



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE CAJEME**

**LAS EXPECTATIVAS DOCENTES Y SU  
INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO DEL ALUMNO**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**GUSTAVO UBALDO FLORES SOTO**

**MTRA. LILIA BEATRIZ NAVARRO FRAGOSO**

Ciudad Obregón, Sonora, México.

NOVIEMBRE, 2020



DICTAMEN DE LIBERACIÓN Y APROBACIÓN

F02PSA16.02

Fecha

3 de noviembre de 2020

No. de Registro

MEDU-009

**Dr. Bruno Pablos Lugo**  
Coordinador del Programa de la Maestría en Educación  
Presente

A través de este documento, me permito comunicarle que el alumno  
cuyo proyecto de obtención de grado

Gustavo Ubaldo Flores Soto

**LAS EXPECTATIVAS DOCENTES Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNO**

Cumple satisfactoriamente, con los Lineamientos para la Operación de Estudios de Posgrado en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica, por lo que ha sido aceptado para la obtención del grado.

**MAESTRO EN EDUCACIÓN**

Sin más por el momento, quedo de Usted

Mtra. Lilia Beatriz Navarro Fragoso  
Nombre y Firma del Director de proyecto  
Director de proyecto de obtención de grado

3 de noviembre de 2020  
Fecha

**DICTAMEN DE ACEPTACIÓN - COMISIÓN REVISORA**

**PRESIDENTE** Mtra. Lilia Beatriz Navarro Fragoso  
Nombre

  
Firma

4/11/2020  
Fecha

**MIEMBRO 1** Dr. Alejandro Jacobo Castelo  
Nombre

  
Firma

4/11/2020  
Fecha

**MIEMBRO 2** Dr. Bruno Pablos Lugo  
Nombre

  
Firma

4-NOV-2020  
Fecha

## **DEDICATORIA**

A mis padres por su incondicional cariño, por sus consejos y el apoyo durante ésta y todas las etapas de mi vida. Por ser mis ejemplos a seguir y permitirme aprender cada día. Por acompañarme en todo momento y motivarme a seguir adelante. Les dedico éste y todos mis logros,

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, por acompañarme todos los días de mi vida y llenarla de bendiciones.

Al Instituto Tecnológico Superior de Cajeme, por abrirme sus puertas durante dos años y darme la oportunidad de seguir creciendo profesionalmente.

A mi directora de tesis, la Mtra. Lilia Beatriz Navarro Fragoso, por su apoyo constante, su dedicación profesional y disposición para acompañarme en la elaboración de mi investigación.

A mi maestro, el Dr. Alejandro Jacobo Castelo, por sus valiosas sugerencias en la revisión de este trabajo.

A mis demás maestros con los que compartí clases: Dr. Bruno Pablos Lugo, Mtra. Albina Arévalo Félix, Dr. Martín Villa Ibarra y Mtra. Irasema Rascón Rivera. Gracias por su entrega y amor a la docencia.

A mis compañeros: Susana, Valeria, Berenice, Rosa, Alejandra, Karina y Hernán. Gracias por todo lo que compartimos.

A mis padres, por ser mis maestros fuera del aula.

A Fernanda, por siempre estar a mi lado.

La civilización es una carrera entre la educación y la catástrofe.

H.G. Wells

## RESUMEN

Los objetivos de la investigación se plantearon encontrar si los maestros de la zona escolar 26 de Ciudad Obregón tenían expectativas favorables o desfavorables de sus estudiantes, además de conocer el grado en el que dichas expectativas se correlacionaban con el rendimiento académico del alumno. El estudio, de tipo correlacional, contó con un enfoque cuantitativo y un diseño de investigación no experimental-transversal-correlacional. Existió una doble muestra: 33 profesores y 160 alumnos, ambos del nivel de educación primaria. Se aplicó a los profesores participantes un instrumento de 18 ítems para medir sus expectativas. Éste fue sometido a un análisis de confiabilidad, en el cual se eliminaron 3 ítems para mejorar el Alfa de Cronbach, dando como resultado  $\alpha = .966$ . Igualmente, fue calculada la validez de constructo a través de un Análisis Factorial Exploratorio. Los resultados obtenidos arrojaron un coeficiente de correlación de Pearson para la expectativa general ( $r=.592$ ) que permitió confirmar una relación directa y positiva entre las expectativas y el rendimiento académico. Además, una de las conclusiones más interesantes de la investigación fue que las expectativas de los maestros explican un 35% el rendimiento académico del alumno.

**Palabras clave:** *expectativas, rendimiento académico, educación primaria.*

## ABSTRACT

The objectives of the research were to find if teachers in the 26<sup>th</sup> school zone of Ciudad Obregón had favorable or unfavorable expectations of their students, in addition to knowing the degree to which these expectations were correlated with the student's academic performance. The study, of a correlational type, had a quantitative approach and a non-experimental-cross-sectional-correlational research design. At the same time, there was a double sample: 33 teachers and 160 students, both from elementary schools. The correlational study had a quantitative approach and a non-experimental-cross-sectional-correlational research design. At the same time, there was a double sample: 33 teachers and 160 students, both at the elementary educational level. An 18-item instrument was applied to the participating teachers to measure their expectations. This was subjected to a reliability analysis, in which 3 items were eliminated to improve Cronbach's Alpha, resulting in  $\alpha = .966$ . Likewise, the construct validity was calculated through an Exploratory Factor Analysis. The results obtained yielded a Pearson correlation coefficient for general expectation ( $r = .592$ ) that confirmed a direct and positive relationship between expectations and academic performance. In addition, one of the most interesting conclusions of the research was that teacher's expectations explain 35% of the student's academic performance.

**Keywords:** *expectations, academic performance, elementary schools.*

# ÍNDICE GENERAL

<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
1.1 Antecedentes.....	10
1.2 Contexto .....	15
1.3 Planteamiento del Problema.....	17
1.4 Objetivos.....	19
1.4.1 Objetivo General.....	19
1.4.2 Objetivos Específicos .....	19
1.5 Justificación .....	19
1.6 Delimitación .....	21
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>23</b>
2.1 La Importancia de la Escuela Básica en el Desarrollo Infantil .....	23
2.2 Piaget: Estadios de Aprendizaje .....	25
