los mismos para su desempeño escolar.

Este estudio, es planteado desde la perspectiva de porque el alumno necesita saber cuáles son las expectativas de rendimiento que espera el docente, puesto que para poder ser exitoso en el aula, el alumno necesita saber, sin ninguna duda, qué se espera de él, además se necesita reconocimiento positivo y buen soporte, lo que permite acrecentar su autoestima y autoconcepto, lo que se vera reflejado, sin ninguna duda, en el proceso de aprendizaje y en la calidad del sistema educativo.

El alumno necesita saber que su maestro reconocerá y apoyará su buen rendimiento. Además las representaciones sociales que los docentes construyen respecto a su alumnos puede generar altas o bajas expectativas de logro según sea el caso, afectando directamente en la denominada eficiencia interna del sistema educativo, ya que disminuyen calidad a los procesos pedagógicos y propician resultados deficientes de aprendizaje.

Las actitudes y conductas del profesor, sus expectativas, su propia valoración como persona y como profesor, la forma como organiza el aula, su manera personal de estar en el aula, su estilo, es decir, las interacciones pedagógicas generadas en el aula, son aspectos que necesariamente influyen más directa y eficazmente en el rendimiento y por consecuente en la formación de la autoestima de los educandos, la misma que se hace evidente a través de la profecía autocumplida.

De esta forma, creemos que con esta investigación estaremos brindando un aporte social y cultural a nivel de nuestra localidad, para motivar otros trabajos que rescaten el rol del docente, para lo cual asumiremos con responsabilidad y espíritu investigativo logrando un aporte significativo que a su vez permita la obtención de un grado académico.

Alejandra Hurtado Mazeyra.

Magister en Educación Superior



I. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Efecto de las interacciones pedagógicas basadas en las expectativas de logro de los docentes respecto del rendimiento en las áreas de comunicación y matemática de los estudiantes de primer año de educación secundaria del Centro Educativo Particular Alejandro Von Humboldt y del Centro Educativo Estatal Juan Pablo Arequipa, 2004.

1.1 DESCRIPCIÓN:

Esta investigación pretende establecer el efecto de las interacciones pedagógicas en relación a las expectativas de logro que los docentes tienen respecto de sus alumnos y las expectativas de los mismos traducidas en rendimiento educativo, como consecuencia de las percepciones de los docentes, lo cual necesariamente afecta no sólo el proceso educativo sino la calidad de los procesos de aprendizaje.

De otro lado se intenta establecer semejanzas y diferencias entre dos centros educativos; por lo que constituye una investigación de nivel descriptivo – comparativo y correlativo.

Por ser de carácter teórico y operativo, es necesario realizar la consulta bibliográfica que permita establecer la relevancia de esta investigación, la misma que incluye temas más especializados y recientemente investigados, siendo necesario destacar investigaciones precedentes o estudios asociados a este tema.

Presentamos a continuación las variables del presente estudio:

1.2. VARIABLES DE ESTUDIO:

VARIABLES INDEPENDIENTES:

- Interacciones pedagógicas maestro - alumnos
- Expectativas de logro del docente respecto de sus alumnos

VARIABLE DEPENDIENTE:

- Rendimiento de los estudiantes

Presentamos a continuación un cuadro de variables e indicadores.

VARIABLES	INDICADORES
<p>INDEPENDIENTE:</p> <p>1.- INTERACCIONES PEDAGÓGICAS MAESTRO – ALUMNOS</p> <p>2.- EXPECTATIVAS DE LOGRO DEL DOCENTE RESPECTO A SUS ALUMNOS</p>	<p>INDICADOR CUANTITATIVO. Frecuencia de las interacciones Pedagógicas</p> <p>INDICADORES CUALITATIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatía ▪ Nivel de Participación ▪ Tiempo ▪ Etiquetas verbales ▪ Tono de voz ▪ Lenguaje no verbal ▪ Comunicación asertiva ▪ Equidad ▪ Recompensas ▪ Autonomía ▪ Disciplina ▪ Altas expectativas ▪ Bajas Expectativas
<p>DEPENDIENTE:</p> <p>1.- RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alto Rendimiento ▪ Bajo Rendimiento

1.3. INTERROGANTES:

- ¿Cuántas y cuales son las interacciones pedagógicas que los docentes de comunicación y matemática sostienen con los alumnos de primer año de educación secundaria del Centro Educativo Particular Alejandro Von Humboldt y del Centro Educativo Estatal Juan Pablo Vizcardo y Guzmán?
- ¿Cuáles son las expectativas de logro en comunicación y matemática que tienen los docentes respecto a sus alumnos de primer año de educación secundaria del Centro Educativo Particular Alejandro Von Humboldt y del Centro Educativo Estatal Juan Pablo Vizcardo y Guzmán?
- ¿Cómo es el rendimiento educativo en comunicación y matemática de los alumnos de primer año de educación secundaria del Centro Educativo Particular Alejandro Von Humboldt y del Centro Educativo Estatal Juan Pablo Vizcardo y Guzmán?
- ¿Qué relación se observa entre las expectativas de logro de los docentes de comunicación y matemática respecto de sus alumnos, y la distribución de la cantidad y calidad de las interacciones pedagógicas que sostiene habitualmente en el aula?
- ¿Qué relación se observa entre las diferencias de cantidad y calidad de las interacciones pedagógicas que sostiene los docentes de comunicación y matemática con sus alumnos en el aula, y el rendimiento académico de éstos últimos?

1.4. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se ha basado en estudios y observaciones ya realizadas para determinar el efecto que tienen las representaciones sociales de los docentes y su asociación con las expectativas de logro de los alumnos, las cuales se ponen de manifiesto en el respectivo rendimiento educativo.

El conocimiento que se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social, intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen de él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto de ellas, lo mismo que se denomina representación social.

Es importante referir como las representaciones sociales constituyen el proceso por el cual las expectativas del profesor respecto a sus alumnos condicionan su comportamiento hasta el punto que se hacen reales y evidentes en su desempeño escolar y en su manera de comportarse, es por esto que se desprenden interacciones pedagógicas positivas o negativas según sea la imagen que el docente conciba de sus alumnos, basándose en hechos subjetivos o informaciones previas que no necesariamente son certeras y que definitivamente condicionan el desempeño de los alumnos y su rendimiento escolar.

De esta forma, los profesores proporcionan un tratamiento educativo diferente a los alumnos, en función de sus expectativas, lo que influye en su rendimiento escolar, puesto que éstos reaccionan a los diferentes tratamientos educativos, de tal manera que confirman las expectativas de los profesores, las cuales pueden tener un efecto positivo o un efecto negativo, repercutiendo en el proceso educativo. Es decir se produce lo que hoy conocemos como profecía autocumplida y el efecto pigmaleón en el aula.

La presente investigación pretende establecer como las expectativas de los profesores sobre las posibilidades de sus alumnos influyen positivamente o negativamente en el rendimiento de los mismos. Si se depositan expectativas altas o positivas, hay mayores probabilidades de que se produzcan cambios positivos en los estudiantes, de otro lado pensar que el alumno viene mal preparado predispone en inmovilismo del docente, apoyado en la creencia que nada puede hacerse y, conduce al fracaso del estudiante; lo que denominamos profecía autocumplida.

Este estrecho lazo entre representaciones y acciones ha sido objeto de numerosos estudios de laboratorio. Estos estudios experimentales, al igual que todas las investigaciones sobre las representaciones sociales, se apoyan sobre la realidad cultural compartida por los sujetos y el experimentador, cuya manifestación más evidente reside en la lengua común.

El profesor no sólo es mediador del proceso enseñanza – aprendizaje, sino que ha de convertirse en observador, investigador, motivador y guía para todos sus alumnos manteniendo el concepto de equidad y respetando las características de los mismos.

Para la investigación mencionada se cuenta con el sustento de otros trabajos de investigación que permiten corroborar este aporte y evidenciar la importancia de los agentes educativos en el rendimiento escolar, los mismos que se destacan en los antecedentes investigativos.

La realización de la misma es factible contando con el apoyo de la Escuela de Postgrado y de la Dirección Regional de Educación a través de la autorización para las entrevistas y observación para la recolección de resultados, en los diferentes centros educativos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPTOS BÁSICOS

CAPÍTULO I

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

1. DEFINICIÓN

Es necesario sustentar teóricamente a las representaciones sociales enmarcadas dentro del campo de la psicología social.

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación¹.

Dicho en términos más simples, es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones dentro de un grupo social.

Es una forma de conocimiento a través del cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce, existiendo dos atributos el figurativo y el simbólico, por lo tanto es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura.

Desde una perspectiva esquemática nos encontramos ante representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de mutuo interés, o cuando se hacen eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes controlan los medios de comunicación.

¹ Moscovici, Serge. *Psicología Social II*. Pág. 17

María Auxiliadora Banchs otra de las investigadoras que ha trabajado sobre esta definición, remarca el doble carácter de las representaciones sociales: como contenido y como proceso: en tanto que una particular forma de conocimiento y también una estrategia de adquisición y comunicación del mismo conocimiento, las representaciones sociales entonces son una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones entre sujetos por lo que afirmamos que es una forma del conocimiento de sentido común que caracteriza a las sociedades modernas de manera constante por la información que los medios de comunicación transmiten, por lo tanto siguen una lógica propia que es diferente, pero no inferior a la lógica científica y que encuentran su expresión en un lenguaje cotidiano propio de cada grupo social.

1.1. NOCIÓN DE REPRESENTACIÓN SOCIAL

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas más o menos complejas así tenemos: las imágenes, que integran un conjunto de significados; los sistemas de referencia que permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; las categorías, que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Estos constituyen algunos de los indicadores que servirán para determinar las interacciones pedagógicas en el aula y que serán motivo de verificación.

La representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros por lo tanto determina su modo de actuar.

Aquí descubrimos una primera forma de representación social: la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional. Esta representación incide

directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo.²

Para Denise Jodelet, las representaciones sociales designan al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible, ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos.

Moscovici, Farr escribe una definición sumaria de las representaciones sociales: Una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con posiciones y pertenencias sociales específicas.³

Antes que nada concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano, conocimiento de sentido común, pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, **la educación** y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente

² Moscovici, Serge. op. cit. pág.470

³ Moscovici, Serge. op. cit. Pág. 473

elaborado y compartido que intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen de él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto de ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, se trata de un conocimiento práctico, este conocimiento participa en la construcción social.

Las representaciones sociales sobrepasan la esfera de las simples opiniones, imágenes y actitudes. Se trata de sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particulares.

2. CARACTERÍSTICAS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Podemos referir diversas características de las representaciones sociales, señalaremos las más significativas en nuestro estudio:

- Representar es sustituir a, estar en el lugar de. En este sentido la representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esta razón la representación está directamente relacionada con el símbolo y con el signo. Al igual que ellos, remite a otra cosa, aunque éste sea mítico o imaginario.
- El concepto de representación social designa una forma de pensamiento social.
- Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal, las cuales presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.
- La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

- La representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc., al mismo tiempo, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.) en relación con otro sujeto. De esa forma, la representación social es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura.
- Toda representación social es representación de algo y de alguien, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación, en el fondo de toda representación debemos buscar esta relación con el mundo y con las cosas.

En resumen, del análisis del hecho de representar se desprenden cinco características fundamentales de representación:

- Siempre es la representación de un objeto;
- Tienen un carácter de imagen y la propiedad de intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- Tienen un carácter simbólico y significativo;
- Tiene un carácter constructivo;
- Tiene un carácter autónomo y creativo.

3. DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

Toda representación social presenta dos dimensiones:

- **Una dimensión de contexto:** En la que el sujeto se halla en situación de interacción social o ante un estímulo social y la representación que aparece entonces como un caso de cognición social, tal como es abordada por la psicología social.

- **Una dimensión de pertenencia:** siendo el sujeto un sujeto social, hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad. Se denomina proceso de óptica cognitiva.

Un segundo enfoque refiere a los aspectos significantes de la actividad representativa, es decir, se considera que el sujeto es productor de sentido, que expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social. El carácter social de la representación se desprende de la utilización de sistemas de codificación e interpretación proporcionados por la sociedad o de la proyección de valores y aspiraciones sociales. En tal sentido, la representación también es considerada la expresión de una sociedad determinada⁴.

El sujeto produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa.

El juego de las relaciones intergrupales determina la dinámica de las representaciones. El desarrollo de las interacciones entre los grupos modifica las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros

Las exigencias grupales para el conocimiento de determinado evento u objeto se incrementan a medida que su relevancia crezca. El propósito crucial es no quedar excluido del ámbito de las conversaciones sino poder realizar inferencias rápidas, opiniones al respecto y un discurso más o menos desarrollado.

Las exigencias sobre el individuo o grupo social que las circunstancias y las relaciones sociales imponen, provocan una situación, una estimación o una comunicación. "Las informaciones deben llegar a ser un fundamento de conducta, instrumento de orientación.

Según María Auxiliadora Banchs (1990), la presión a la inferencia quiere describir un hecho significativo en la dinámica colectiva que alude al hecho de que frecuentemente

⁴ Moscovici, Claudine Herzlich. *Psicología Social*, Pág. 379

existe la obligación de emitir opiniones, sacar conclusiones o fijar posiciones respecto a temas controversiales, considerados de actualidad en los círculos sociales de pertenencia.

Estas tres condiciones de emergencia de la información, grado de focalización y presión a la inferencia, permiten la aparición del proceso de formación de una representación social y, en mayor o menor grado, al conjuntarse hacen posible la génesis del esquema de la representación.

El común denominador de esta relación sería la traducción de la disparidad de posiciones frente a un objeto significativo en términos sociales y recuperados de un contexto dinámico, cambiante y conflictivo.

Con el movimiento de tales condiciones de emergencia quedaría determinada tanto la naturaleza de la organización cognoscitiva de la representación, es decir, su estructuración como esquema cognoscitivo; así como su misma existencia y grado de estructuración.

4. COMPONENTES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales definidas por Moscovici como universos de opinión, pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones o componentes: la información, el campo de representación y la actitud.

a) **La información.** Es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso:

b) **El campo de representación.** Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior

del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas:

Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.

c) *La actitud*. Es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación.

Se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada.⁵

Si la actitud significa una especie de componente motivacional afectivo en la conformación de una representación social, resulta pertinente la observación de Herzlich (1979) respecto a hacer estudios comparativos sobre la diferencia de los grupos en función de sus representaciones sociales, ya que éstas contribuyen a definir con cierta precisión tanto a los grupos como a sus tendencias.

5. DINÁMICA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Moscovici, pudo distinguir dos procesos básicos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y cómo ésta misma modifica lo social: la objetivación y el anclaje.

a) *Objetivación*: El proceso de objetivación va desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se

⁵ Moscovici, Serge, Op.cit. Pág. 49

naturaliza enseguida. Es decir, lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tornarse una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla con mayor nitidez. Se constituye así un edificio teórico esquematizado.

La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. El resultado, en primer lugar, tiene una instancia cognoscitiva: la provisión de índices y de significantes que una persona recibe, emite y toma en el ciclo de las infracomunicaciones, puede ser superabundante. Se trata sencillamente de acoplar la palabra a la cosa⁶.

b) Anclaje. Con el anclaje la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella.

Designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes⁷.

Al insertarse el esquema objetivado dentro de una red de significaciones, la representación social adquiere una funcionalidad reguladora de la interacción grupal, una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico popular.

Las figuras del núcleo de la representación son teñidas de significados que permiten utilizar a la representación como un sistema interpretativo que guía la conducta colectiva. Además, el anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones. Se trata, en suma, de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido.

⁶ Moscovici, Serge, Op.cit. Pág. 75

⁷ Moscovici, Serge, Op.cit. Pág. 121

Señala Denise Jodelet (1984), que el anclaje genera conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación de la nueva información con respecto al modelo existente y proporciona marcos ideológicamente constituidos para integrar la representación y sus funciones.

De manera sintética, Moscovici aclara ambos procesos argumentando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el de el hacer así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también cómo se expresan.⁸

6. DETERMINACIÓN DE UNA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Además de las dimensiones, de la dinámica y de las condiciones de emergencia de una representación social, existen formas de determinación social: la central y la lateral. Estas han sido nombradas por Moscovici en trabajos posteriores a su estudio sobre el psicoanálisis, e incluidas en sus teorías.

Dichas determinaciones que buscan responder a la pregunta que se hace respecto a la forma en que la estructura social determina los aspectos de una representación. Comenta Herzlich que también Moscovici propone distinguir a la determinación social central que regularía el surgimiento de la representación y su contenido, de la determinación social lateral, menos directa y dirigida hacia aspectos propiamente cognoscitivos y expresivos⁹.

Agrega que debe entenderse por un lado la determinación que produce la totalidad de las circunstancias y por el otro una orientación más psicológica, combinación de experiencias y factores motivacionales. Se expresa así la manera como el individuo toma conciencia y responde socialmente.

⁸ Moscovici, Serge, Op.cit. Pág. 133

⁹ Moscovici, Claudine Herzlich.Op. cit, Pág.325

7. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Serge Moscovici utilizó algunos procedimientos metodológicos que consideraba convenientes para el estudio de las representaciones sociales, cabe aclarar que Moscovici no recomendó ningún método en particular sino que sugirió la utilización de las técnicas que abarcaran las dimensiones que constituyen una representación social.

Por ejemplo, es recomendable utilizar entrevistas abiertas o en profundidad; la observación participante de tendencias etnológicas o el análisis minucioso del lenguaje de los individuos, son algunas de las técnicas para la recolección y el análisis de la información que permiten develar las contradicciones que ocultan a la ideología. De igual manera, las preguntas proyectivas de frases incompletas le han permitido a Banchs el estudio de las contradicciones internas en los entrevistados.

En su estudio sobre las representaciones sociales como una alternativa teórica para la psicología social en Latinoamérica, María Auxiliadora Banchs reseña en forma breve tres técnicas de análisis que han sido utilizadas: análisis de procedencia de la información, análisis de los actos ilocutorios y análisis gráfico de los significantes. Con la advertencia respecto a la existencia de otras muchas técnicas de análisis empleadas en el tratamiento de las representaciones sociales, basadas prioritariamente en la **observación y entrevistas**.

CAPÍTULO II

EXPECTATIVAS EDUCACIONALES, PROFECIA AUTOCUMPLIDA Y EFECTO PIGMALEÓN EN EL AULA

1. INTRODUCCIÓN

La popular leyenda de Pandora, princesa de la antigua Grecia, puede explicar el efecto del pensamiento positivo y las habilidades sociales que permiten la solución de problemas. Sabemos que Pandora recibió una misteriosa caja que le enviaron de regalo los dioses celosos de su belleza, quienes le dijeron que jamás debía abrir el regalo. Pero un día, dominada por la curiosidad y la tentación, Pandora levantó la tapa para espiar, dejando en libertad las grandes aflicciones del mundo: la enfermedad, los malestares y la locura, pero un dios compasivo le permitió cerrar la caja justo a tiempo conservando el único antídoto que hace soportables las desdichas de la vida: **la esperanza.**

La esperanza, según están descubriendo los modernos investigadores, hace algo más que ofrecer un poco de resistencia en medio de la aflicción; juega un papel increíblemente poderoso en la vida al ofrecer una ventaja en ámbitos tan diversos como los logros académicos y la aceptación de trabajos pesados. En un sentido técnico, la esperanza es algo más que el punto de vista alegre de que todo saldrá bien.

Zinder define la esperanza de una manera más específica como “*creer que uno tiene la voluntad y también los medios para alcanzar sus objetivos, sean estos cuales fueren*”.

La gente suele discrepar con respecto al grado general en que abrigan esperanzas en este sentido. Algunos piensan en ellos mismos como capaces de salir de un atolladero o

de encontrar la forma de solucionar problemas, y que existe solución para todo, mientras otros sencillamente no se consideran poseedores de la energía, la habilidad ni los medios para alcanzar sus objetivos, aluden tener mala suerte, o simplemente se sienten fracasados sin el mínimo intento de salir adelante.

Zinder descubrió que las personas que muestran niveles elevados de esperanza, comparten ciertas características, entre otras la de ser capaces de motivarse ellos mismos, sentirse lo suficientemente hábiles para encontrar formas de alcanzar sus objetivos, asegurarse cuando se encuentran en un aprieto que las cosas van a mejorar, ser lo suficientemente sensibles para encontrar diversas maneras de alcanzar sus metas o modificarlas si se vuelven imposibles; y tener la sensación de reducir una tarea complicada en fragmentos más pequeños y manejables, de tal manera que muchas veces un problema constituye una motivación en el desafío de superarlo.

Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, abrigar esperanzas significa que uno no cederá a la ansiedad abrumadora, a una actitud derrotista ni a la depresión cuando se enfrente a desafíos o contratiempos.

En efecto, las personas que abrigan esperanzas muestran menos depresión que las demás ya que actúan para alcanzar sus objetivos, son menos ansiosas en general y tienen menos dificultades emocionales. Es posible percibir a estas personas, generalmente tienen mayor éxito y un problema suele generalmente resultar un reto, un desafío que enfrentar.

2. EL OPTIMISMO COMO MOTIVADOR

Una condición necesaria para ser optimista es abrigar esperanzas, lo que significa tener grandes expectativas de que, en general, las cosas saldrán bien en la vida a pesar de los contratiempos y las frustraciones. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el optimismo es una actitud que evita que la gente caiga en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad. Y al igual que la esperanza, el optimismo reporta beneficios en la vida.

Seligman define el optimismo en función de la forma en que la gente se explica así misma sus éxitos y sus fracasos. Las personas optimistas consideran que el fracaso se debe a algo que puede ser modificado de manera tal que logren el éxito en la siguiente oportunidad; mientras los pesimistas asumen la culpa del fracaso, adjudicándolo a alguna característica perdurable que son incapaces de cambiar.

Estas explicaciones distintas tienen profundas implicaciones en cuanto a la forma en que la gente reacciona ante la vida.

Por ejemplo, en respuesta a una decepción como la de ser rechazado para un trabajo, los optimistas suelen reaccionar activa y esperanzadamente, formulando un plan de acción, por ejemplo, o buscando ayuda y consejo; consideran el contratiempo como algo que tiene remedio.

En contraste, los pesimistas reaccionan ante esos contratiempos suponiendo que no pueden hacer nada para que las cosas salgan mejor la próxima vez, y por lo tanto no pueden hacer nada con respecto al problema; consideran que el contratiempo se debe a alguna deficiencia personal que siempre los afectará.

Como ocurre con la esperanza, el optimismo predice el éxito académico. Mientras la estructura mental del pesimista conduce a la desesperación, la angustia, el desánimo o el conformismo; la del optimista genera esperanzas y posibilidades de convertir sus fracasos escolares en éxito posterior, inclusive se torna el problema o conflicto una fuente de motivación que genera una próxima respuesta positiva.

Podemos afirmar que el optimismo y la esperanza, al igual que la impotencia y la desesperación, pueden aprenderse. Apoyar ambos es un concepto que los psicólogos llaman autoeficacia, la creencia de que uno tiene dominio sobre los acontecimientos de su vida y puede aceptar los desafíos tal como se presentan. Es importante señalar en este sentido, el papel que el docente desempeña para lograr este soporte y que sus alumnos posean las cualidades del optimismo y la esperanza.

Desarrollar una competencia de cualquier clase refuerza la noción de autoeficacia, haciendo que la persona esté más dispuesta a correr riesgos y a buscar mayores desafíos. Y superar esos desafíos a su vez aumenta la noción de autoeficacia. Esta actitud hace que la gente tenga más probabilidades de utilizar de manera óptima sus habilidades o que haga lo necesario para desarrollarlas.

Albert Bandura, ha llevado a cabo gran parte de la investigación sobre autoeficacia, lo resume muy bien: “las convicciones de la gente con respecto a sus habilidades ejercen un profundo efecto en esas habilidades. La habilidad no es una propiedad fija; existe una enorme variabilidad en la forma en que uno se desempeña. Las personas que tienen una idea de autoeficacia se recuperan de los fracasos; abordan las cosas en función de cómo manejarlas en lugar de preocuparse por lo que puede salir mal”¹⁰

3. LAS EXPECTATIVAS EDUCACIONALES

Las expectativas educacionales son consideradas como aquellas concepciones o ideas previas que tiene el profesor acerca de sus alumnos, las mismas que pueden llevarle a desarrollar una conducta distinta en calidad, según las particularidades del alumno. Las repercusiones serán positivas o negativas y se traducen en el rendimiento de los alumnos así como en el autoconcepto de los estudiantes y por lo tanto, en su desempeño personal.

Las expectativas que todo profesor deposita en sus alumnos sean estas positivas o negativas, se pueden considerar como “etiquetas” o “atributos”, que consecuentemente generan predicciones sobre el rendimiento de los alumnos, las cuales en muchos casos se cumplen y constituyen el fenómeno que hoy se conoce como profecía autocumplida.

Las expectativas educacionales constituyen lo que el profesor espera de su o sus alumnos y sobre los efectos que conseguirá o tendrá influencia en la persistencia y esfuerzo del alumno para aprender.

¹⁰ Daniel Goleman, *Inteligencia Emocional*, pág.114-116.

Se ha observado en algunos estudios que los alumnos quienes creen que controlan directamente los resultados de su esfuerzo influido por el comportamiento del docente, podrán desarrollar metas orientadas hacia el aprendizaje, existen alumnos cuyas creencias se basan en suponer que realmente hay otros factores que determinan su rendimiento por ejemplo: la simpatía o empatía que existe con el profesor, la dificultad percibida en la tarea, inclusive la apariencia física y estos factores se hacen evidentes en las interacciones pedagógicas hasta el punto que se hacen reales.

3.1. FUNDAMENTOS DE LAS EXPECTATIVAS EDUCACIONALES PROVENIENTES DEL DOCENTE

En ocasiones los profesores forman conceptos o juicios de sus alumnos según sus creencias, diferenciando aspectos tales como: la apariencia física, el comportamiento en general, su actuación en el aula, o informaciones previas acerca de los alumnos provenientes de diversas fuentes, lo que denominamos representaciones sociales.

Hemos señalado lo que implica una representación social, por lo que podemos concluir que las expectativas de los docentes están asociadas a estas representaciones, las cuales se ponen en marcha generalmente en el primer encuentro por la observación directa de las características y del comportamiento del alumno, además de las informaciones previas o referencias que se recogen de los docentes que tuvieron a cargo el proceso enseñanza - aprendizaje con los alumnos anteriormente, o por información que el docente solicita a otros alumnos.

Los docentes, por lo general tienen un concepto ideal de alumno, es a éste a quien atribuyen sus expectativas positivas y por lo tanto predicen un rendimiento escolar alto, podemos considerar algunas características como indicadores de alumno ideal:

- El respeto a las normas establecidas
- El esfuerzo
- La constancia en el trabajo
- El aspecto físico
- La reputación de los alumnos

- Los estereotipos
- El origen étnico
- La clase social

Hofer afirma que los maestros relacionan diferentes fuentes de información sobre sus alumnos para llegar a predecir su conducta (1986)

3.2. ¿POR QUÉ LAS EXPECTATIVAS INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS?

De hecho las expectativas del docente se manifiestan en las interacciones pedagógicas al interior del aula generando en el alumno que éste interiorice ese contexto y contenido de actitudes, asignándole importancia a la opinión que el profesor tiene de ellos, las manifestaciones de estas representaciones y expectativas se transmiten por lo general a través del tono de voz, el comportamiento, los gestos, las actitudes con las que se dirige a los estudiantes, las etiquetas verbales, las recompensas, las oportunidades aunque no sea su intención.

El alumno capta rápidamente produciendo en las consecuencias positivas o negativas.

De esta forma, los profesores proporcionan un tratamiento educativo diferente a los alumnos en función de sus expectativas que influyen en su rendimiento escolar, puesto que éstos reaccionan a los diferentes tratamientos educativos, de tal manera que confirman las expectativas de los profesores, haciéndolas en muchos casos reales.

Las expectativas de los profesores sobre las posibilidades de sus alumnos influyen positivamente en el rendimiento de los mismos.

Si se depositan expectativas altas o positivas, hay mayores probabilidades de que se produzcan cambios positivos, dado que pensar que el alumno viene mal preparado predispone en inmovilismo al docente, lo que genera bajas expectativas y por lo tanto un rendimiento bajo porque se condiciona al alumno a respuestas que se esperan de él y que no necesariamente son ciertas.

3.3. REPERCUSIONES DE UNAS BAJAS EXPECTATIVAS

Las investigaciones han descubierto que el profesor que tiene bajas expectativas hacia un alumno se comporta de forma que hace que se cumplan, así por ejemplo:

- Pierde la paciencia con facilidad ante él, no dejándole tiempo suficiente para responder, no dándole pistas o ayudas para que lo haga bien.
- Le critica más los fallos y le alaba menos los éxitos y esfuerzos.
- Le presta menos atención, relacionándose menos con él que con el resto de alumnos.
- Le da menores oportunidades de superar errores, de participar.
- Es menos tolerante, inclusive evita el contacto continuo con el alumno.
- Le otorga etiquetas verbales negativas y lo indispone ante los demás.
- No recompensa sus logros.
- Utiliza un lenguaje verbal y no verbal poco amigable.

Lógicamente el alumno que sufre esta actuación tiene grandes posibilidades de caer en un fracaso escolar, no esforzarse y no rendir tanto como lo que sería capaz.

3.4 REPERCUSIONES DE UNAS ALTAS EXPECTATIVAS

El profesor que tiene expectativas altas hacia un alumno, se comporta también de forma que esta se cumplen, así por ejemplo:

- Le deja más tiempo para responder, o lo presiona amigablemente porque espera más de él.
- Le ayuda para que haga bien la tarea o resuelva el problema
- Le presta atención con mucha frecuencia.
- Le ofrece mayores oportunidades de esfuerzo y ayuda.
- Le proporciona mayores desafíos.
- Lo recompensa constantemente.
- Le otorga etiquetas verbales positivas.
- Le otorga mayor autonomía y oportunidades de participación.

Con todo lo dicho, no se puede afirmar que el profesor sea el gran responsable del fracaso escolar, pero sí que en sus manos tiene un arma de doble filo: las expectativas. Por regla general, el profesor que tiende a mantener unas expectativas altas hacia sus alumnos conseguirá que estos se esfuercen más y aumenten su rendimiento, y de lo contrario, si sus expectativas son bajas, conseguirá que los alumnos asuman estos atributos y disminuyan su rendimiento.

4. PROFECIA AUTOCUMPLIDA

Una profecía que se autocumple es una suposición o predicción que, por la sola razón de haberse hecho, convierte en realidad el suceso supuesto, esperado o profetizado y de esta manera confirma su propia “exactitud”.

Por ejemplo, si alguien por alguna razón supone que se lo desprecia, se comportará precisamente por eso, de un modo desconfiado, insoportable, hipersensible que suscitará en los demás el propio desdén del cual el sujeto estaba convencido y que queda así “probado”. Por bien conocido y corriente que sea este mecanismo, en su base hay circunstancias que de algún modo forman parte de nuestro pensamiento cotidiano y que tienen profunda significación en la imagen de la realidad que nos forjamos, lo cual se hace representativo en el campo educativo tanto a nivel de alumnos en su desempeño escolar, como a nivel de docentes en la representación u opinión que inicialmente se forma de cada uno de sus alumnos.

En el pensamiento causal tradicional el suceso B se considera en general como el efecto de un suceso anterior, la causa (A), que naturalmente a su vez tenía sus propias causas, así como la aparición de B determina luego por su parte sucesos que son efectos de B. En la secuencia $A \rightarrow B$, A es por consiguiente la causa y B su efecto. La causalidad es lineal y B sigue a A en un curso temporal. En este modelo de causalidad, B no puede pues tener ningún efecto en A pues eso supondría una inversión del flujo del tiempo: el presente (B) debería ejercer un efecto sobre el pasado (A).

La acción en cuestión procura entonces calcular el futuro y posteriormente se revelará verdadera o falsa, correcta o incorrecta, pero no tiene porque ejercer influencia alguna en el curso de las cosas. En cambio, un acto que es resultado de una profecía que se autocumple crea primero las condiciones para que se dé el suceso esperado y, en ese sentido, crea precisamente una realidad que no se habría dado sin aquel. Dicho acto no es pues ni verdadero ni falso; sencillamente crea una situación y con ella su propia “verdad”.

Veamos algunos ejemplos cotidianos: quien comienza a sentir dolores de cabeza, a estornudar y a tiritar contará, fundándose en experiencias anteriores, con la posibilidad de un resfriado; y, si su diagnóstico es correcto, puede influir favorablemente en el curso (futuro) de la enfermedad, mediante aspirinas, bebidas calientes y reposo.

La persona en cuestión captó correctamente un curso causal que era completamente independiente de ella al principio e influyo parcialmente en él. Naturalmente, se sobreentiende que las profecías que se autocumplen en contextos interpersonales pueden utilizarse también deliberadamente y con un fin, otro ejemplo muy popular es el del antiguo casamentero en sociedades patriarcales, cuya ingrata tarea consistía en despertar el interés recíproco de dos jóvenes que, según las circunstancias, nada querían saber el uno del otro, aunque sus familias consideraban deseable el matrimonio por razones de fortuna, de posición u otros motivos impersonales. El casamentero solía proceder en esos casos del modo siguiente: iba a ver al joven y, una vez a solas, le preguntaba si no había advertido que la muchacha lo miraba insistentemente, pero a hurtadillas; luego hacía lo mismo con la muchacha, a quien le aseguraba que el joven la miraba continuamente cuando ella no lo miraba.

Esta predicción dada como hecho, solía cumplirse muy rápidamente. También los hábiles diplomáticos conocen muy bien este modo de proceder como eficaz técnica de negociación.

La experiencia cotidiana nos enseña que sólo muy pocas profecías se autocumplen, y los ejemplos que hemos dado hasta ahora deberían dar la razón de ello sólo cuando se

cree en una profecía, es decir, sólo cuando se la ve como un hecho que ya ha entrado, por así decirlo, en el futuro, puede la profecía influir en el presente y así cumplirse. Cuando falta este elemento de la creencia o de la convicción, falta también el efecto.

Citemos por ejemplo una observación que hizo Einstein en una conversación con Heisenberg: “En una teoría es imposible aceptar sólo magnitudes observables. Es más bien la teoría la que decide lo que se puede observar“. En 1959, Heisenberg hasta llegó a escribir y deberíamos recordar que lo que observamos no es la naturaleza misma, sino la naturaleza impuesta por nuestra manera de plantear las preguntas. Y aun más radical es el teórico de la ciencia Feyerabend: “Las que guían la investigación son las suposiciones, no conservadoras, sino anticipatorias”.

Las profecías que se autocumplen son, pues, fenómenos que no sólo sacuden las bases de nuestra concepción personal de la realidad, sino que hasta pueden poner en tela de juicio la imagen del mundo de la ciencia.

Todos comparten la capacidad evidente de crear una realidad y suscitar determinada creencia en el “ser así” de las cosas, una creencia que puede ser tanto una superstición como una teoría científica aparentemente rigurosa, derivada de la observación objetiva.

Pero mientras hasta hace poco era posible rechazar sin más ni más la noción de las profecías que se autocumplen y considerarlas anticientíficas o atribuirles a la deficiente adaptación a la realidad de ciertos cerebros confundidos o románticos, esta cómoda posición hoy ya no es posible.

Lo que todo esto significa todavía no puede evaluarse adecuadamente. El descubrimiento de que nosotros mismos construimos nuestra realidad equivale a una expulsión del paraíso del presunto “ser así” del mundo, del cual empero sólo nos sentimos responsables en muy limitada medida. Pero ahora no estamos sólo ante la

posibilidad de asumir plena responsabilidad por nosotros mismos, sino además ante la responsabilidad de inventar y elaborar realidades para otros.¹¹

4.1 PROFECIA AUTOCUMPLIDA EN EDUCACION

Todos los profesores, en los primeros días de clase se hacen una idea de sus alumnos que puede ser variable, pero si la idea es de que tiene posibilidades de éxito, coloca unas expectativas y trasmite esa idea de forma implícita, se manifiesta en un comportamiento que percibe el alumno. El profesor actúa como un elemento determinante de la motivación o desmotivación hacia el aprendizaje. El estudiante percibe la actitud del profesor y esto influye en el nivel de su autoestima y en el esfuerzo que va a ser capaz de realizar para enfrentarse a una tarea.

Se ha demostrado en diversas investigaciones que cuando un profesor piensa que un alumno puede avanzar poco, le exige poco y el estudiante responde a sus expectativas en la manera en las que las recibe: si los demás esperan poco de él, dará poco. De esta forma surge "la profecía autocumplida": El profesor acierta con su primera impresión pero es que ha sido él mismo el que ha provocado el resultado al mantener inconscientemente una actitud poco apropiada.

Esta situación se puede extrapolar a la figura de los padres. Cuando los padres asumen la idea de que su hijo no puede dar más de sí mismo, que es inútil para cierta tarea, o cualquier otra impresión negativista, sin darse cuenta están provocando en el niño unas conductas que tiene justificadas de antemano, inhiben su desarrollo puesto que al no esperar más no existe motivo de esfuerzo o de superación por parte del niño.

Debemos ser conscientes de este hecho y evitarlo en la medida de lo posible. Debemos intentar luchar cada día y no conformarnos con nada: siempre exigir más pero teniendo cuidado de hacerlo con pertinencia, de reconocer los avances obtenidos y de que las exigencias se presenten de forma gradual y acorde con el nivel actual del desarrollo del alumno.

¹¹ Paul Watzlawick. *La realidad inventada*. Págs. 82-95.

Podemos citar como situación concreta una de las investigaciones más conocidas y relevantes, la de Rosenthal y Jacobson que se realizó en una escuela de nivel básico del sur de San Francisco (EEUU). Se comenzó diciendo a los maestros que se necesitaba validar un nuevo test diseñado en la Universidad de Harvard, destinado a predecir el rendimiento académico y desarrollo intelectual en los niños y que el test se repetiría varias veces en el futuro. Se aplicó el test en mayo y al comienzo del siguiente curso, en septiembre, se eligieron de forma aleatoria cinco alumnos de cada clase y se les presentaron a los profesores como niños que habían obtenido muy buenos resultados en el test de Harvard y que eran alumnos brillantes. A los cuatro meses se repitió el test. Los resultados indicaban firmemente que los chicos de los que los maestros esperaban mayores avances, habían logrado esos avances.

Se pidió a los maestros que describieran el comportamiento de sus alumnos. Los alumnos de los que se esperaba un crecimiento intelectual fueron objeto de descripciones en las que se decía que tenían mejores oportunidades de alcanzar el éxito en la vida, que eran más felices, más curiosos y más interesantes que los otros alumnos. También hubo tendencia a describirlos como más atractivos, mejor adaptados y más afectuosos y como menos necesitados de aprobación social.

Por el contrario, cuando se pidió que describiesen a los alumnos no señalados, las clasificaciones eran menos favorables de lo que podría esperarse por los resultados. Parece evidente partiendo de estos datos que cuando los chicos de quienes se espera que ganen intelectualmente, lo hacen, ellos pueden beneficiarse ampliamente de este hecho. Además hay que resaltar otro aspecto: Ni los experimentadores ni los maestros son conscientes de la influencia de sus expectativas en los estudiantes.

Parece que una persona que ocupa una posición desde la cual ejerce sobre otra una influencia interpersonal, lo hace sin ser consciente del contenido del mensaje que transmite ni de la manera como lo transmite. El individuo que está sometido a las

expectativas tampoco tiene conciencia de lo que ocurre. Puede estar haciendo lo que se espera de él sin reconocer que se espera algo¹².

Los medios por los que se comunican las expectativas son: el tono de voz, la expresión facial, la postura, el tacto, etc. Esta comunicación puede cambiar la concepción que el niño tiene de sí mismo, la anticipación de su propio comportamiento, su motivación o sus habilidades intelectuales.

Este tipo de investigaciones constatan la importancia de que el maestro y los padres mantengan un nivel alto de reflexión y conciencia sobre sus actos, a fin de que las percepciones y expectativas que hacen de los niños sean correctas, sin dejarse llevar por juicios estereotipados y prácticas rutinarias.

Joan Bataller señala que las expectativas del docente condicionan los resultados, en todos los ámbitos, todo ello es condición necesaria pero no suficiente, ya que también tenemos experiencias de esperar unos grandes resultados de los alumnos y hacerles confiar en si mismos, y no recoger nada, inmediatamente; también valido a la inversa.

Un posicionamiento importante es la propia motivación del docente en el momento de comunicarse con sus alumnos, estar consciente al máximo, otro punto interesante también es no esperar resultados inmediatos, sino también explicar por el placer de explicar algo interesante y emocionante, y los resultados ya se harán visibles.

Quizá todos estamos imbuidos por el estilo de estímulo respuesta inmediato, que es lo que se valora actualmente.

De otro lado la motivación, es la noción de esfuerzo personal para acceder a cualquier punto, donde habrá momentos mas agradables y satisfactorios y momentos mas grises o aburridos , fácilmente se oye de pedagogos y psicólogos que hay que motivar para llegar a que el alumno aprenda, lúdicamente, por interés, por motivación diversa.

¹² Tierno.B. *Las Dificultades Escolares*. Pág. 22

5. ESTANDARES DE RENDIMIENTO ESCOLAR

El término estándar aplicado al campo de la educación requiere para su comprensión un deslinde terminológico comparativo para lo que hacemos referencia a Locke y Lathan, diferenciando básicamente estándares de objetivos:

- **Objetivos:** son categorías que sirven para identificar lo que se pretende conseguir mediante una actuación o conjunto de actuaciones, sin que en su definición entren componentes evaluativos.
- **Estándares:** son normas o criterios mediante los cuales se miden o evalúan procesos o productos.

Esta diferenciación conceptual no significa que estemos hablando de entidades que no guardan ninguna relación, pues los estándares de rendimiento como lo señala Bandura y Wood, influyen y poderosamente en la autofijación de objetivos que constantemente hacen los individuos, tendiendo a metas ambiciosas si se trata de altos estándares y objetivos de bajo nivel de calidad si se trata de estándares poco exigentes.

Es precisamente la relación que los estándares mantienen con otros elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje lo que los hace ser un factor de gran importancia para regular el comportamiento de variables que tienen efectos constatados en la productividad de las personas (motivación, expectativas de logro, autoconcepto, etc.)

Al referirnos a aspectos de aprendizaje y como son condicionados por los estándares en la realización de actividades educativas tanto de docentes como de alumnos haremos la siguiente diferencia:

- **Los objetivos:** para que los estándares alcancen a modificar la conducta de las personas (alumnos, profesores) es preciso que tales personas conviertan dichos estándares en metas cuya consecución se comprometan efectivamente.

- **El feedback:** Si se facilita a las personas que trabajan (profesores, alumnos) información acerca de su nivel de rendimiento, ello tiene un efecto positivo significativo en el subsiguiente esfuerzo y compromiso con las tareas que deben realizar, y por lo tanto, en su efectividad.
- **Las expectativas de logro:** La explicitación de estándares de rendimiento constituye uno de los procedimientos mas eficaces para regular este tipo de actitud, cuyo efecto tiene el rendimiento con el que las personas trabajan o aprenden puede ser¹³:
- **Positivo:** Si mediante los estándares los profesores consiguen elevar las expectativas de logro de los alumnos: **EFFECTO PIGMALEON**
- **Positivo:** Si son los propios alumnos los que, al recibir información acerca de los estándares, autogeneran ellos mismos altas expectativas de rendimiento: **EFFECTO GALATEA**
- **Negativo:** Cuando las expectativas de rendimiento se deterioran como consecuencia de que los alumnos juzguen que el conseguir los estándares les resulta imposible: **EFFECTO GOLEM**

Se deduce que un mismo estándar puede tener efectos positivos, si su logro supone para el alumno un cierto desafío, lo que genera un incremento de sus expectativas de logro, primero, y después una liberación extraesfuerzo, y negativo en el caso de que el alumnos perciba que su consecución esta más allá de sus posibilidades, lo que induce al desanimo y una tendencia creciente a los comportamientos que K. Lewin llamo de “abandonar el campo”, para proteger su yo de potenciales experiencias de fracaso y de indiferencia si al alcanzar el nivel que fija el estándar no lo vive el alumno como un desafío, por la percepción que se trata de una meta extremadamente fácil.

El profesor, las escuelas y aun los sistemas escolares han de utilizar los estándares no como un mero instrumento de cantidad , sino como un factor de extraordinaria relevancia para promover el aprendizaje de los alumnos, la efectividad de los

¹³ Tierno.B. Op. cit. Pág. 22

profesores, la eficiencia de las escuelas y la productividad de los sistemas escolares, sabiendo, además, que si el utilizar con maestría esta herramienta pedagógica puede rendir enormes beneficios a los alumnos, el manejarla de forma poco diestra o excesivamente rígida es muy previsible que dañe, no ya al rendimiento, sino el propio sistema efectivo y la autoimagen de los alumnos.

Fijar estándares de aprendizaje es, por consiguiente, una decisión inteligente y necesaria. Establecer estos estándares de forma tal que sean percibidos por aquellos a quienes se destinan como un desafío asumible y nunca como una meta inalcanzable es un imperativo ético tanto para los profesores como para los administradores de educación¹⁴.

6. EL EFECTO PIGMALEON EN EL AULA

6.1 ¿QUÉ ES EL EFECTO PIGMALEÓN?

Pigmaleón fue un escultor de la mitología griega que creó la estatua de una bella mujer que más tarde cobró vida. El Efecto Pigmaleón es el proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera su conducta que ésta provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas.

En todas las sociedades hay grupos, familias, castas o clases a las que, por razones económicas, políticas, sociales o culturales, la tradición cultural ha asignado unos roles o normas de comportamiento a las que se espera que se amolden.

Esas normas, generalmente no escritas, imponen códigos de conducta y adherencias que no es fácil soslayar, rehuir o ignorar: el peón no puede usar palabras cultas y "finas" si no quiere ser objeto de burla, de la autoridad se espera que tome una postura de cierta solemnidad, el empresario poderoso e importante no puede viajar en un coche

¹⁴ Macedo Beatriz y Niedo Juana. *Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14*.
Pág. 37

de segunda mano. Los roles no sólo imponen normas de conducta sino que, además, sirven para mantener las clases sociales. Y a este sometimiento es a lo que generalmente se llama comúnmente "adaptación".

El niño aprende a ser hombre/mujer imitando, representando los gestos y maneras de los adultos que son importantes en su vida y respondiendo a sus expectativas: el niño imita a su padre y la niña imita a su madre porque la sociedad espera de ellos que se comporten de distinta forma de acuerdo a su sexo. Con el tiempo, esta imitación, este rol masculino o femenino se hacen forma de ser y de pensar como hombre, la niña tiene que hacer lo mismo dentro de su rol femenino, y si no lo hacen bien les castigará la sociedad con la burla o el desprecio. Lo que empieza como una imitación se convierte en modo de ser.

Esto quiere decir que los demás nos definen, nos dan un rol y con ello nos dicen qué somos, qué debemos ser y cómo somos, y acabamos creyéndolo. Hasta cierto punto somos lo que los demás han esperado que seamos.

Este proceso de socialización y de adaptación a las expectativas de la sociedad puede ser útil y, con frecuencia, necesario; pero es conflictivo y destructivo cuando el rol que los demás nos imponen es negativo, porque, entonces, el individuo se puede adaptar tanto a ese rol y las expectativas negativas de los demás que, por creerse de lo que los demás le han hecho creer sobre sí mismo (mediocre, inútil, travieso), corre el peligro de cerrarse a sí mismo las metas posibles, de rehusar toda posibilidad de aspirar a metas alcanzables y menguar así la motivación por autorealizarse.

Puede amoldarse tanto a las expectativas de los demás, que se cierra a sí mismo el camino a la autorealización. La mujer, por ejemplo se ha adaptado tanto al rol que le ha impuesto la culturización que son muy pocas, proporcionalmente, las que aspiran a ser piloto, ingeniero o presidente del Gobierno.

El Efecto Pigmalión se explica cuando el producto final de las expectativas y la poderosa influencia de las mismas, no ofrecen un modelo que explique el proceso que conduce a un resultado determinante.

Para llenar este vacío se han propuesto diversos modelos en el campo educativo, el más completo es el de Darley y Fazio (1980), que se resume en estos seis puntos:

1. El profesor crea unas expectativas sobre el alumno basándose en las características de éste, su historial, sus resultados, su conducta, etc.
2. Esas expectativas determinan la conducta del profesor hacia el alumno.
3. El alumno interpreta la conducta del profesor. Se entiende que ésta provocada por algo que es duradero en su propia persona (la del alumno), seguirá esperando el mismo trato.
4. El alumno responde a la conducta del profesor, guiado por la interpretación que haya hecho de la misma. Generalmente responde confirmando las expectativas del profesor.
5. El profesor interpreta la respuesta del alumno, y tiende a hacerlo buscando la confirmación de las ideas que ya tiene, atribuyendo las conductas que están de acuerdo con esas ideas a las características del alumno, y las conductas que las contradicen, a factores casuales. Se necesita una desconfirmación repetida y clara para que el profesor cambie sus expectativas.
6. Finalmente, el alumno interpreta su propia respuesta al profesor. En la medida que acomoda su conducta a las expectativas de éste, cambia también el concepto que tiene de sí mismo: su conducta tiende a arrastrar su pensamiento.

Al explicar el proceso que da origen al Efecto Pigmaleón se puede hacer una descripción de los tres pasos fundamentales, los cuales se presentan a continuación mediante ejemplos:

- Formación de las expectativas o profecía: "De una clase como ésta poco se puede esperar". Se ponen los medios para que esas expectativas se realicen (como no se espera mucho de esa clase, no se usan todos los recursos disponibles).
- Se describe la confirmación de las expectativas (al no poner los medios disponibles, no se consigue de la clase los resultados posibles, la profecía se cumple y el profesor se afianza aún más en sus ideas).
- La literatura sobre el Efecto Pigmaleón hace ver que con relación afectuosa entre profesor y alumno y con una fe profunda en la posibilidad de mejorar la situación de éste, es difícil que, a largo plazo por lo menos, no se consigan resultados positivos, aunque las técnicas empleadas no sean las más sofisticadas.
- Siempre es fácil distinguir si las expectativas negativas se deben a falta de fe en el alumno o falta de fe en la propia acción, aunque sí es fácil para el profesor atribuir la causa del problema a la realidad del alumno.

6.2. EL EFECTO PIGMALEON Y LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO

El efecto pigmaleón se refiere a que mientras más apoye el docente a sus alumnos y crea en ellos, éstos últimos podrán obtener mejores resultados. Pero esto no solo se aplica en las escuelas sino también en las empresas o en cualquier otro trabajo dando buenos resultados, Para lograr este efecto debemos tomar en cuenta ciertas características como son: el clima, la retroalimentación, la cantidad de datos y el rendimiento.

Alumno - Maestro
Es como un ciclo

Podemos tomar como moraleja la frase que dice " la forma en que trates a los otros, es la forma en que los otros te responderán.

Es el proceso por el cual las expectativas de una persona, siendo en el campo educativo, el profesor; tiene acerca de otra, en este caso el alumno; condicionan su comportamiento hasta el punto que se hacen reales y evidentes en su desempeño escolar y en su manera de comportarse.

6.3 EFECTO PIGMALEON EN EL AULA Y EL CURRÍCULO OCULTO

Desde hace varias décadas se viene hablando del currículo oculto. Apple, es uno de los primeros autores en señalar la gran influencia que este fenómeno tiene en relación con los actores sociales: estudiantes, padres y madres, profesores y profesoras, directoras y directores.

Es importante recordar primero que el currículo como tal es un proceso de selección, organización y compartir de la cultura (contenido educativo). Es decir, el contenido educativo con el cual se trabaja en las instituciones educativas pasa por tres momentos: **el primero de ellos es la selección**, posiblemente la pregunta que todos nos hacemos en esa fase es ¿Qué contenido deberían aprender los estudiantes?, obteniendo seguramente varias respuestas.

Sin embargo, las personas que trabajan en los espacios educativos se han ido acostumbrando a no cuestionarse el asunto, pues saben que otros con más poder, definen la cuestión. De hecho, esta ya es una demostración de la existencia del currículo oculto.

El segundo momento se refiere a la **organización del contenido educativo**: ¿Cómo se debe organizar el mismo para que resulte asimilable por parte del estudiante?. En la actualidad existen por lo menos dos posibilidades, una siguiendo la organización lógica de la disciplina que da base a la asignatura; por ejemplo, la historia se enseña del pasado hacia el presente, pues así es como sucede la historia.

Sin embargo, existe otra posibilidad, y, ésta es, siguiendo las motivaciones, intereses y necesidades de los estudiantes; a esto se le denomina como la lógica psicológica. Parece ser que las necesidades humanas en este caso son una fuente importante de motivación para el aprendizaje.

La tercera fase del proceso curricular implica el momento del encuentro entre las personas que enseñan y las que aprenden. Debería ser un momento de auténtica comunicación. De diálogo problematizador acerca del contenido educativo. Por el contrario no debería ser entrega de información unilateral, desde el educador hacia el educando. Es un momento para compartir la cultura.

Definido así el currículo, en ese proceso existen procedimientos que están definidos en los programas de estudios, y, prescritos en normas y reglamentos. Pero existen otras prácticas que tienen un enorme valor y gran influencia en relación con las y los estudiantes, que no están explícitos en ningún documento oficial. Se convierten en costumbres, que se respetan o se violentan, eficientes para marginar o seleccionar, pero de las cuales nadie da cuenta. Experiencias en las cuales están involucrados tanto alumnos como alumnas y los propios educadores. A esto se le denomina como currículo oculto. Algunos ejemplos que pertenecen al concepto de currículo oculto son los siguientes:

- La idea de que el éxito escolar es producto exclusivo del esfuerzo personal. Esto se repite en escuelas y colegios hasta que termina por calar en la conciencia de los estudiantes, y, para muchos que se esfuerzan sin alcanzar el éxito resulta frustrante y negativo para la autoestima. Lo real es que el éxito escolar no solo depende del esfuerzo individual, sino también de otras condiciones incluso sociales que influyen en el mismo.
- El calificar con lapicero o lápiz rojo, para señalar lo negativo o malo. De hecho el rojo se convierte en un símbolo de lo negativo y peligroso.

- La expresión amenazante de: “Te espero a la salida”, la cual provoca deserción en muchos estudiantes. Es común escuchar a los y las estudiantes lanzar esta amenaza, sin que los educadores intervengan. Una buena cantidad de los casos de deserción se justifican en esta práctica.
- La calificación de tareas o trabajos escolares, elaborados por estudiantes pertenecientes a grupos pobres, utilizando criterios estéticos de la clase media o “aburguesados”. Esto provoca en el estudiante desánimo, pues no se valora la creatividad y el auténtico esfuerzo, sino, los medios utilizados.
- La atribución del “poder” entre los profesores, con base en la asignatura que imparten y no en su experiencia, carisma o formación profesional. Por ejemplo: es típico que **los profesores de matemática** tengan más poder que otros docentes, aunque no siempre sean los mejor formados. De esta manera los estudiantes llegan a creer que esos educadores son infalibles y que la no comprensión de la materia se debe a la incapacidad propia.
- La invisibilidad, es decir el género femenino no es tomado en cuenta, o participan menos en clase que los varones. De esta manera se refuerza la conducta “machista”.
- La entrega de premios al “mejor rendimiento académico”, omitiendo el reconocimiento a otras cualidades, tales como: artísticas, deportivas, sociales, etc. Es decir, el único valor que se exalta es el rendimiento académico. Estas prácticas contribuyen en la formación de la creencia por parte de los estudiantes, de que la única actividad valiosa es la “academia”, desvalorizando a la producción cultural en otros campos, así como las inteligencias múltiples.
- La creencia de que solo las pruebas escritas (pruebas de papel y lápiz) tienen carácter científico, olvidando que lo realmente importante es que el o la estudiante demuestren lo aprendido utilizando el procedimiento que más le convenga, de acuerdo con sus formas de representación, tipo de inteligencia o estilo de aprendizaje.

- El uso de los exámenes como motivación o amenaza. De esta manera, los estudiantes interiorizan la idea de que no se debe estudiar para aprender sino para los exámenes. Así se enseña a odiar el conocimiento y a buscar las calificaciones y títulos por la vía más fácil y hasta corrupta.
- La expulsión sutil de los estudiantes. Con el discurso constante de la mala conducta, la indisciplina, las “observaciones”, la incapacidad para aprender se conduce a los alumnos hacia el abandono de la institución educativa.
- El no reconocimiento de la cultura de resistencia que presentan los estudiantes ante una oferta curricular no pertinente. Los y las estudiantes, ofrecen justificada resistencia ante la apropiación de contenidos educativos irrelevantes para sus necesidades y desarrollados con una práctica pedagógica aburrida. Muchos de estos alumnos y estas alumnas están interesados en otros contenidos y procedimientos metodológicos que la institución educativa no se interesa en ofrecer, el resultado es una conducta de resistencia que afecta el normal desenvolvimiento de las lecciones y termina en un “vigilar y castigar” por parte de los educadores.

La conducta de resistencia no solo es propia de los estudiantes sino también de los educadores cuando se les imponen condiciones sin ser consultados.

El currículo oculto tiene diversas manifestaciones, pero se caracteriza fundamentalmente por el valor de sus procedimientos, generalmente sin que los mismos participantes tengan mucha conciencia del asunto. Se reitera, el currículo oculto está constituido por prácticas, producto de una determinada ideología, que tienen un gran efecto en relación con los participantes en el proceso educativo. Prácticas que no tienen sustento en las expresiones del currículo prescrito, pero que generalmente son más significativas y determinantes para los actores sociales que las establecidas oficialmente¹⁵.

¹⁵ Macedo Beatriz y Niedo Juana. Op. cit. Pág. 22

Una de las evidencias del currículum oculto que más afecta a los y las estudiantes es el denominado **“Efecto Pigmaleón”**. Se trata de la profecía o predicción acerca del buen o mal desempeño de los estudiantes que los educadores lanzan a priori, sin conocer al alumno o alumna a fondo, en relación con el rendimiento de aquéllos.

Por lo tanto se puede hablar de un “Pigmaleón positivo”, cuando adelantan criterios y percepciones positivas de los estudiantes, y de un “Pigmaleón negativo”, cuando los criterios y percepciones son negativas.

Está comprobado que aquellos estudiantes, de quienes el educador o la educadora dice que obtendrán buen rendimiento, en realidad lo alcanzan. Lo propio sucede con aquellos que los docentes consideran no lo tendrán. Es una profecía que se cumple y que por tanto es necesario ponerle mucha atención.

Icaza Acereto afirma que en el currículum oculto se trata de las actitudes y valores que los alumnos aprenden aunque el docente no quiera ni lo intente. Así por ejemplo, es probable que la intención de todo docente no se centre en formar personas sumisas. Sin embargo, en la mayoría de los cursos, rediseñados o no, el alumno no tiene más opción que obedecer ciegamente los mandatos de la autoridad (profesor, metodología, políticas del curso, enfoque de la materia) sin criticar ni poder hacer propuestas alternativas. Como dicen popularmente: "o te aclimatas, o te aclimueres...".

Otro ejemplo. ¿Nos damos cuenta de la manera como se forma a alumnos temerosos y desconfiados? Todos sabemos que la mejor manera de "impartir" actitudes y valores, es por medio del ejemplo. ¿Los docentes confían en sus alumnos?, ¿o ya saben o están esperando que van a tratar de copiar en tareas y exámenes, por lo que requieren de una fuerte vigilancia?

Se les da verdaderamente desconfianza en sí mismos o de lo contrario se les exige que aprendan al pie de la letra. En cuanto al temor, suele estar ampliamente presente, sobre todo en cursos tradicionales: ¿qué vendrá en el examen? ¿Cómo me estará yendo en el curso?, ¿cuánto habré sacado?

El currículum oculto consiste especialmente de actitudes y valores que los alumnos aprenden: por la manera como está estructurado el curso y la metodología, por las expectativas implícitas del profesor o las que los alumnos se forman, debido al ejemplo del maestro, y debido a las normas culturales que se forman en el salón de clase. La formación de normas puede ser muy sutil y quedar oculta¹⁶.

Las primeras impresiones son cruciales. Por ejemplo, en las primeras clases el profesor emite inconscientemente juicios muy sutiles acerca de las aportaciones y preguntas de los alumnos: qué es elaborado, rechazado o ignorado; qué se construye como interesante y apropiado; qué puede ser dicho, y cómo.

Una parte importante de la estrategia de rediseño, se refiere a hacer explícito el currículum oculto, escogiendo actitudes y valores congruentes con la misión. En muchos "cursos tradicionales", formamos sin querer alumnos pasivos, receptivos, no creativos, incapaces de autoevaluarse.

Se supone que en cursos rediseñados ahora formamos alumnos con espíritu crítico, iniciativa, líderes, innovadores, honestos, y hacemos explícitas estas intenciones. Como hemos visto en los ejemplos anteriores sin embargo, aún quedan otras actitudes ocultas e implícitas en el ambiente total de las diferentes asignaturas y en el ejemplo del profesor.

¹⁶ Macedo Beatriz y Niedo Juana. Op. cit. Pág. 26

CAPITULO III

INTERACCIONES PEDAGÓGICAS Y RENDIMIENTO ESCOLAR

1. LA MOTIVACIÓN

Es el estado dinámico que varía continuamente en cada persona y que incita deliberadamente a elegir una actividad y a comprometerse con ella y a perseverar hasta el fin. Su origen está determinado por aspectos cognoscitivos – afectivos y son:

- Las percepciones del alumno sobre él mismo (autopercepción). A veces para hacer una actividad no cuentan tanto las capacidades que se tengan como las que se creen tener.
- Las percepciones del alumno sobre el entorno. "Cada alumno es él y sus circunstancias".

2. TIPOS DE MOTIVACIÓN

Comúnmente se señala la siguiente clasificación:

- Interna: factores que provienen del propio alumno.
- Externa: planteamientos que el profesorado propone para interesar al alumnado: tipos de actividades, su alternancia, organización del contexto.

3. ELEMENTOS DETERMINANTES DE LA MOTIVACIÓN

- *Percepción del valor de la actividad:* ¿Por qué hacerla? Es su juicio sobre su utilidad para sus OBJETIVOS. Un alumno sin objetivos ni escolares ni sociales, no puede tener motivación. Deben tener objetivos.
- *Percepción de su competencia para llevarla a cabo:* ¿Puedo? Esta percepción dependerá de las realizaciones anteriores, de la observación de los demás, de su persuasión y sus reacciones emotivas, por lo que es indispensable que los docentes seamos persuasivos, demos soporte adecuado.
- *Percepción del grado de control que tiene durante su desarrollo.* ¿Podré llegar al final? A veces los alumnos atribuyen el fracaso a causas que no han podido controlar: falta de aptitudes, haber puesto poco esfuerzo, cansancio, complejidad real de la tarea, suerte, incompetencia de los profesores, los compañeros.

4. INDICADORES DE LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

Los alumnos manifiestan a través de ciertas actitudes indicadores de motivación, los mismos que favorecen en la calidad de los aprendizajes y por lo tanto en su rendimiento escolar, así tenemos:

- Decisión de comenzar la actividad. Hay alumnos que retardan esta decisión con acciones como: ir sacar punta, hacer preguntas inútiles.
- Perseverancia en su cumplimiento con tenacidad. El tiempo que se dedique ha de ser suficiente y el trabajo que se realice "de calidad"
- Compromiso cognitivo en cumplirla (atención, concentración...).

- Utilización de estrategias de aprendizaje como memorización, organización de la información, elaboración para integrar conocimientos y estrategias de autorregulación es decir metacognitivas, de gestión de los recursos, de motivación
- Resultado obtenido (calificación)

5. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO POR PARTE DEL PROFESORADO

Los docentes debemos manejar estrategias que permitan durante las interacciones pedagógicas favorecer el nivel de participación e interés de todos los alumnos sin ningún tipo de distinción o preferencia, presentamos algunas estrategia que posibilitan las acciones educativas:

1.- *No disminuir la motivación de los alumnos:*

- Tener competencia profesional, una buena formación.
- Estar motivado para enseñar, tener interés en la tarea de enseñar como nos dice Joan Bataller).
- Tener percepciones ajustadas de los alumnos, con mentalidad abierta, sin asignarles estereotipos inamovibles.
- Utilizar adecuados sistemas de castigos y recompensas.

2.- *Mejorar la labor docente en general:* actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

3.- *Aumentar la motivación de los alumnos incidiendo sobre su autopercepción y sobre los demás elementos determinantes de la motivación.*

6. TIPOLOGÍA SOBRE LA MOTIVACIÓN INTERNA DE LOS ALUMNOS.

Como lo afirma Ramón Grau se pueden establecer cuatro tipologías de motivación :

- **Tipología A:** alumnado interesado en si mismo por el estudio, por el aprendizaje y el saber. Se mueve por el interés que le despiertan los contenidos en si mismos.
- **Tipología B:** alumnado con una motivación académica. Se mueve no tanto por el aprendizaje en si mismo como por la utilidad o beneficio que puede obtener (nota, título, premio).
- **Tipología C:** alumnado desmotivado por sentirse bloqueado ante el aprendizaje, por su propia inseguridad y por una autoestima muy baja.
- **Tipología D:** alumnado motivado por intereses extraacadémicos, por el mundo adulto, por la transición a la vida activa y, por tanto, poco interesado o interesado de manera muy selectiva (solo por aquellos contenidos que le resultan relevantes) por el currículum escolar.

La motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades. Estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y, además, somos capaces de perseverar en el esfuerzo que ese algo requiera durante el tiempo necesario para conseguir el objetivo que nos hayamos propuesto.

Si nos trasladamos al contexto educativo y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar, constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante¹⁷.

Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que los están influyendo y con los que interactúan.

¹⁷ Castellón. Anita E. Woolfolk, *Psicología Educativa*

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivos o motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje, en la actualidad, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. *"Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez"* en consecuencia, para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales). Los especialistas más destacados en este tema opinan que, para tener buenos resultados académicos, los alumnos necesitan poseer tanto "voluntad" como "habilidad", lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos¹⁸.

Nos centraremos fundamentalmente en analizar la motivación del estudiante tanto desde una perspectiva personal como contextual ambas integradas por tres principales componentes: la expectativa, el valor y el componente afectivo.

7. VARIABLES PERSONALES DE LA MOTIVACIÓN:

- ***La expectativa***, que hace referencia a las creencias de los estudiantes, respecto a sí mismos y frente a la realización de una determinada tarea. Aquí, el autoconcepto, que es resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos (compañeros, padres, profesores) es el factor determinante. La expectativa se podría traducir en la siguiente pregunta: **¿soy capaz de hacer esta tarea?**
- ***El valor***, que indica las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia e interés por la tarea. Las metas de aprendizaje elegidas dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Ellas se pueden situar entre dos polos que van desde una

¹⁸ Francesc Vicent Nogales Sancho. *Estrategias de Aula*. Pág. 23

orientación extrínseca hasta una orientación intrínseca. Así, mientras que unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores y evasión de las valoraciones negativas. Este factor se podría traducir en la siguiente pregunta: **¿por qué hago esta tarea?**

- ***El componente afectivo***, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: **¿Cómo me siento al hacer esta tarea?** Las emociones forman parte importante de la vida psicológica del estudiante y tienen una alta influencia en su motivación académica y en sus estrategias cognitivas (para la adquisición, el almacenamiento, la recuperación de la información, etc.), y por ende en su aprendizaje y rendimiento académico.

8. VARIABLES CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN

Es un hecho constatado que las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores y compañeros) tienen importancia en el desarrollo del autoconcepto. Dicha información lo condiciona a desarrollar, mantener y/o modificar la imagen que tiene de sí mismo, la que repercutirá inevitablemente en su motivación y rendimiento académico. Podemos afirmar que tanto la actuación del profesor como las interacciones académicas y sociales de los estudiantes juegan un papel importante en el desarrollo del autoconcepto. El tipo de meta que los estudiantes se proponen, por ejemplo: aprender o sólo aprobar; también depende de los aspectos situacionales.

Entre las variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los estudiantes, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase como: la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, el sistema de evaluación, etc. El tipo de emoción que experimenta el estudiante en la realización de la tarea está también determinada

fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización. En ese sentido, para que el estudiante se sienta motivado por aprender unos contenidos de forma significativa es necesario tener mucho cuidado en la manera cómo se le presenta la situación de aprendizaje, en lo atractiva e interesante que pueda resultar, en la utilidad evidente que ésta tenga, etc. Todo ello para conseguir que el estudiante se involucre activamente en un proceso de construcción de significados que le demandará esfuerzo, energía y persistencia.

9. METAS, NECESIDADES Y CREENCIAS PARA APOYAR LA MOTIVACIÓN

- **Metas y motivación.** Las metas incrementan la motivación si son específicas, moderadamente difíciles y susceptibles de alcanzar en el futuro cercano. Hay una diferencia importante entre las metas del desempeño (la intención de parecer inteligente o capaz ante otras personas) y las metas del aprendizaje (la intención de obtener conocimientos y dominar las habilidades). Los estudiantes que están motivados por aprender establecen metas de aprendizaje más que de desempeño y se preocupan por aprender más que por mostrar un buen resultado. A fin de que el establecimiento de metas sea efectivo en el aula, los estudiantes necesitan retroalimentación precisa acerca de su progreso hacia las metas.
- **Necesidades y motivación.** Las necesidades también son un componente importante en muchas de las teorías de la motivación. Maslow sugirió que muchas de las personas están motivadas por una jerarquía de necesidades, empiezan con los requerimientos básicos y avanzan hacia las necesidades de realización personal. Se deben satisfacer primero las necesidades de nivel inferior para que las necesidades de nivel superior puedan influir sobre la motivación. La necesidad de logro se considera como una característica personal que se nutre con las primeras experiencias en la familia y como una reacción a las experiencias recientes de éxito o de fracaso, se equilibra con la necesidad de evitar el fracaso y juntas son poderosas fuentes de motivación. Varios teóricos enfatizan el papel de la decisión y

de la autodeterminación en la motivación y la necesidad de relaciones positivas con otras personas.

- ***Atribuciones, creencias y motivación.*** La teoría de la atribución de la motivación sugiere que las explicaciones que las personas dan a las conductas, en particular a sus propios éxitos y fracasos, tienen una fuerte influencia en sus planes y desempeño futuros. Una de las características importantes de una atribución es si es interna y está bajo el control de una persona o si es externa y fuera de control. Los profesores pueden contribuir a la asignación de atribuciones por la manera en que responden al trabajo de los estudiantes. Por ejemplo, proporcionar ayuda no solicitada puede comunicar a los estudiantes que carecen de la habilidad para realizar el trabajo.

Cuando las personas piensan que la aptitud es fija, tienden a establecer metas de desempeño y a esforzarse por protegerse del fracaso. Sin embargo, cuando las personas piensan que la aptitud es mejorable, tienden a establecer metas de aprendizaje y a manejar el fracaso de modo constructivo. Al parecer, un bajo sentido de interés por sí mismo se asocia con estrategias de evitar el fracaso, invirtiéndose mucha energía en protegerse de sus consecuencias. Estas estrategias pueden dar la impresión de ayudar en el corto plazo, pero son nocivas para la motivación y autoestima en el largo plazo.

El sentido de autoeficacia, la creencia de que se será eficiente en una situación determinada, ejerce una influencia sobre la motivación. Si un individuo tiene un fuerte sentido de autoeficacia, tiende a establecer metas más desafiantes y a persistir aún al encontrar obstáculos¹⁹.

Desde la concepción constructivista se asume que todo aprendizaje significativo es en sí mismo motivador, porque el estudiante disfruta realizando la tarea o trabajando esos nuevos contenidos (en contraposición al aprendizaje mecánico o memorístico) pues entiende lo que está aprendiendo y le encuentra sentido. Por ello los profesores, si queremos conseguir la motivación de los estudiantes por aprender, no debemos esperar

¹⁹ Castellón. Aanita E. Woolfolk, *Psicología Educativa*

que ellos la traigan consigo, sino más bien tratar de encontrar o diseñar actividades académicas significativas y valiosas y a tratar de derivar de éstas los beneficios académicos que se pretenden demostrando siempre que se espera de los alumnos y procurando establecer con todos interacciones pedagógicas positivas.

Esto implica tomar con seriedad el trabajo docente y tratar de obtener el mayor provecho del mismo.

- **Actuación del profesor y motivación por el aprendizaje.** No se trata de motivar a los estudiantes, sino, más bien, de crear un ambiente que les permita motivarse a sí mismos. Tiene mucho más sentido centrar nuestro interés en el entorno o en la situación de aprendizaje, que tratar de provocar un cambio directo sobre los componentes personales de los estudiantes. Se deben seleccionar aquellas actividades o situaciones de aprendizaje que ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad; se debe ayudar a los estudiantes en la toma de decisiones, fomentar su responsabilidad e independencia y desarrollar sus habilidades de autocontrol. Se reconocen seis áreas en que las que los profesores toman decisiones que pueden influir en la motivación para aprender de los estudiantes:
- **La naturaleza de la tarea** que se pide a los estudiantes que realicen, **la autonomía** que se permite a los estudiantes en el trabajo, la manera en que se **reconocen los logros** de los estudiantes, el **trabajo en grupo**, los procedimientos de **evaluación** y **la programación del tiempo** en el aula. Podemos clasificar las tareas académicas por sus niveles de riesgo y ambigüedad: Algunas implican más o menos riesgo que otras, porque el fracaso es más o menos probable. Es necesario lograr cierto equilibrio, ya que las tareas de bajo riesgo pueden fomentar la motivación inmediata, pero reducir el desarrollo de la motivación y la persistencia a largo plazo, por el nivel de frustración que provocan. Igualmente las de un riesgo desmedido pueden paralizar a los estudiantes y hacerles sentirse fracasados antes de dar el primer paso hacia la meta. Los profesores debemos tomar decisiones prudentes y apegarnos a ellas aun cuando los estudiantes intenten negociar

cambios. Las instrucciones deben ser claras y no demasiado restrictivas. Las penas por correr un riesgo o cometer un error no deben ser muy graves. Por último, las tareas deben tener algún valor para los estudiantes. Toda tarea tiene uno de tres tipos de valor para los estudiantes: El valor de la realización, o la importancia de hacer bien la tarea. El valor intrínseco o el interés por el placer que se obtiene de la actividad como tal. El valor de utilidad, porque la tarea nos ayuda a alcanzar una meta de corto o a largo plazo. Es muy difícil separar el valor de la tarea de las influencias personales y del entorno. La tarea que pedimos a los estudiantes que realicen es un aspecto de su entorno (es externa para el estudiante), pero, el valor de realizar la tarea está ligado a sus necesidades internas, creencias y metas individuales. Una tarea auténtica es una tarea que tiene alguna relación con los problemas y situaciones de la vida real que los estudiantes enfrentarán fuera del aula, ahora y en el futuro. Si las tareas son auténticas, es más probable que los estudiantes vean el valor y la utilidad genuina de su trabajo y encuentren las tareas significativas e interesantes. Por otra parte, muchos estudios señalan la importante función que las **expectativas del profesor** desempeñan en la motivación de los estudiantes. Su desempeño, motivación, nivel de aspiración y el concepto de sí mismo pueden verse afectados por las expectativas del profesor. Es obvio que los estudiantes son diferentes y unos son más sensibles que otros a las opiniones del profesor.

El desafío es manejar el aula evitando los efectos negativos que puedan comunicarse a los estudiantes.

Lo que se debe pretender es que los estudiantes tengan confianza en su capacidad, que vean el valor de las tareas implícitas y del esfuerzo por aprender; que los estudiantes crean que el éxito vendrá cuando apliquen buenas estrategias de aprendizaje y, que cuando las cosas se pongan difíciles, permanezcan concentrados en la tarea y no se preocupen tanto por el fracaso

10. CÓMO LOGRAR LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

La motivación es fundamental para el aprendizaje, tanto o más que los conocimientos previos y las capacidades para poder hacerlo. Las investigaciones muestran que la motivación de un estudiante está en función de la relevancia de lo que recibe para sus intereses y metas personales; de percibirse como agente en la definición y logro de sus metas de aprendizaje; de adquirir seguridad y confianza en sus propias habilidades y de sentirse a gusto con el ambiente de aprendizaje, entre otros.

Dado que existe una correlación directa entre motivación y resultados de aprendizaje y que ésta varía en función de lo que sucede en el salón de clases, es necesario que cada profesor haga algo por motivar o mantener motivados a sus estudiantes.

Presentamos algunas actividades que los profesores podríamos realizar en ese sentido:

- a. ***Discutir con los estudiantes los objetivos y metas del año escolar o curso.*** Es importante tomarse un tiempo al inicio de cada año o curso para discutir sobre su estructura, sus objetivos, su utilidad, así como sobre las expectativas del profesor, en términos de participación de los estudiantes y de sus resultados de aprendizaje. Esta claridad permite al estudiante establecer sus propias metas de aprendizaje e ir regulando su esfuerzo.
- b. ***Conocer las expectativas, necesidades, posibilidades y limitaciones de los estudiantes respecto al curso.*** Es indispensable lograr que el docente se adapte a los intereses de cada grupo de estudiantes para generar su compromiso. También tomar en cuenta sus conocimientos previos como punto de partida. Puede encuestárseles sobre su nivel de preparación, los cursos del área que han llevado y las razones por las que toman el curso. Aplicárseles también pruebas de entrada para verificar sus conocimientos previos. Lograr que descubran la relevancia del curso. Muchos estudiantes llevan el curso porque se sienten obligados.

- c. ***Es importante que descubran su utilidad y el valor de los conceptos y habilidades que pretende desarrollar.*** Esto se logra relacionándolos con situaciones o problemas relevantes de la vida real que capturen su atención y les permitan vincularlos con sus propios intereses.
- d. ***Crear una atmósfera positiva y estimulante en el aula que favorezca el aprendizaje.*** Debe generarse una relación cercana y cordial con los estudiantes, una aproximación más personal e individualizada. También provocar permanentemente retos, problematizando y cuestionando, e incorporar una amplia gama de actividades en las que se fomenten la participación, el trabajo cooperativo y el uso de material diverso. Recoger permanentemente la opinión de los estudiantes sobre el curso. Es indispensable que los estudiantes perciban que su opinión es valiosa y asuman un rol protagónico en el logro de las metas del curso.
- e. ***Realizar evaluaciones conjuntas.*** Periódicamente, por ejemplo, al inicio, a la mitad y al finalizar el curso o al finalizar una clase tanto profesores y estudiantes deben establecer logros y dificultades, sobre el desarrollo del proceso, en términos de con miras a establecer las medidas que permitan optimizarlo. Desarrollar la confianza de los estudiantes en sí mismos. Los estudiantes que creen que su bajo desempeño se debe a factores que están fuera de su control, no encuentran ninguna razón para esforzarse y mejorar.
- f. ***Comunicar expectativas y atribuciones deseables:*** En todas las interacciones con estudiantes, se debe proyectar actitudes, creencias, expectativas y atribuciones que impliquen que los estudiantes compartan su entusiasmo por el aprendizaje. En la medida en que se trate a los estudiantes como aprendices ávidos, es más probable que se conviertan en aprendices ávidos. Se debe permitir que los estudiantes sepan que se espera que sean curiosos, que deseen aprender hechos y que sean capaces de entender principios con claridad, dominar habilidades, y ver que lo que están aprendiendo es significativo y aplicable en sus vidas cotidianas.(Marshall 1987).

- g. *Maximizar la motivación de logro* de sus estudiantes manteniendo la crítica constructiva y minimizando las razones para que los estudiantes teman el fracaso, ayudando a los estudiantes a establecer objetivos desafiantes pero realistas y a disfrutar al alcanzar esos objetivos, y ofreciendo incentivos por el esfuerzo y el desempeño bueno.

La motivación suele mantenerse si el estudiante percibe que tiene el control sobre los desafíos que se le presentan. Esta sensación de control puede generarse si las habilidades y conceptos a desarrollar son introducidos gradualmente y el alumno siente que va adquiriéndolos.

Se trata de diseñar un proceso cuyas metas finales o parciales sean además de desafiantes, realistas o alcanzables y programarlo en etapas que supongan una aproximación gradual al objetivo final.

El camino para conseguir el resultado debe ser conocido por el alumno. Por otro lado, es importante que los alumnos reciban en el momento oportuno información sobre cuán bien lo están haciendo y especialmente sobre cómo mejorar su desempeño.

11. EL SIGNIFICADO DEL SALÓN DE CLASE COMO LOS DISTINTOS ESPACIOS EDUCATIVOS.

En este apartado se plantea la necesidad de hacer una diferencia de cómo estamos entendiendo el salón de clase. Abarca (1996) lo conceptúa como un espacio abierto para el aprendizaje, en el que interactúan el docente y el educando, en tanto sujetos que aprenden en forma recíproca y comparten sus experiencias.

Entendiendo que el salón de clase es un espacio para el aprendizaje que puede ser indistintamente el aula, el laboratorio, la plaza de deportes, la naturaleza, etc., en síntesis un espacio educativo para el aprendizaje.

Esta conceptualización de salón de clase como un espacio educativo tiene como fundamento el enfoque teórico del aprendizaje significativo y se sustenta en una posición epistemológica constructivista del aprendizaje.

En estos enfoques se plantea, no solo, el cómo aprende el educando y por ende cómo enseña el educador, sino que también, el papel asumido por el docente en el proceso de mediación pedagógica.

Se conceptualiza el salón de clase en tanto espacio educativo como una de las tantas posibilidades para el logro de **interacciones sociales y pedagógicas** de construcción y reconstrucción de ideas, pensamientos, deseos, percepciones, actitudes, a partir de necesidades y expectativas, para ser satisfechas de común acuerdo entre todos los educandos.

La construcción de un ambiente apropiado para el aprendizaje en el aula o en cualquier otro tipo de espacio requiere una organización eficaz de las tareas por realizar y de la construcción e interpretación de las reglas apropiadas, para que se pueda promover el desarrollo de estudiantes autónomos que disfruten las tareas escolares y de las actividades escolares ya que existe un componente importante que es una buena relación con los profesores.

12. LA IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE AULA

¿Qué son las *estrategias de aula*?: Exactamente se entienden por estrategias de aula el conjunto de estrategias educativas, métodos, quehaceres, etc., que utiliza el maestro diariamente en el aula para explicar, hacer comprender, motivar, estimular, mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, etc.

En nuestra literatura es relativamente fácil encontrar documentación referente a las llamadas estrategias de aprendizaje, o técnicas de aprendizaje, pero realmente acerca de las estrategias de aula, como tales, existe muy poca bibliografía.

Para poder desarrollar de forma correcta una intervención educativa se necesitan muchas cosas, entre ellas, todo un amplio conjunto de estrategias que faciliten la labor docente.

Frecuentemente el profesor principiante se encuentra con ese tipo de dificultades, no sabe exactamente cómo motivar a sus alumnos, cómo interactuar en el aula, cómo relacionarse con sus alumnos, mantener una cierta disciplina o resolver diversos conflictos.

También es posible encontrar profesionales que, tras muchos años de experiencia, han adquirido unos hábitos que no son los más apropiados (a pesar de ser, en ocasiones, efectivos).

Como señala Beltrán (1993) y Cabanach (1994) actualmente se está desarrollando un nuevo rol de profesor, el que se basa en una docencia de calidad, siendo las funciones de ese nuevo rol las siguientes:

- a) Manager: manager del grupo clase, realiza y mantiene los registros de los estudiantes, y atiende a los problemas que surgen dentro de la clase.
- b) Ejecutivo: toma decisiones sobre problemas escolares fundamentales.
- c) Orientador: actúa como especialista en la presentación del contenido instruccional, suministra actividades, feedback y preguntas ajustadas al nivel de los estudiantes.
- d) Estratega: actúa como un verdadero pensador, especialista en la toma de decisiones, anticipa dificultades, conoce las estructuras del conocimiento.
- e) Experto: posee una rica base de conocimientos que le permitirán decidir en cada caso lo que es más relevante dentro de las diversas materias.

f) Persona de apoyo: debe proporcionar ayuda y apoyo a los estudiantes para la realización de las tareas.

Esta es la piedra angular de una educación de calidad, la clave es la profesionalidad del docente, y para conseguir esa profesionalidad el docente necesita unas estrategias sobre las que apoyar su intervención.

Esas estrategias las podemos clasificar en base a los siguientes campos:

- Las estrategias de aprendizaje.
- Los estilos de aprendizaje.
- Los estilos de enseñanza.
- La motivación.
- La interacción en el aula.
- La disciplina.
- La resolución de conflictos.

A partir de esta clasificación vamos a presentar diversas estrategias y formas de actuar que consideramos apropiadas.

A. LA IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje según Nisbet y Shuckersimith (1987) son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el “aprender a aprender”.

La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere como señala Bernard (1990) que los profesores comprendan la gramática mental de sus alumnos derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos en la ejecución de las tareas.

Dentro del amplio marco de las estrategias de aprendizaje podemos establecer la siguiente tipología:

a. Estrategias disposicionales y de apoyo: Son las que ponen la marcha del proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Hay de dos tipos: Las estrategias afectivo-emotivas y de automanejo: integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto y autoestima, sentimiento de competencia, etc y las estrategias de control del contexto: se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, tiempo, material, etc.

b. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información: Son aquellas que integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El sujeto debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas, criterios de selección de la información, etc.

c. Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida: Las mismas que pueden ser: estrategias atencionales que están dirigidas al control de la atención; estrategias de codificación, elaboración y organización de la información: controlan los procesos de reestructuración y personalización de la información a través de tácticas como el subrayado, epigrafiado, resumen, esquema, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc. ; estrategias de repetición y almacenamiento: controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo a través de tácticas como la copia, repetición, recursos memotécnicos, establecimientos de conexiones significativas, etc., estrategias de personalización y creatividad: incluyen el pensamiento crítico, la reelaboración de la información, las propuestas personales creativas, etc.

- Estrategias de recuperación de la información: Controlan los procesos de recuerdo y recuperación, a través de tácticas como ejercicios de recuerdo, de recuperación de la información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.

- Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida: Que permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas y de la vida cotidiana a través de tácticas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo aprendido, la simulación de exámenes, autopreguntas, ejercicios de aplicación y transferencia, etc.

- *Estrategias metacognitivas, de regulación y control*: Se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto. Integran:

a. Conocimiento: de la propia persona, de las estrategias disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación.

b. Control: incluyen las estrategias de planificación: del trabajo, estudio, exámenes, etc. las estrategias de evaluación, control y regulación: implican verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, reconducción del esfuerzo, rectificaciones, autoreforzo, desarrollo del sentimiento de autoeficacia, etc.

Aquí se recogen a grandes rasgos las estrategias de aprendizaje que se podían llevar a cabo para facilitar la asimilación de nuevos conocimientos en nuestros alumnos, y además diversas tácticas para ello.

B. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Entendemos por estilo de aprendizaje el conjunto de hábitos, formas o estilos de cada persona para actuar o pensar en cada situación, es decir son los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje (Smith, 1988).

Al ser el estilo de aprendizaje algo propio de cada persona podemos hablar de distintos estilos de aprendizaje, los estilos de aprendizaje no son inamovibles, son relativamente estables, es decir, que pueden cambiar. Son susceptibles de mejora y, además, deben siempre mejorarse.

Dominándolos se puede utilizar un estilo u otro según lo requiera la situación donde se tenga que aplicar. El alumno, con la orientación del maestro, aprende a descubrir cuáles

son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de esos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje para obtener mejores resultados.

¿Qué ventajas nos ofrece conocer y potenciar los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos?

- El docente puede orientar mejor el aprendizaje de cada alumno si conocemos cómo aprende. Es decir, que la selección de las estrategias didácticas y estilo de enseñanza será más efectivo.
- La aplicación en el aula de los estilos de aprendizaje es el camino más científico de que dispone el docente para individualizar la instrucción.
- Si la meta educativa es lograr que el alumno aprenda a aprender, entonces debemos apostar por ayudarlo a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje.

Esto le permitirá al alumno, entre otras cosas, saber:

- Cómo controlar su propio aprendizaje.
- Cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como alumno.
- Cómo describir su estilo o estilos de aprendizaje.
- Conocer en qué condiciones aprende mejor.
- Cómo aprender de la experiencia de cada día.
- Cómo superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje.

C. EL ESTILO DE ENSEÑANZA

Según el estilo de aprendizaje de nuestros alumnos debemos ajustar nuestro estilo de enseñanza. Desde los años 20 se produce una dicotomía entre lo que se ha llamado *enseñanza tradicional* y la *enseñanza progresista*. Lewin y Lippitt ya señalaron en 1938 tres tipologías de enseñanza: autocrático, laissez-faire y democrático.

Son importantes en este campo los estudios de Bennett, a finales de los '70 quien encuentra hasta doce estilos de enseñar. Beltrán y Cabanach encuentran, a principios de los años 90, los siguientes tipos de profesores:

a) *El profesor con experiencia:*

- El profesor con experiencia como aquel que lleva un número determinado de años en el ejercicio.
- Considera que la experiencia del profesor está relacionada con el éxito de la enseñanza (Barnes, 1987).

b) *El profesor eficaz:*

- Es aquel capaz de producir unos resultados deseables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados, en general, con el progreso de los alumnos.
- Desarrollaría una enseñanza en la que el currículo se da con la suficiente amplitud y en coherencia, se proporciona a los estudiantes la oportunidad de adquirir los conocimientos y destrezas, se logra un paralelismo entre los objetivos del proceso instruccional, las pruebas o evaluaciones que pretenden medir el rendimiento.
- Cualidades cognitivas: emitir un juicio rápido, capacidad de agrupamiento de los sucesos, capacidad de diferenciación, capacidad para atender simultáneamente a los acontecimientos dentro del aula, etc.
- Cualidades personales: empático, auténtico, actitud positiva, destrezas comunicativas.

c) *El profesor experto:*

- Es aquel que posee un dominio y una serie de destrezas o habilidades profesionales, que aplica a situaciones instruccionales y que le permiten destacar profesionalmente.
- Es capaz de manejar amplias cantidades de información.
- Muestra estrategias autorreguladoras y metacognitivas.

- Se muestra orientado hacia la tarea. Tiene un dominio de las rutinas.

d) El profesor principiante:

- Se enfrenta a tres problemas principales: la disciplina, la organización de la clase y la carencia de material y estrategias educativas.
- Tiene dificultades en las relaciones con los alumnos.

e) El nuevo rol del profesor: docencia de calidad:

- Manager: manager del grupo clase, realiza y mantiene los registros de los estudiantes, y atiende a los problemas que surgen dentro de la clase.
- Ejecutivo: toma decisiones sobre problemas escolares fundamentales.
- Orientador: actúa como especialista en la presentación del contenido instruccional, suministra actividades, feedback y preguntas ajustadas al nivel de los estudiantes.
- Estratega: actúa como un verdadero pensador, especialista en la toma de decisiones, anticipar dificultades, conocer las estructuras del conocimiento.
- Experto: posee una rica base de conocimientos que le permitirán decidir en cada caso lo que es más relevante dentro de las diversas materias.
- Persona de apoyo: debe proporcionar ayuda y apoyo a los estudiantes para la realización de las tareas.

Parece ser que dentro de todos los estilos de enseñanza-profesor presentados anteriormente el más adecuado es este último, pero aún así, siempre deberíamos de adaptarnos al estilo de aprendizaje de nuestros alumnos.

D. LA DINAMIZACIÓN DEL AULA COMO FUENTE DE MOTIVACIÓN.

La motivación es el impulso que inicia, guía y mantiene el comportamiento, hasta alcanzar la meta u objetivo deseado. La motivación para aprender constituye un ejemplo que ilustra la importancia de la intervención del profesor en clase. La motivación para aprender es considerada como un factor capital de la actuación escolar.

Los resultados de las investigaciones muestran que el profesor puede suscitar, enganchar, sostener o mantener esta motivación por aprender. Adoptando prácticas de enseñanza eficaces, los profesores pueden ejercer una influencia determinante sobre la mejora de la calidad del aprendizaje (Roy, 1991).

El profesor debe plantearse esta pregunta ¿cómo puedo yo interesar a éste grupo?, y no ¿qué voy a enseñar esta mañana?. Todos los métodos valen y no hay modelo de aprendizaje único. Hay tantos modelos como aprendizajes (Lecomte, 1985).

Algunas estrategias podrían ser:

- a. No disminuir la motivación de los alumnos, para ello se debe tener buena competencia profesional, una buena formación; estar motivado para enseñar y tener interés en la tarea de enseñar; **tener percepciones ajustadas de los alumnos**, con mentalidad abierta, sin asignarles estereotipos inamovibles. **Evitar las profecías autocumplidas; utilizar los adecuados sistemas de castigos y recompensas.**
- b. Mejorar la labor docente en general: actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.
- c. Aumentar la motivación de los alumnos incidiendo sobre su autopercepción y sobre los demás elementos determinantes de la motivación. Algunas sugerencias para ello son: **Potenciar los rasgos y valores de cada cual**; hacer a los alumnos protagonistas de su aprendizaje; uso de juegos didácticos; ejercicios activos; **dar oportunidad para mostrar producciones propias y opiniones**; **clima de aula positivo**; mostrar los objetivos como alcanzables; **mostrar un interés personalizado por los alumnos**; enseñar estrategias, no sólo conceptos; importancia de la motivación instrumental (se trata de cuando se realiza una conducta determinada para obtener algo externo); ejercicios voluntarios.

- d. Corregir errores de carácter general; conocer los valores y habilidades de cada alumno; **proporcionar feedback positivo**: juicio crítico y empleo de la alabanza; estimular la creatividad: planteamientos divergentes, actividades perfectivas y técnicas creativas.

D. LAS INTERACCIONES EN EL AULA

En un grupo grande como es la clase, los esquemas de interacción son muy complejos, pero es relativamente fácil apreciar la cantidad existente de la misma. Conviene que ella sea lo mayor posible, pues con un aumento de interacción se acrecienta la simpatía mutua de los alumnos y su concordancia en actividades y sentimientos.

La interacción se verifica a través de la comunicación, las barreras que la estorban pueden explicar la dificultad de una clase en resolver sus problemas internos, en hallar sus normas de comportamiento y en establecer el debido contacto con el maestro. Conviene, por consiguiente, crear en el seno de la clase una buena red de comunicaciones²⁰.

En las escuelas tradicionales solía haber comunicación en un solo sentido, a saber, del maestro hacia el alumno, pero no a la inversa. Esto no solamente engendraba apatía y temor en los alumnos, sino que privaba al maestro de información sobre el modo como eran captados sus mensajes por los alumnos receptores. Cuando hay retroacción (posibilidad de que los alumnos emitan, a su vez, informaciones al maestro) se dan efectos positivos, como son un aumento de atención en los alumnos y de su interés por la tarea que se les propone.

En el terreno afectivo los efectos son todavía más notables. Si el maestro adopta una actitud que no es grata a los alumnos y éstos tienen la posibilidad de decírselo, esta comunicación resulta catártica y, por tanto, descarga la hostilidad de los alumnos, los cuales, por este mismo hecho, se sentirán ya más tolerantes con respecto al maestro.

²⁰ García y Domenec Retoret, *Motivación Aprendizaje y Rendimiento Escolar*

Siempre resultará negativo el privar a los alumnos de toda posibilidad de expresión. Cuanto más numerosa es una clase, menos posibilidades de intervenir tienen los alumnos, disminuyendo con esto su gusto no solo por las discusiones comunes, sino también por el grupo mismo. En dichas clases hay alumnos que se sienten inhibidos para expresarse, con esto disminuye la cohesión del grupo.

La interacción aumenta cuando los alumnos pueden verse entre sí. Por tanto, la clásica disposición de asientos en nuestras escuelas favorece el trabajo individual, pero no el trabajo en equipo ni la interacción. Los alumnos tímidos se expresarán más fácilmente si se hallan situados en primera fila.

E. LA DISCIPLINA EN EL AULA

Actualmente la disciplina es uno de los principales problemas que nos encontramos en nuestras aulas. Podemos diferenciar diversas estrategias educativas para afrontar estas situaciones:

a. Estrategias de carácter conductista:

- Registro de las observaciones.
- Determinación de los refuerzos y análisis de las reacciones del profesor.
- Modificación de conductas no deseadas.
- Tipos de recompensas en clase: inmateriales, materiales, la economía de fichas, contratos de contingencias, etc.
- Tipos de castigos en clase: time-out, el coste de respuesta, la ley de consecuencias naturales.
- El refuerzo negativo (retirada del castigo).

b. Estrategias de carácter cognitivista:

- Motivación, interés y objetivos vitales.
- Locus de control y autodirección (sistema de atribuciones).
- El efecto demonio y la profecía autocumplida.
- Auto presentación.

c. Estrategias y técnicas gestión del aula:

- Normas para el profesor: puntualidad, buena preparación, ponerse rápidamente a la tarea, insistir en la colaboración de toda la clase, utilización efectiva de la palabra, mantenerse alerta ante las incidencias de la clase, analizar lo que está ocurriendo en clase, estrategias claras y bien comprendidas para enfrentarse a situaciones crisis, distribución justa y equitativa de la atención del profesor, evitar comparaciones, mantener las notas al día, mantenimiento de las promesas, hacer un buen uso de las preguntas, etc.
- Planificación de la lección: enseñanza cualificada.
- Estructuras de autoridad y apoyo dentro de la escuela: red de asesoramiento y orientación.

13. EL PROFESOR COMO FACTOR DETERMINANTE DEL RENDIMIENTO ACADEMICO

El profesor desempeña un importante papel en el sistema educativo, influyendo en gran medida en el rendimiento que alcanzan los alumnos. Las relaciones que establece con el alumno participan tanto en su comportamiento como en su aprendizaje. Planes, programas, organización, métodos, insumos, sólo se materializan, fundamentalmente, con el accionar del docente o del equipo docente.

Cualquier intento de aplicación de un plan está destinado al fracaso si se programa a espaldas de los docentes, como si se conciben para ellos sin su concurso real y efectivo. Después de los estudiantes, los profesores constituyen el elemento más importante y crucial de todo sistema educativo.

Que el docente "sepa" puede considerarse sólo como un elemento más de las diversas manifestaciones de su tarea profesional, pero es más importante aún que conozca y opere en el contexto socio-cultural en el que enseña ya que el proceso de educación se identifica con el de socialización. Los profesores no suelen hacer bien su labor por falta de conocimiento disciplinario sino porque no han sabido demostrar, transmitir, enseñar, lo que saben.

El profesor, en su tarea docente, debe considerarse él también un aprendiz y tiene, en sus propios alumnos, una importante fuente de aprendizaje. Sólo puede enseñar el que está siempre dispuesto a aprender. Los alumnos, al renovarse en cada curso, son una fuente de aprendizaje continuo, de sugerencias, y también de motivos de preocupación y reflexión pedagógica del educador.

La tarea primordial del profesor consistirá en facilitar y promover el aprendizaje que debe ser total, pluridimensional y permanente, y para ello deberá idear las necesarias situaciones y actividades de aprendizaje. Entonces, ¿cuáles son los factores y variables del profesor, que inciden en el rendimiento de los alumnos? No hay un modelo único ni un profesor ideal. Algunos análisis parecen demostrar que los profesores preferidos por los alumnos, jueces implacables, son el profesor "didáctico", que sabe incentivar la motivación de los alumnos, que se preocupa para que aprendan, constantemente creativo, y "fabricante" continuo de situaciones, capaz de variar los objetivos y actividades en función de la meta que es el aprendizaje de los estudiantes, y el "afectivo", el que muestra entusiasmo, claridad, buen humor, cordialidad, y es respetuoso de los sentimientos de sus educandos.

Así se hace necesario tener en cuenta:

- Relacionar siempre los contenidos con el entorno. No importa la complejidad del contenido: siempre puede ser relacionado. Para esto es necesario conocer profundamente los contenidos.
- Relacionar los contenidos en desarrollo, o los ya vistos anteriormente, con situaciones, noticias y circunstancias actuales.
- Relacionar cada nuevo contenido con otro ya visto.
- Relacionar los contenidos de la materia con los contenidos de otras materias que los alumnos estén cursando al mismo tiempo.
- Relacionar los contenidos de la materia con la práctica profesional.
- Respetar críticamente las opiniones que los alumnos, u otros docentes, viertan durante las clases teóricas, alentando su participación.

- Alentar tanto el trabajo individual, como el desarrollado por los equipos, con especial hincapié en estos últimos.
- Ser un poco un show-men, con un poco de magia y un poco de seducción.
- Tener buen humor y no traer los problemas personales a clase.
- Paciencia para escuchar y para responder a las demandas de los alumnos.
- Respeto por el universo del otro.
- Cumplir escrupulosamente los horarios de clase
- Aliento a la trasgresión en función de la creatividad.
- Manejar con solvencia el vocabulario específico.

Los mismos que se pueden agrupar tomando en cuenta los siguientes indicadores:

La experiencia profesional, con el conocimiento profundo de los contenidos de la asignatura, con la actualización, otro agrupamiento abarca **el conocimiento pedagógico en general y didáctico en particular**, el segundo con la vocación, las ganas, la transmisión de conocimientos, la comunicación y el tercero tiene que ver con lo que podemos llamar "**cualidades morales**": ser humano, honesto, que sea comprensivo, que tenga paciencia, que escuche a los alumnos, que acepte sugerencias.

Hay aún otro que no cabe en los anteriores, o que les cabe a los tres (agrupamiento transversal): que tenga cultura, que sea ético, que sea fiel a sus ideales, que se adapte a la realidad social de los alumnos, que sea defensor de la educación pública, que no piense en los bajos salarios y enseñe "por amor al arte"²¹.

- Preparación y experiencia profesional. Buen profesional. Idóneo.
- Conocer la materia y hablar de las posibilidades de la carrera.
- Capaz de mejorar día a día.
- Estudioso: Mente abierta a lo nuevo.
- Conocimiento: Conocer la materia. Práctico.

²¹ Pérez, Rafael Angel. 1998. *Los Estilos de Aprendizaje y los Estilos de Enseñanza*.

- Que los estudiantes aprendan y que puedan desarrollar lo aprendido en la vida práctica.
- Requisitos de un profesor: que tenga estudios, que amplíe sus estudios, que investigue y que experimente.
- Tener experiencia práctica: Experiencia profesional.
- Que tenga conocimientos profundos y sepa transmitirlos.
- Mostrar ejemplos concretos, ejemplos comprobables.
- No perder el tiempo y aprovecharlo al máximo.
- Ser idóneo en lo suyo.
- Capacidad y capacitación: Actualización, seguir perfeccionándose.
- Experiencia profesional y docente: especialización en la materia.
- Enseñar métodos de investigación.
- Tener vocabulario correcto
- Abierto a lo nuevo.
- Demostrar con la propia obra lo que enseña: mostrar la realidad de la profesión.
- Aprovechar el tiempo de clases: ser honesto cumpliendo el horario. Ser puntual.
- Contar experiencias personales: dejar huella en sus alumnos contando también sus errores profesionales.
- Impartir los conocimientos en los que cree indefectiblemente: sinceridad.
- Comprender los tiempos del alumno.
- Buen trato y relación fluida: divertido, sentido del humor.
- Saber transmitir sus conocimientos.
- No saturar con trabajos.
- Todos los días aprender algo nuevo: no repetir lo visto en años anteriores.
- Que le guste enseñar.
- Conducta y seriedad en los horarios.
- Debe propiciar la investigación, la discusión y el sentido de grupo.
- Contener al grupo, retenerlo, valorar sus capacidades, estimular con trabajos prácticos que dejen resultados tangibles, que no queden en meras fórmulas.
- Incentivar el aprendizaje, el crecimiento de cada estudiante.
- Exigir el trabajo en clase.

- Tener conocimiento pedagógico: interpretar al alumno e indicarle el camino sin ninguna imposición.
- Adaptarse a las necesidades temporales de los alumnos en forma y tiempo de pedir trabajos.
- Amar lo que hace, no dictar clases por un sueldo.
- Poner amor y placer en dictar clase.
- Brindar buena onda, sabiduría, ayudar al alumno.
- Capaz de transmitir su conocimiento: buen método de enseñanza.
- Alma de docente: vocación, amor a la enseñanza, que no falte, puntual. responsable.
- Buena comunicación. Capacidad de comunicar los conceptos.
- Acceder a la participación grupal.
- Que conteste las preguntas.
- Clases dinámicas.
- Responsable y eficiente.
- Transmitir las ganas de aprender.
- Ser consciente que también hay otras materias: moderado en las exigencias.
- Explicar bien, aclarar las dudas y ser exigente.
- Ser exigente en la medida que da.
- Claro y conciso. - Ganas y voluntad.
- Ser crítico y objetivo.
- Buen carácter, paciente.
- Comprensivo, solidario, accesible.
- Escuchar seriamente las opiniones.
- Amigo y buen trato. Amigable. Escuchar a los alumnos.

El profesor incide claramente en el clima del aula y en incentivar la motivación con que el estudiante aborda la tarea y, por ende, en su rendimiento académico. Antes se insistía en que "la letra con sangre entra", ahora decimos que la letra debe entrar con pasión y alegría. El entusiasmo del profesor tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos, y las expectativas de los profesores sobre las posibilidades de sus alumnos, asimismo, influyen positivamente en el rendimiento de estos alumnos.

Si se depositan expectativas positivas, hay mayores probabilidades de que se produzcan cambios positivos, dado que pensar que el alumno viene mal preparado predispone al inmovilismo del docente, apoyado en la creencia que nada puede hacerse, y conduce al fracaso del estudiante (profecía autocumplida)²².

El profesor es más eficaz si utiliza la metodología o técnicas más adecuadas en cada momento y situación de aprendizaje, es decir, aquel que se comunica, que está en sintonía con sus alumnos y torna a la clase en participativa. Los estudiantes obtienen mejores rendimientos cuanto más activamente involucrados se hallan en su trabajo y menos atención pasiva prestan al profesor. La enseñanza requiere una constante disposición al "feedback" y una atención más activa de comprobar la propia eficacia.

El profesor debe tratar de impulsar a los estudiantes a alcanzar niveles siempre mayores de autoconciencia como base para la ordenación de las actividades diarias.

El profesor se inserta mejor en un sistema que hace hincapié en una cierta "relajación" de la organización respecto de las normas, en un sistema de cohesión parcial y sus tendencias hacia la indeterminación, la autarquía y la desburocratización ("sistema articulado de un modo impreciso") que en un modelo de roles y funciones rígidamente establecidas y previsibles.

La expresión "sistema articulado de modo impreciso" es una imagen metafórica que remite a la idea de una estructura compuesta por diferentes elementos conectados de modo que cada uno de ellos responde al conjunto ensamblado, aunque preservando su propia independencia y autonomía de funcionamiento. Alude, simultáneamente, a la provisionalidad o, más bien, a la recreación constante del todo en función de la distinta configuración relativa de sus componentes²³.

²² Javier Burón Orejas Bilbao *Motivación y Aprendizaje*

²³ Pérez, Rafael Angel. 1998. *Los Estilos de Aprendizaje y los Estilos de Enseñanza*.

14. METODOLOGÍA DIDÁCTICA.

La metodología didáctica engloba las tareas de definición, construcción y validación de unos procedimientos que reúnen y conjugan métodos y técnicas que configuran una forma de trabajar en el aula, para cubrir unos objetivos y desarrollar unos contenidos. La metodología trata de poner al alcance del profesor los criterios que le permitan justificar y construir el método que responda a las expectativas de cada situación didáctica que se le plantee.

Al analizar los hechos esenciales del proceso de aprendizaje, se pone de manifiesto un variado número de procedimientos, recursos, técnicas y normas prácticas que el profesor puede utilizar en cada caso.

Método significa etimológicamente "camino que se recorre". Actuar con método se opone a todo hacer casual y desordenado y a la constante improvisación. Ambos conceptos, metodología y método, se incluyen dentro de un modelo que consiste en la ordenación racional de recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos, de acuerdo a una construcción lógica que interpreta, explica y dirige una realidad, el aprendizaje²⁴.

15. CARACTERÍSTICAS DE BUENAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS

- AUTONOMÍA

La adecuada autoridad manifestada por el o la docente en el salón de clase promueve educandos más autónomos para participar en el proceso de aprendizaje, lo que les permite, entre otras cosas, guiarse en el propio proceso de toma de decisiones, aprender con más entusiasmo y convertir los errores en fuentes permanentes de aprendizaje y no en fracasos.

²⁴ J. García y Bacette y Fernando Domenec Retoret, *Motivación Aprendizaje y Rendimiento Escolar*

Los estilos para generar conocimiento, son más cooperativos, de tal forma que los estudiantes son esforzados y están dispuestos a trabajar en equipo, en proyectos personales e institucionales de bien común.

De esta manera llegan al punto de no necesitar tanto el apoyo de los adultos para desarrollar sus propias ideas y asumir retos que en otros momentos no hubieran aceptado, ya que el aprendizaje es un desafío permanente.

En esta conceptualización, es la conciencia del sujeto comprometido con el aprendizaje lo que induce a un mejor aprovechamiento del tiempo, espacio y recursos materiales y lo que hace que resulte exitosa la mediación en el proceso de aprendizaje. Motta (1994) expresa que el concepto de autonomía, desde la perspectiva de los valores, se manifiesta en el ser consciente de las propias capacidades, potencialidades y limitaciones; pensar y actuar con plena independencia para el goce y el ejercicio de la libertad .

Para algunos autores entre los que se destacan Ginott (1989) los maestros que utilizan instrucciones o explicaciones breves, demuestran que respetan la capacidad de los estudiantes para comportarse autónomamente y promueven la independencia. Aunque todos somos dependientes de alguna manera, la dependencia en extremo del docente no favorece los procesos autónomos en el proceso de aprendizaje.

- PARTICIPACIÓN

Es imposible concebir el proceso de aprendizaje sin contar con una amplia participación del educando. Por lo tanto se requiere pasar del discurso de la política educativa, a los hechos concretos y lograr una verdadera participación donde el educando realmente ocupe el centro de la mediación docente y sea el protagonista principal del proceso de aprendizaje. Para esto es necesario, tanto en el momento del planeamiento como durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pensar más en las actividades que debe realizar la persona que aprende, visualizar las mismas con toda claridad, pues es por medio de las actividades como se establece el vínculo entre la teoría y la práctica.

A.- Comunicación y diálogo

El docente provee las actividades educativas para que los educandos compartan mediante una comunicación horizontal, que favorezca el manejo adecuado de los límites y el uso consciente de éstos. Las normas no son impuestas, sino negociadas, con el propósito de establecer las formas de ir avanzando en el proceso de aprendizaje. Se logran acuerdos entre los educandos y el docente. Obviamente se van reduciendo las posibilidades para la imposición y el manejo autoritario de las decisiones

En el proceso de aprendizaje juegan un papel muy importante las habilidades del o la docente como mediadores, la comunicación asertiva y la definición de los códigos comunes, para que todos los sujetos del aprendizaje se expresen en un lenguaje aceptado por ellos.

Para Charles (1989) citado por Cubero y otras (1986), **la comunicación asertiva** es un estilo y se debe practicar hasta que se vuelva natural en el trato mutuo con los estudiantes. Los educadores que practican esta comunicación hacen saber a los estudiantes cuáles son sus expectativas, insisten continuamente en que los estudiantes actúen de acuerdo con ellas. Cuando los estudiantes eligen portarse bien, reciben beneficios, si eligen conductas de indisciplina, de antemano conocen las consecuencias.

El docente que hace uso óptimo de los estilos de comunicación abiertos, funcionales, permisivos, facilita el proceso de apropiación del aprendizaje en los educandos. Por esta razón, en la conceptualización dada por Abarca, (1991) no cabe la comunicación no asertiva por parte del docente y de los educandos, en relación con el manejo que se haga del clima disciplinario.

B.- Juntos Construimos

El aprendizaje debe darse como un proceso de construcción conjunta, en donde el éxito y los resultados, dependen del compromiso asumido por todos los actores. Las estrategias que usa el docente suponen la participación de los estudiantes, con interés no solo por la relevancia de las temáticas, sino también por lo novedoso de los recursos utilizados.

C.- Aprender en un ambiente libre

Una de las condiciones para que los estudiantes aprendan es promover un ambiente libre de presiones que les permita, escoger, profundizar aquellos aspectos que más les resultan atractivos, de ahí que es tarea para el docente presentar los ejes temáticos de manera tal que resulten atractivos, sin caer en la posición de expresar su propia desmotivación por las tareas que realiza y por ende una pobre y deficiente presentación de contenidos de unidad, que desmotivan al educando. Un ejemplo de esto es presentar los contenidos del programa leyéndolos simplemente.

D.- Repensar el aprendizaje

Cada error en el proceso de aprendizaje, de acuerdo con esta conceptualización, es un reto al educando para seguir avanzando y proponiéndose nuevos horizontes de significación. En otros enfoques cuando el educando comete errores en su proceso de aprendizaje, inmediatamente es sancionado por el grupo, por una calificación, y en otros casos, por una sanción es de tipo moral, mediante gestos de no aceptación o de burla.

El hecho de que los estudiantes se equivoquen en el proceso educativo, debe ser utilizado por el docente para promover nuevos aprendizajes y examinar perspectivas novedosas derivadas de estas situaciones.

En este nuevo paradigma se cambia el papel del docente. No es posible pensar que solo el docente enseña y el alumno aprende, sino que tanto aprende el alumno como quien enseña.

Estar atentos a ser flexibles, abiertos y dispuestos a cambiar los papeles es parte de lo que se debe considerar para hacer ajustes en esta reinterpretación del aprendizaje.

E.- El proceso de socialización y el aprendizaje

Algunos docentes a menudo tienen situaciones de indisciplina en el salón de clase, ya que no toman en cuenta las particularidades por las que atraviesan los estudiantes en el proceso de socialización. Entendida como todas las experiencias por las que atraviesa la persona desde el momento de la concepción, el nacimiento, la niñez y la culminación de la adolescencia y en las que intervienen la familia, escuela, comunidad.

A veces ocurre que aunque se han estudiado estas etapas de la persona en el proceso de socialización, a menudo no son considerados en el momento del aprendizaje o se pasan por alto algunas características que tienen los niños o adolescentes, lo cual dificulta entender los comportamientos asumidos por el estudiante en el salón de clase, a la luz de cada etapa del desarrollo por el que atraviesan.

- EL ESTUDIANTE Y SUS DERECHOS

Wielkiewicz (1989) defiende, que quien maneja un estilo no asertivo de comunicación, viola los derechos propios del estudiante, pues provoca que la persona que aprende; al expresar sentimientos, ideas y opiniones, lo haga con temor o inseguridad al sentirse ignorado o rechazado, consciente o inconscientemente, por el docente.

El proceso de aprendizaje en el salón de clase, debe tomar en cuenta los distintos derechos que tiene el educando y es desde esta perspectiva que la conceptualización de aprendizaje debe alimentar la práctica del libre ejercicio de los derechos y responsabilidades de los educados en los distintos momentos del aprendizaje.

- DEL AUTORITARISMO A LA AUTORIDAD: EL MANEJO DEL PODER

Los anteriores principios tienen que ver con aprendizaje y la disciplina, contribuyen a orientar al docente en la construcción de un ambiente de aprendizaje donde la autoridad se enriquece de forma permanente y sin convertirse en autoritarismo; un ambiente donde todos asumen una actitud de mutuo compromiso y responsabilidad por el aprendizaje.

Los estudiantes se comprometen en el aprendizaje cuando para ellos resulta atractivo, retador e interesante, es decir, cuando se propician posibilidades de crear espacios para la reflexión y son tomados en cuenta sus necesidades, expectativas, potencialidades y fortalezas.

Es desde este punto de vista que la autoridad no es un fin en sí misma, sino que es un valor interiorizado y asumido por todos, de acuerdo con las necesidades de los distintos actores en cada etapa del desarrollo en que se encuentran.

- DISCIPLINA CONSCIENTE Y AUTODISCIPLINA

Entendemos por disciplina consciente aquella en la que el educando como centro del proceso, tiene conciencia en todo momento, que él es el responsable del éxito de su propio aprendizaje y es capaz de generar iniciativas tendientes a organizar, dirigir y replantear en forma permanente el proceso de aprendizaje.

Un proceso de aprendizaje que estimule en el estudiante actitudes de autocontrol.

El educando no necesita controles externos para aprender, sino que es consciente que debe desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo, independiente y solo requiere orientaciones generales para desarrollar su propio proceso.

En cada uno de los aspectos antes mencionados la conceptualización de disciplina no se debe ver como un problema, sino como una forma de desarrollar nuevas estrategias de aprender, en donde tanto el educando como el educador se tratan respetuosamente y se comprometen en el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje así concebido es un encuentro interesante, por lo que la disciplina por aprender no es un problema, sino una posibilidad más para lograr aprendizajes, retos y significativos, que abre ventanas al mundo interesante del conocimiento.

Se trata de incentivar el desarrollo de las posibilidades que tienen las personas que aprenden para desarrollar formas de autogobierno y el uso de la autoridad desde una visión consensual.

Es la búsqueda autónoma y permanente de formas, metodologías y estrategias que favorezcan el proceso individual y del grupo de apropiación del conocimiento, como un acto placentero y retador., en el cual el principal interesado debe ser el estudiante mismo. Maya (1997) conceptúa la autodisciplina y la conciencia como el desarrollo de un conjunto personal de valores.

2.2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Presentamos a continuación algunos estudios sobre representaciones sociales, profecía autocumplida, efecto pigmalión en el aula los que nos permitirán sostener el presente estudio.

- **Robert Rosenthal y Jacobson:** Algunas de las investigaciones más seguras y elegantes de profecías que se autocumplen en la esfera de la comunicación humana están vinculadas con el nombre del psicólogo Robert Rosenthal de la Universidad de Harvard. Citemos aquí sobretodo su libro de tan acertado título *Pygmalion in the Classroom*, en el cual el autor comunica los resultados de sus experimentos llamados Oak-School

El estudio se llevó a cabo en 1985 consistía en dar a los maestro una lista de nombres de los alumnos considerados como brillantes y con un expediente académico prometedor. En realidad, los nombres de los estudiantes habían sido seleccionados al azar. A mitad del curso escolar se sometió a un examen académico a todos los

estudiantes de la clase, obteniendo mejores notas aquellos que estaban dentro de la lista de los supuestos alumnos brillantes.

Se trata de una escuela de dieciocho maestras y más de seiscientos cincuenta alumnos: La profecía que se autocumple se introdujo en el cuerpo docente del modo siguiente: antes de comenzar el año escolar los alumnos debían ser sometidos a un test de inteligencia y se comunicó a las maestras que, según el test, había un 20% de alumnos que durante el año escolar harían rápidos progresos y tendrían un rendimiento por encima del término medio. Después de la administración del test de inteligencia pero antes que las maestras entraran por primera vez en contacto con sus nuevos alumnos, se entregaron a las maestras los nombres de aquellos alumnos (en verdad la lista de esos nombres se confeccionó eligiéndolos por entero al azar) de quienes podría esperarse con seguridad un desempeño extraordinario, según los tests.

De esta manera, la diferencia entre estos alumnos y los demás chicos estaba solamente en la cabeza de su maestra. Al terminar el año escolar se repitió el mismo test de inteligencia administrado a todos los alumnos, y efectivamente, resultaron cocientes de inteligencia superiores al término medio en aquellos alumnos “especiales”; además, el informe del cuerpo docente señalaba que esos niños aventajaban a sus condiscípulos también en conducta, en curiosidad intelectual, en simpatía, etc.

Múltiples estudios que utilizaron esta técnica han demostrado que los niños identificados como brillantes mostraron una tendencia a trabajar mejor que sus compañeros.

Las altas expectativas de los maestros en relación con estos niños se reflejaron en logros académicos en el transcurso de unos pocos meses. La explicación es sencilla. Los profesores, inconscientemente, prestaron más atención y asignaron tareas más desafiantes a esos estudiantes, al esperar que se desarrollaran a un nivel más elevado.

- **El estudio realizado por el INCE** sobre la evaluación de la educación primaria en 1999, concluyó como resultados que la satisfacción de los alumnos en el colegio y con

la actividad escolar, el hecho de disponer libros en casa, el temprano inicio de escolarización y las expectativas amplias de formación son factores que favorecen el rendimiento escolar.

- **En Noviembre de 1998 se publicó el Primer Informe del Estudio por UNESCO**

Donde se dieron a conocer los resultados obtenidos por los alumnos de Tercer y Cuarto Grado en Comunicación y Matemática. El hallazgo más relevante fue la dispersión de los resultados obtenidos, de modo tal que los países se distribuyeron en tres grupos. El primero, conformado por un solo país que obtuvo un puntaje definitivamente superior al resto. Los otros dos grupos, obtuvieron resultados más cercanos entre sí caracterizados por un generalizado bajo nivel de logro.

Este hecho demandó la profundización en el análisis de los resultados con el objeto de determinar los factores que les explican

Uno de los aspectos más importantes que revela el Estudio es que un buen sistema educativo o una buena escuela, no necesariamente debe ser un sistema o una escuela costosa. Hay muchas escuelas en las cuales las condiciones son desfavorables y que sin embargo tienen resultados dignos de destacar. Igual cosa ocurre en muchas escuelas de niveles socioculturales medios y que logran resultados de excelencia. La manera cómo se interrelacionan los distintos actores en la Escuela, es un tema promisorio que conviene estudiar, pues de la calidad de esas interacciones depende buena parte de los resultados de los alumnos.

- **Seligman** realizó un estudio en el que participaron quinientos alumnos de primer año de la clase 1984 de la Universidad de Pensilvania, las puntuaciones de estos en un test de optimismo fueron un mejor pronosticador de sus notas reales que las puntuaciones de las pruebas de aptitud a las que habían sido sometidos cuando asistían a la escuela secundaria.: Los exámenes de ingreso a la facultad evalúan el talento, mientras el estilo explicativo revela quién abandona. Es la combinación de talento razonable y la capacidad de seguir adelante ante las derrotas lo que conduce al éxito. Lo que falta en

las pruebas de habilidad es motivación. Lo que uno necesita saber con respecto a alguien es si seguirá adelante cuando las cosas resulten frustrantes.

El estudio llevado a cabo por Seligman acerca de los vendedores de seguros constituye también una de las demostraciones más reveladoras del poder del optimismo para motivar a la gente sobre los vendedores de seguros de la empresa MetLife.

Ser capaz de aceptar un rechazo con elegancia es esencial en cualquier clase de venta, sobre todo cuando se trata de un producto como un seguro, en el que la proporción de respuestas negativas puede ser desalentadoramente elevada comparada con las respuestas positivas.

Por esta razón, alrededor de tres cuartas partes de vendedores de seguros abandonan la actividad en los tres primeros años. Seligman descubrió que los vendedores nuevos que eran optimistas por naturaleza vendían el 37% más de seguros en los dos primeros años de trabajo que los pesimistas. Y durante el primer año, los pesimistas abandonaban en doble proporción que los optimistas.

Más aún, Seligman convenció a MetLife de que contratara a un grupo especial de aspirantes que habían obtenido una puntuación elevada en un test de optimismo, pero que fracasaban en las pruebas normales de selección (que comparaban una serie de actitudes de los candidatos con un perfil estándar basado en respuestas de agentes que habían tenido éxito). Este grupo especial supero a los pesimistas en un 21% durante el primer año, y en un 57% durante el segundo.

3. OBJETIVOS

- Determinar la frecuencia y calidad de las interacciones pedagógicas que los docentes de comunicación y matemática sostienen con los alumnos de primer año de educación secundaria del Centro Educativo Particular Alejandro Von Humboldt y del Centro Educativo Estatal Juan Pablo Vizcardo y Guzmán.
- Identificar las expectativas de logro en comunicación y matemática que tienen los docentes respecto a sus alumnos de primer año de educación secundaria del Centro Educativo Particular Alejandro Von Humboldt y del Centro Educativo Estatal Juan Pablo Vizcardo y Guzmán.
- Determinar el nivel de rendimiento educativo en comunicación y matemática de los alumnos de primer año de educación secundaria del Centro Educativo Particular Alejandro Von Humboldt y del Centro Educativo Estatal Juan Pablo Vizcardo y Guzmán
- Determinar que relación se observa entre las expectativas de logro de los docentes de comunicación y matemática respecto de sus alumnos, y la distribución de la cantidad y calidad de las interacciones pedagógicas que sostiene habitualmente en el aula.
- Relacionar las diferencias de cantidad y calidad de las interacciones pedagógicas que sostiene los docentes de comunicación y matemática con sus alumnos en el aula, y el rendimiento académico de éstos últimos.

4. HIPOTESIS

Dado que en el campo de la enseñanza, la construcción de representaciones sociales sobre los alumnos constituye el proceso por el cual los profesores traducen su percepción y valoración de las características de los estudiantes en expectativas respecto de sus posibilidades de logro académico, es decir, en creencias, pronósticos

respecto de sus futuros aprendizajes, basando en éstas su comportamiento docente y estableciendo diferencias en la cantidad y calidad de interacciones pedagógicas que sostiene con ellos al interior del aula, diferencias que terminan influyendo en el desempeño escolar y en los niveles de rendimiento.

Es probable que a altas expectativas del docente respecto al alumno, le corresponderán mayores y mejores interacciones pedagógicas con él, aumentando las posibilidades de obtener mejores resultados de aprendizaje. Por otro lado a bajas expectativas educativas del docente respecto al alumno, menores y deficientes interacciones pedagógicas del docente con él y, por lo tanto, mayores posibilidades de obtener deficientes resultados de aprendizaje.



II. PLANTEAMIENTO OPERACIONAL

1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN

Para la ejecución del presente proyecto de investigación se utilizaron tres técnicas de investigación: 1. La observación; 2. La entrevista estructurada; 3. La técnica de los grupos focales, debido al carácter cualitativo de la investigación y el consiguiente revelamiento de la información, son técnicas que se están utilizando recientemente y que corresponden a este tipo de estudio.

Estamos consignando como instrumentos de investigación: fichas de observación para determinar las interacciones pedagógicas maestro – alumno; cuestionarios a docentes, para cruzar información relevante, así como la aplicación de dos grupos focales a través de la entrevista colectiva con grupos homogéneos de alumnos caracterizados por el nivel de rendimiento, utilizando el juego de los sueños de Foro Educativo, previamente adaptado.

A continuación presentamos la distribución de técnicas e instrumentos para cada variable

VARIABLE	TECNICA	INSTRUMENTOS
Interacciones pedagógicas	- Observación - Grupos Focales	- Fichas de observación de sesiones de clase - Cuestionario de acuerdo a grupos homogéneos teniendo en cuenta el nivel de rendimiento- Adaptación del juego de los sueños.
Expectativas de logro de los docentes respecto a sus estudiantes	- Observación - Entrevista a los Docentes	- Ficha de observación de sesiones de clase. - Cuestionario a docentes al finalizar las sesiones de observación.
Rendimiento Académico	- Entrevista a los Docentes	- Libretas de los alumnos

2. CAMPO DE VERIFICACIÓN

- **Ubicación Espacial:** La recolección de datos del presente estudio se llevara a cabo en las instalaciones de los Centros Educativos Juan Pablo Vizcardo y Guzmán del distrito de Hunter, y del Centro Educativo Particular Alejandro Von Humboldt del Cercado de Arequipa.
- **Ubicación Temporal:** Los resultados serán obtenidos para el análisis, sistematización e interpretación, durante los meses de octubre y noviembre del año 2004.
- **Unidades de Estudio:** Constituidos por los docentes de comunicación y matemática y los alumnos de mayor y menor rendimiento de los centros educativos Juan Pablo Vizcardo y Guzmán y Alejandro Von Humboldt del primer año de Educación secundaria.

CENTRO EDUCATIVO	DOCENTES	ALUMNOS
Juan Pablo Vizcardo y Guzmán	2	12
Alejandro Von Humbolt	2	12
TOTAL	4	24

3. ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la aplicación de los instrumentos de investigación y la consecuente recolección de datos, se realizó el siguiente procedimiento:

- **Validación de los instrumentos:** tanto la ficha de observación como la entrevista a maestro y la entrevista colectiva a alumnos (grupos focales), fuern sometidas a una prueba piloto en otro centro educativo, lo cual permitió mejorar los instrumentos para su aplicación en las unidades de estudio determinadas en la investigación.

- **Identificación y clasificación de los alumnos:** De cada centro educativo se identificó a los alumnos de tal manera que se conformaron tres grupos. Alumnos de alto rendimiento, alumnos de rendimiento medio y alumnos de bajo rendimiento.

Esta identificación se hizo mediante mapas de ubicación de alumnos para evitar que los mismos se sientan observados y no respondan de manera espontánea.

- **Observación en las aulas:** Lo que permitirá verificar la calidad y cantidad de interacciones pedagógicas y las expectativas de los docentes en relación a sus alumnos a través de las fichas de observación, aplicadas, en 4 sesiones cada una con una duración de dos horas, y focalizadas en el grupo de mayor y menor rendimiento. Sólo observamos las interacciones pedagógicas entre los docentes y los 6 mejores alumnos así como los 6 alumnos de menor rendimiento.

- **Aplicación de la técnica de focus group:** De acuerdo a su rendimiento, se trabajó en forma separada con el grupo de alumnos de alto rendimiento y con los del grupo de alumnos de bajo rendimiento, para dar sustento a las correlaciones que puedan establecerse en la investigación. Es decir se trabajó con grupos homogéneos teniendo en cuenta el rendimiento de los alumnos, la aplicación del Juego de los Sueños tuvo una duración aproximada de 3 horas con cada grupo, buscando un ambiente tranquilo y la mayor cantidad de respuestas por parte de los alumnos.

- **Aplicación de la entrevista a los docentes:** Para verificar las expectativas de logro que tienen tanto positivas como negativas respecto a sus alumnos los docentes contestaron un cuestionario de 20 preguntas contrapuestas para comparar las respuestas y evitar que las mismas contengan, el menor grado posible un carácter subjetivo.

A continuación presentamos la tabla de criterios que se elaboró previamente a la ficha de observación.

**TABLA DE CRITERIOS PARA DETERMINAR LAS EXPECTATIVAS DE LOGRO
DE LOS DOCENTES HACIA LOS ALUMNOS Y SU MANIFESTACION EN LAS
INTERACCIONES PEDAGOGICAS**

Altas expectativas : Interacciones Pedagógicas Positivas	Bajas Expectativas: Interacciones Pedagógicas Negativas
Indicador Cuantitativo:	
> Frecuencia de interacciones pedagógicas en el aula	< Frecuencia o carencia de interacciones pedagógicas en el aula
Indicadores Cualitativos	
<p>- Empatía: Se pone en el lugar del alumno cuando tiene una dificultad, y le ofrece mayores oportunidades de esfuerzo y ayuda.</p> <p>- Nivel de participación: Se promueve la participación por iniciativa del propio docente o se permite la participación por propia decisión del alumno.</p> <p>- El tiempo: Le proporciona mayor tiempo para responder o para la realización de una tarea si es necesario.</p> <p>-Etiquetas verbales: Utiliza etiquetas verbales positivas como: buen alumno, excelente estudiante, el mejor del salón.</p> <p>- El tono de voz: Conserva un tono de voz adecuado, que invite al dialogo, a la comprensión.</p>	<p>- Pierde la paciencia con facilidad ante la dificultad de un alumno, no dándole pistas o ayudas para que lo haga bien o simplemente es indiferente al error.</p> <p>- Nivel de participación: Rechaza o evade la participación del alumno que lo solicita o pone en tela de juicio su opinión como poco aceptable.</p> <p>- El tiempo: No otorga el tiempo suficiente para responder o realizar una tarea, juzga a priori una respuesta errada por parte del alumno.</p> <p>- Etiquetas verbales: Utiliza etiquetas verbales negativas como: Mal alumno, mediocre, incapaz, el peor del salón.</p> <p>- El tono de voz: Mantiene un tono de voz poco amigable y de poca comprensión o levanta la voz hacia el alumno cuando no responde adecuadamente.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje no verbal: Emplea gestos que provocan ánimo en el alumno, posibilidades de resolver el problema. - Nivel de exigencia: Le proporciona mayores desafíos y le propone tareas diferentes y mas complejas que a los demás. - Comunicación asertiva: Le ayuda para que haga bien la tarea o resuelva el problema si tiene dificultad. Le presta atención con mucha frecuencia, es persuasivo, ofrece un soporte adecuado. - Equidad: Participación de todos los alumnos. - Recompensas: Por cada acierto manifiesta elogios, gestos positivos, una buena calificación, o incremento de puntaje. - La autonomía: Permite a los estudiantes que resuelvan preguntas, tareas, o que actúen como agentes de ayuda a los demás, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje no verbal: Emplea gestos que provocan desanimo en el alumno, pocas posibilidades de resolver el problema. - Nivel de exigencia: Limita el trabajo del alumno a aspectos mas simples como sino esperara más de él. - Comunicación no asertiva: Le critica más los fallos y le alaba menos los éxitos y esfuerzos. Le presta menos atención, relacionándose menos con él que con el resto de alumnos. Le da menores oportunidades de superar sus errores. - Participación selectiva de los alumnos: generalmente son los mismos, no otorga las mismas posibilidades de participación a todos los alumnos. - Sanciones: Por cada error que comete el alumno utiliza frases negativas, una baja calificación, gestos de desagrado. - Dependencia: Genera desconfianza en los alumnos y esta pendiente de cada error o falla anticipada, o busca el apoyo de otros alumnos para evitar el mal desempeño de otros.
---	---

- Disciplina: El docente brinda mayor tolerancia ante cualquier acontecimiento que provoque desorden en la clase si lo comete un alumno de alto rendimiento.

- Disciplina: El docente alude la culpa de algún desorden a los alumnos de menor rendimiento, considerándolos como agentes de indisciplina en el aula.

ANEXO II

INSTRUMENTOS

- **FICHA DE OBSERVACIÓN**
- **ADAPTACIÓN JUEGO DE LOS SUEÑOS**
- **ENCUESTA A DOCENTES**

FICHA DE OBSERVACION

Expectativas de logro de los docentes hacia sus alumnos y su manifestación en las interacciones pedagógicas que sostienen con ellos

	Altas expectativas: Interacciones Pedagógicas Positivas									Bajas Expectativas: Interacciones Pedagógicas Negativas	
Indicador Cuantitativo											
Frecuencia de interacciones pedagógicas en el aula		1ª Hora	2ª Hora	3ª Hora	4ª Hora		1ª Hora	2ª Hora	3ª Hora	4ª Hora	
	• Le habla					• No le habla					
	• Le formula preguntas					• No le pregunta					
	• Le hace demandas					• No le hace demandas					
Indicadores Cualitativos											
Empatía	Si el alumno tiene una dificultad:	1ª Hora	2ª Hora	3ª Hora	4ª Hora	Si el alumno tiene una dificultad:	1ª Hora	2ª Hora	3ª Hora	4ª Hora	
	• Lo atiende					• Le demuestra indiferencia					
	• Le expresa su comprensión					• Le expresa enojo					
	• Le ofrece nuevas oportunidades					• Le exige una respuesta inmediata					
	• Le ayuda					• Se abstiene de ayudarlo					
Nivel de participación	• Promueve su participación					• No promueve su participación					
	• Acoge su iniciativa para participar en clase					• Ignora, desalienta o rechaza su inquietud por participar.					
El tiempo	• Le da más tiempo para responder o realizar una tarea					• Lo presiona para responder o para realizar una tarea.					
Etiquetas verbales	• Utiliza etiquetas verbales positivas como: <i>buen alumno, inteligente, el mejor del salón</i>					• Utiliza etiquetas verbales negativas como: <i>mal alumno, incapaz, el peor del salón</i>					

El tono de voz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habla o pregunta al alumno con un tono de voz amigable 					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habla o pregunta al alumno con un tono de voz agresivo o irónico 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responde al alumno con un tono de voz amigable, aún si se equivoca 					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responde al alumno con un tono de voz agresivo o irónico, sobre todo si se equivoca 				
El lenguaje no verbal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su aceptación o aprobación 					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando se dirige al alumno o lo escucha, emplea gestos que le expresan su rechazo o inconformidad 				
Nivel de exigencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le plantea desafíos, preguntas o tareas más exigentes que a los demás 					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le plantea demandas más simples que a los demás. 				
Comunicación asertiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elogia sus aciertos abiertamente 					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se abstiene de señalar sus aciertos 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Señala sus errores sin cuestionar su idoneidad 					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critica sus fallos cuestionando su idoneidad 				
Recompensas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por cada acierto del alumno otorga puntaje, privilegios o recompensas materiales. 					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sanciona cada error del alumno disminuyendo su calificación o adoptando alguna medida punitiva. 				
La autonomía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le permite que se desenvuelva con libertad en la realización de una tarea determinada 					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vigila, dirige y/o corrige al alumno mientras realiza una tarea determinada 				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deja hablar al alumno sin interrumpirlo. 					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo interrumpe cuando está interviniendo o respondiendo a una demanda. 				
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ignora una situación de desorden en el aula. ▪ Dialoga con el alumno para que no se produzca nuevamente el desorden 					<ul style="list-style-type: none"> ▪ Castiga al alumno que motivo el desorden. ▪ Llama la atención y reprende la conducta del alumno en frente de todos. 				

ADAPTACIÓN DEL JUEGO DE LOS SUEÑOS

CUESTIONARIO

PREGUNTAS

1. ¿En qué lugar de tu aula te gusta sentarte. ¿Por qué?
2. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de matemática?
3. Juguemos al teléfono malogrado. Piensa: para que las clases de matemática sean mejores el profesor debe..... escríbela y luego dísela al compañero de al lado en secreto y que vaya pasándola de oreja a oreja. El último dice lo que escucho y comparamos las respuestas. 2 puntos y caramelos para todos.
4. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de comunicación?
5. Juguemos al teléfono malogrado. Piensa: para que las clases de comunicación sean mejores el profesor debe..... escríbela y luego dísela al compañero de al lado en secreto y que vaya pasándola de oreja a oreja. El último dice lo que escucho y comparamos las respuestas. 2 puntos y caramelos para todos.
6. Existen preferencias de los profesores de matemática y comunicación por algunos alumnos. ¿Por quiénes?, ¿Cómo lo demuestra?
7. Tu profe de matemática permite a todos participar o preguntar en clase. A quiénes siempre escoge. ¿Por qué?
8. ¿Tu profe de comunicación permite a todos participar o preguntar en clase?. ¿A quiénes siempre escoge? ¿Por qué?
9. ¿Cuál es la mejor cualidad de tu profesor de comunicación y cual su peor defecto? 1 caramelo.
10. ¿Cuál es la mejor cualidad de tu profesor de matemática y cual su peor defecto? 1 caramelo.
11. ¿Cuál es el curso más tranca? ¿Por qué? Un caramelo por decirlo.

12. Haz un acróstico con la palabra PROFE y las cualidades que debiera tener. Dos puntos para ti y caramelos para todos.

13. ¿Qué piensa el profe de matemática de los primeros alumnos de la clase?, ¿Cómo los trata?

14. ¿Qué piensa el profe de comunicación de los primeros alumnos de la clase?, ¿cómo los trata?

15. ¿Tu profe de matemática deja trabajos más difíciles a algunos alumnos? ¿A quiénes por qué?

16. ¿Tu profe de comunicación deja trabajos más difíciles a algunos alumnos? ¿A quiénes por qué?

17. Cuando un buen alumno se porta mal en la clase, tu Profe de Matemática. ¿Qué hace?

18. Cuando un buen alumno se porta mal en la clase, tu Profe de Comunicación. ¿Qué hace?

19. Cuando un mal alumno se porta mal en la clase, tu Profe de Matemática. ¿Qué hace?

20. Cuando un mal alumno se porta mal en la clase, tu Profe de Comunicación. ¿Qué hace?

21. ¿Qué es lo que menos te gusta del curso de matemática?

22. ¿Qué es lo que menos te gusta del curso de comunicación?

23. Juguemos al teléfono malogrado. Completa la frase. A MI ME MOLESTA CUANDO EL PROFESOR DE MATEMATICA..... escríbela y luego díselo al compañero de al lado en secreto y que vaya pasándola de oreja a oreja. El último dice lo que escucho y comparamos las respuestas. 2 puntos y caramelos para todos.

24. Juguemos al teléfono malogrado. Completa la frase. A MI ME MOLESTA CUANDO EL PROFESOR DE COMUNICACIÓN..... escríbela y

luego dísela al compañero de al lado en secreto y que vaya pasándola de oreja a oreja. El último dice lo que escucho y comparamos las respuestas. 2 puntos y caramelos para todos.

25. ¿Qué es lo que más le gusta a tu profe de matemática que hagan sus alumnos?

26. ¿Qué es lo que más le gusta a tu profe de comunicación que hagan sus alumnos?

27. ¿Qué es lo que le molesta a tu profe de matemática que hagan sus alumnos?

28. ¿Qué es lo que le molesta a tu profe de comunicación que hagan sus alumnos?

29. ¿Cómo te gustaría mejorar como estudiante?

30. Según tu profesor de matemática ¿qué te impide ser mejor alumno?

31. ¿Del curso de matemática qué es lo que más te gusta hacer?

32. Según tu profesor de matemática ¿qué te impide ser mejor alumno?

33. ¿Del curso de matemática qué es lo que mas te gusta hacer?

34. ¿Cuál es tu curso favorito? ¿Por qué?

35. Completa la frase: YO QUISIERA QUE MI PROFE DE MATEMATICA. Tienes dos puntos y avanzas tres casilleros.

36. Completa la frase: YO QUISIERA QUE MI PROFE DE COMUNICACIÓN. Tienes dos puntos y avanzas tres casilleros.

37. Si tú fueras el director del colegio y es el primer día de clases que le dirías al profesor de matemática. Actúa escogiendo a algunos compañeros- Doble punto para ti y caramelos para todos los que intervengan.

38. Si tú fueras el director del colegio y es el primer día de clases que le dirías al profesor de comunicación. Actúa escogiendo a algunos compañeros- Doble punto para ti y caramelos para todos los que intervengan.

39. Te ha ocurrido algo que te causa tristeza o temor. ¿A qué profesor prefieres contárselo si tendrías que elegir entre el profesor de matemática y el de comunicación.

40. Juguemos al teléfono malgrado. Completa la frase. A MI ME AGRADA CUANDO EL PROFESOR DE MATEMATICA..... escríbela y luego dísela al compañero de al lado en secreto y que vaya pasándola de oreja a oreja. El último dice lo que escucho y comparamos las respuestas. 2 puntos y caramelos para todos.

41. Juguemos al teléfono malgrado. Completa la frase. A MI ME AGRADA CUANDO EL PROFESOR DE COMUNICACIÓN..... escríbela y luego dísela al compañero de al lado en secreto y que vaya pasándola de oreja a oreja. El último dice lo que escucho y comparamos las respuestas. 2 puntos y caramelos para todos.

LABORATORIO DE INVENTOS

1. Si pudieras hacer algo que está prohibido en la clase de matemática ¿Qué harías? 1 caramelo.

2. Si pudieras hacer algo que está prohibido en la clase de comunicación ¿Qué harías? 1 caramelo.

3. Inventa con tus compañeros una regla o norma que deberá seguir tu profe de matemática. Haz un cartel y pégalo en un lugar visible. 2 puntos para ti y caramelos para todos.

4. Inventa con tus compañeros una regla o norma que deberá seguir tu profe de comunicación. Haz un cartel y pégalo en un lugar visible. 2 puntos para ti y caramelos para todos.

5. Juguemos al ahorcado. Piensa qué quisieras ser cuando seas grande. Escribe la primera y la última letra separadas por guiones que representan las letras que faltan. Cada compañero debe decir una letra hasta adivinar. 2 puntos para ti y para quién adivine.

6. Pide a cada compañero que escriba en un papel una sugerencia para que las clases de matemática sean más bonitas. Luego léelas y elige la que más te agrade. Di por qué y avanza 3 casilleros 1 punto para los demás.
7. Pide a cada compañero que escriba en un papel una sugerencia para que las clases de comunicación sean más bonitas. Luego léelas y elige la que más te agrade. Di por qué y avanza 3 casilleros 1 punto para los demás.
8. ¿Qué harías para que las clases de matemática sean mas atractivas?
9. ¿Qué harías para que las clases de comunicación sean mas atractivas?
10. Cierra los ojos luego imagina como te gustaría que fuera el profesor o profesora de matemática. Avanza un casillero.
11. Cierra los ojos luego imagina como te gustaría que fuera el profesor o profesora de matemática. Avanza un casillero.
12. Si fueras el primer alumno que premio te gustaría que te dé tu profe de matemática.
13. Si fueras el primer alumno que premio te gustaría que te dé tu profe de comunicación.

AL ESCENARIO

1. Cuando un alumno responde mal una pregunta, hace mal una tarea, saca una mala nota en matemática. ¿Cómo actúa tu profe? Imitalo
2. Cuando un alumno responde mal una pregunta, hace mal una tarea, saca una mala nota en comunicación. ¿Cómo actúa tu profe? Imitalo
3. Imita a tu Profe de matemática cuando un buen alumno de tu clase no consigue resolver un problema.
4. Ante, una dificultad para hacer un trabajo, tarea o examen de matemática, si tú pides ayuda como reacciona tu profesor. Imitalo.
5. Ante, una dificultad para hacer un trabajo, tarea o examen de comunicación, si tú pides ayuda como reacciona tu profesor. Imitalo.

6. Tú eres profesor de comunicación o matemática y hay un desorden increíble en la clase. Nadie te hace caso ¿Qué es lo que harías? Problemas, retrocedes 2 casilleros.
7. Imita a tu Profe de matemática cuando un alumno no muy bueno no puede resolver un problema.
8. Imita a tu Profe de comunicación cuando un buen alumno de tu clase no consigue resolver un problema.
9. Imita a tu Profe de comunicación cuando un alumno no muy bueno no puede resolver un problema.
10. Cuando un buen alumno se porta mal en la clase de matemática como reacciona el profesor. Imitalo.
11. Cuando un mal alumno se porta mal en la clase de comunicación como reacciona el profesor. Imitalo.
12. Cuando un mal alumno se porta mal en la clase de matemática como reacciona el profesor. Imitalo.
13. Cuando un mal alumno se porta mal en la clase de comunicación como reacciona el profesor. Imitalo.
14. Tú eres profesor o profesora de comunicación y estas revisando una tarea actúa como si fueras el profesor/a. Dos puntos pero retrocedes dos casilleros.
15. Tú eres profesor o profesora de matemática y estas revisando una tarea actúa como si fueras el profesor/a. Dos puntos pero retrocedes dos casilleros.
16. Imagina que eres el profesor de matemática y un alumno que siempre saca buenas notas, esta vez saco un jalado. Imita la reacción de tu profe. 2 caramelos y avanza 1 casillero.
17. Imagina que eres el profesor de comunicación y un alumno que siempre saca buenas notas, esta vez saco un jalado. Imita la reacción de tu profe. 2 caramelos y avanza 1 casillero.

18. Imita a tu profesor de matemática cuando un alumno saca un jalado o hace mal una tarea. 2 caramelos y avanza 1 casillero.

19. Imita a tu profesor de comunicación cuando un alumno saca un jalado o hace mal una tarea. 2 caramelos y avanza 1 casillero.

20. ¿Cuándo un buen alumno saca una buena nota que hace tu profe de matemática? Imítalo.

21. ¿Cuándo un buen alumno saca una buena nota que hace tu profe de comunicación? Imítalo.

22. ¿Cuándo un mal alumno saca una buena nota que hace tu profe de matemática? Imítalo.

23. ¿Cuándo un mal alumno saca una buena nota que hace tu profe de comunicación? Imítalo.

24. ¿Cuándo un buen alumno saca una mala nota que hace tu profe de matemática? Imítalo

25. ¿Cuándo un buen alumno saca una mala nota que hace tu profe de comunicación? Imítalo

26. ¿Cuándo un mal alumno saca una mala nota que hace tu profe de matemática? Imítalo

27. ¿Cuándo un mal alumno saca una mala nota que hace tu profe de comunicación? Imítalo.

NO ME DIGAS

1. ¿Cuál es la peor travesura que hiciste en las clases de matemática o comunicación?

2. Alguna vez mentiste a tu profe de matemática o comunicación, ¿por que?

3. A tu profe de matemática lo suelen llamar utilizando algún apodo o chapa.

4. Cuál es la frase o palabra que tu profe de matemática utiliza cuando un alumno saca una buena nota, hizo una buena tarea, etc.
5. Cuál es la frase o palabra que tu profe de comunicación utiliza cuando un alumno saca una buena nota, hizo una buena tarea, etc.
6. Cuál es la frase o palabra que tu profe de matemática utiliza cuando un alumno saca una mala nota, hizo una buena tarea, etc.
7. Cuál es la frase o palabra que tu profe de comunicación utiliza cuando un alumno saca una mala nota, hizo una buena tarea, etc.
8. A tu profe de comunicación lo suelen llamar utilizando algún apodo o chapa
9. ¿Cuál es el peor roche haz visto que hizo el profesor de comunicación a un compañero de tu clase?
10. ¿Cuál es el peor roche haz visto que hizo el profesor de matemática a un compañero de tu clase?
11. Tu profe de matemática cuando un alumno se equivoca al responder o en una tarea como reacciona.
12. ¿Tu profe de comunicación levanta la voz o grita, cuando lo hace, a qué alumnos trata así.
13. Tu profe de comunicación cuando un alumno se equivoca al responder o en una tarea como reacciona.
14. ¿Tu profe de matemática levanta la voz o grita, cuando lo hace, a qué alumnos trata así?
15. ¿A qué alumnos el profesor de matemática le da mayores responsabilidades, o que mande al grupo? ¿Por qué?
16. ¿A qué alumnos el profesor de matemática le da mayores responsabilidades, o que mande al grupo? ¿Por qué?

SUEÑOS

1. ¿Cómo quien te gustaría ser de aquí 10 años?
2. Haz un acróstico con tu nombre y tus mejores anhelos para el futuro.
Dos puntos y tira otra vez.
3. ¿Qué imaginas que estarás haciendo dentro de 10 años?
4. ¿Cómo quisieras que tu profe de matemática sea contigo?
- 5 ¿Como quisieras que tu profe de comunicación sea contigo?

FICHA DE REGISTRO
EL JUEGO DE LOS SUEÑOS
ADAPTACION

¿Qué información se requiere registrar?

NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO:	FECHA: /
ASIGNATURA:	Nro de alumnos:
Características del rendimiento:	Promedio de Notas

Características del centro educativo

- Estatal ()
- Solo hombres ()
- Solo mujeres ()
- Mixto ()

Lugar donde se realiza el juego

- Salón de clase ()
- Biblioteca ()
- Sala de profesores ()
- Otro

Condiciones de privacidad

- Con interferencias ()
- Sin interferencias ()

PARTICIPANTES

Nombres y Apellidos	Edad	Descripción Física *
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

* Anotar los aspectos físico como son: color, ojos, cabello, aspecto general (ordenado, descuidado, limpio, etc.) ; vestimenta y disposición inicial hacia el juego (interés, indiferencia, inhibición)

NOMBRE	COMENTARIOS: ¿responde? , ¿Sólo o con ayuda? , incrementa su participación, se mantiene o disminuye?, ¿ mantiene o modifica su actitud inicial? , ¿Mira directamente o evita la mirada?

Incidentes en el transcurso del juego

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Otros comentarios

.....

.....

.....

.....

.....

FICHA DE INTERPRETACION

PREGUNTAS

1.....
.....
.....

2.....
.....
.....

3.....
.....
.....

4.....
.....
.....

5.....
.....
.....

6.....
.....
.....

7.....
.....
.....

8.....
.....
.....

9.....
.....
.....

10.....
.....
.....

11.....
.....
.....

12.....
.....
.....

13.....
.....
.....

14.....
.....
.....

15.....
.....
.....

16.....
.....
.....

17.....
.....
.....

18.....
.....
.....

19.....
.....
.....



20.....

.....

.....

21.....

.....

.....

22.....

.....

.....

23.....

.....

.....

24.....

.....

.....

25.....

.....

.....

26.....

.....

.....

27.....

.....

.....

28.....

.....

.....

29.....

.....

.....

30.....

.....
.....

31.....

.....
.....

32.....

.....
.....

33.....

.....
.....

34.....

.....
.....

35.....

.....
.....

36.....

.....
.....

37.....

.....
.....

38.....

.....
.....

39.....

.....
.....

40.....
.....
.....

41.....
.....
.....

42.....
.....
.....

LABORATORIO DE INVENTOS

1.....
.....
.....

2.....
.....
.....

3.....
.....
.....

4.....
.....
.....

5.....
.....
.....

6.....
.....
.....

7.....

.....
.....

8.....
.....
.....

9.....
.....
.....

10.....
.....
.....

11.....
.....
.....

12.....
.....
.....

13.....
.....
.....

AL ESCENARIO

1.....
.....
.....

2.....
.....
.....

3.....

.....
.....

4.....
.....
.....

5.....
.....
.....

6.....
.....
.....

7.....
.....
.....

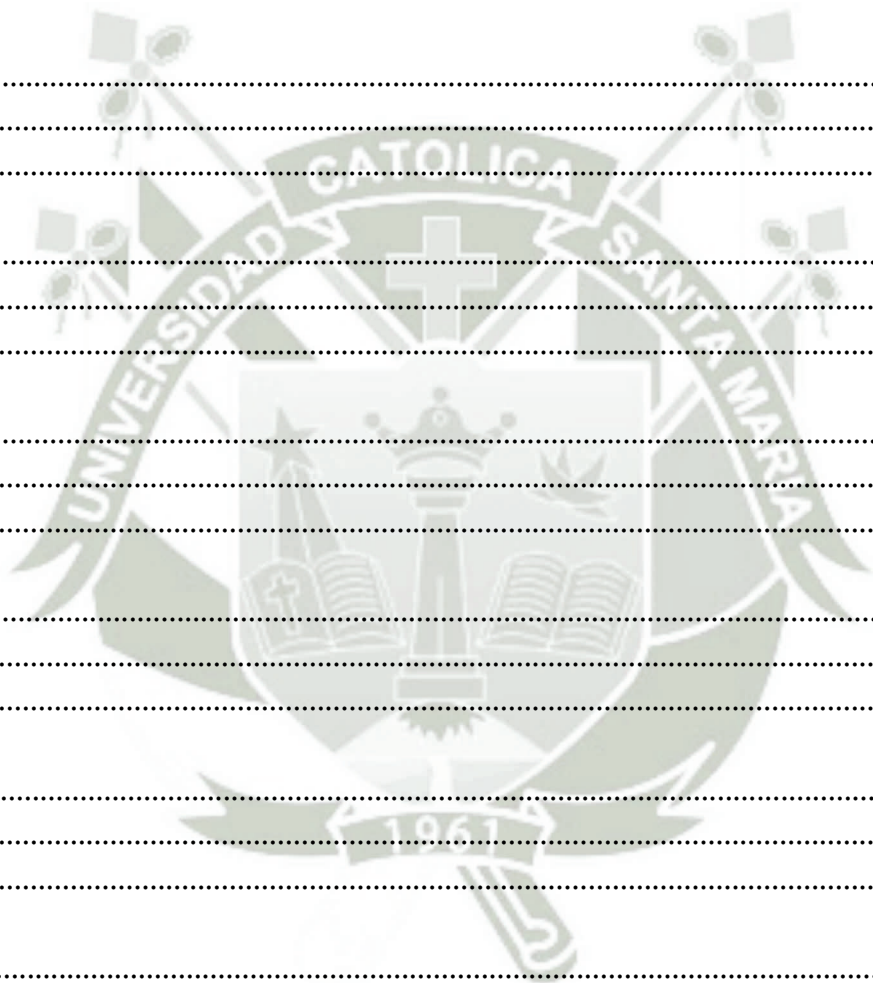
8.....
.....
.....

9.....
.....
.....

10.....
.....
.....

11.....
.....
.....

12.....
.....
.....



13.....

.....
.....

14.....

.....
.....

15.....

.....
.....

16.....

.....
.....

17.....

.....
.....

18.....

.....
.....

19.....

.....
.....

20.....

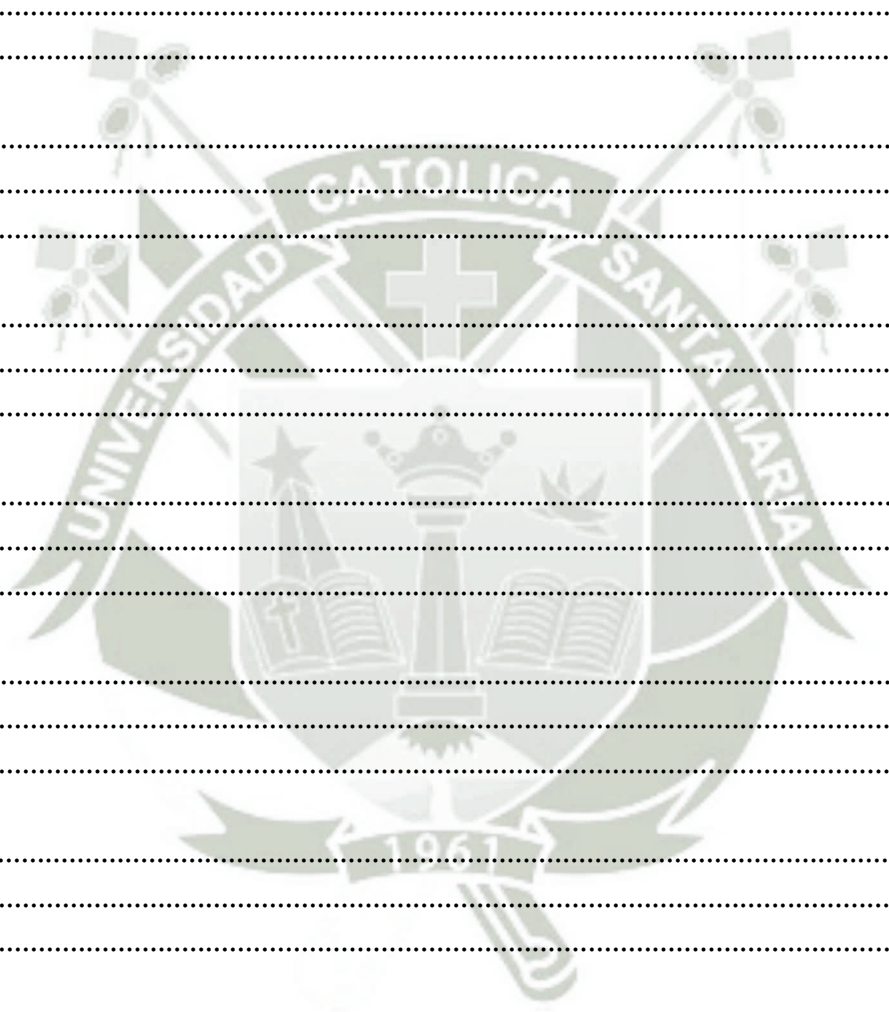
.....
.....

21.....

.....
.....

22.....

.....
.....



23.....
.....
.....

24.....
.....
.....

NO ME DIGAS

1.....
.....
.....

2.....
.....
.....

3.....
.....
.....

4.....
.....
.....

5.....
.....
.....

6.....
.....
.....

7.....
.....
.....

8.....

.....

.....

9.....

.....

.....

10.....

.....

.....

11.....

.....

.....

12.....

.....

.....

13.....

.....

.....

14.....

.....

.....

15.....

.....

.....

SUEÑOS

1.....

.....

.....

2.....

.....
.....

3.....

.....
.....

4.....

.....
.....

5.....

.....
.....

.....

.....



ENCUESTA A DOCENTES

Centro Educativo:

Nombre del curso:

Fecha:

Instrucciones: Luego de leer cuidadosamente cada pregunta, le suplicamos responder de acuerdo a lo solicitado con la mayor objetividad posible:

1. ¿Quiénes son los mejores alumnos en su asignatura? Anote todos los que UD. considere necesario, consigne nombres y apellidos.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. ¿Qué cualidades reconoce UD. en sus alumnos de alto rendimiento? Señale las que considere necesarias.

.....
.....
.....
.....
.....

3. Respecto a la buena trayectoria de los alumnos de alto rendimiento UD. tiene referencia de este rendimiento por: (marque todas o algunas de las alternativas según considere).

- a) Por la información de otros docentes que ya tuvieron a cargo a esos alumnos anteriormente
- b) Por la información de otros alumnos.
- c) Por el buen desempeño a lo largo de la asignatura.
- d) Por propia intuición y observación al iniciar el curso.
- e) Otra información.(especifique)

4. ¿A qué atribuye el alto rendimiento de estos alumnos? Priorizar de acuerdo a la importancia.

.....
.....

.....

5. Algunos piensan que es conveniente proponer mayores desafíos y tareas más complicadas o de mayor exigencia a los alumnos de mayor rendimiento, otros sin embargo creen que no es necesario este tipo de actitud, y que a todos los alumnos se les debe proponer las mismas exigencias Ud. propone mayores exigencias a sus alumnos de mayor rendimiento.

NO

SI

¿Cómo?.....
.....
.....
.....

6. Considera UD. que los alumnos de mayor rendimiento son por lo general congruentes en el cumplimiento de normas y exhiben una conducta disciplinada en el aula?

a) Siempre

b) A veces

c) No necesariamente

¿Por qué?

.....
.....
.....

7. Muchos piensan que los alumnos de mayor rendimiento deben recibir algún estímulo, recompensa o felicitación cuando responden a una tarea o obtienen una alta calificación; otros piensan que es parte de su responsabilidad como estudiantes y una obligación a la cual deben responder, ¿Qué es lo que hace UD, cuando los alumnos de mayor rendimiento obtienen buenos resultados, Puede marcar más de una alternativa:

a) Le otorga una calificación adicional

d) Le da una responsabilidad importante

b) Con un gesto de ánimo

e) Le da un premio

c) Con una frase de elogio

f) Lo exonera de un trabajo

g) De otra forma..... (especifique)

h) No los estimula o recompensa

8. Algunos piensan que cuando un alumno de alto rendimiento obtiene una calificación baja y por lo tanto no esperada, se le debe dar una oportunidad por su buena trayectoria como alumno; otros sin embargo creen que se le debe otorgar la baja calificación por su incumplimiento sin considerar la causa que generó esta calificación poco frecuente.

¿Cuándo un alumno de alto rendimiento obtiene una baja calificación, UD.?

a) Le da otra oportunidad

b) Le coloca la nota obtenida

c) Dialoga sobre las causas

d) Toma alguna medida de sanción

e) Otra..... (especifique)

9. ¿Esta informado si los alumnos de alto rendimiento en su curso destacan de igual manera en otros cursos?

a) En todos

c) En algunos

e) Desconoce

b) En la mayoría

d) Sólo en su curso

10. ¿Qué imagina UD. que estos estudiantes de alto rendimiento estén haciendo dentro de 10 años?

.....
.....
.....
.....
.....

11. ¿Quiénes son los alumnos de menor rendimiento en su asignatura?. Anote todos los que UD. considere necesario, consigne nombres y apellidos.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12 ¿ Qué defectos reconoce UD. en sus alumnos de bajo rendimiento? Señale los que considere necesarios.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

13. Respecto a la trayectoria de los alumnos de bajo rendimiento UD. tiene referencia de este rendimiento por: (marque todas o algunas de las alternativas según considere necesario.

a) Por la información de otros docentes que ya tuvieron a cargo a eso alumnos anteriormente

b) Por la información de otros alumnos.

c) Por el mal desempeño a lo largo de la asignatura.

d) Por propia intuición y observación al iniciar el curso.

e) Otra información (especifique).....

14. ¿A qué atribuye el bajo rendimiento de estos alumnos? Priorizar de acuerdo a la importancia.

.....
.....
.....

15. Algunos piensan que es conveniente proponer desafíos y tareas menos complicadas o de menor exigencia a los alumnos de bajo rendimiento, otros sin embargo creen que no es necesario este tipo de actitud, y que a todos los alumnos se les debe proponer las mismas exigencias? UD. gradúa el nivel de tareas y exigencias y propone actividades más sencillas a los alumnos de bajo rendimiento

NO

SI

¿Cómo?.....
.....
.....
.....

16. Los alumnos de menor rendimiento son por lo general menos congruentes en el cumplimiento de normas habitualmente y muestran una conducta indisciplinada en el aula

a) Siempre b) A veces c) No necesariamente d) Nunca

¿Por qué?
.....
.....
.....

17. Algunos piensan que los alumnos de bajo rendimiento deben recibir una sanción cuando tienen una mala calificación para así inducirlos a cambiar de actitud; otros en cambio piensan que es inútil sancionar a estos alumnos por sus malas calificaciones. ¿Qué es lo que hace UD. cuando uno se da cuenta de sus alumnos de bajo rendimiento obtiene una mala calificación?

- a) Le coloca la mala calificación
- b) Le da una responsabilidad poco grata por los alumnos
- c) Un gesto de desagrado
- d) Lo castiga
- e) Una frase de desagrado
- f) Le propone un trabajo complicado.
- g) Otra forma (especifique).....

18. A veces algunos alumnos de bajo rendimiento suelen sorprender con una buena calificación, algunos creen que se debe ser estricto en vigilar la autenticidad de este resultado; otros en cambio que conviene ignorar esta buena nota como signo de buena suerte, otros afirman que es conveniente felicitar al alumno, ¿Qué es lo que hace UD. cuando un alumno de bajo rendimiento obtiene raramente una buena nota o realiza una buena tarea? Puede marcar más de una alternativa

- a) Lo felicita por su buen desempeño
- b) Hace referencia del hecho delante de los otros alumnos
- c) Se limita a colocarle la nota obtenida
- d) Lo reta a comprobar su aprendizaje en otra situación
- e) Otra forma (especifique).....

19. ¿Está informado si los alumnos de bajo rendimiento en su curso rinden de igual manera en otros cursos?

- a) En todos
- b) En la mayoría
- c) En algunos
- d) Sólo en su curso
- e) Desconoce

20. ¿Qué imagina UD. que estos estudiantes de bajo rendimiento estén haciendo dentro de 10 años?

.....
.....
.....
.....
.....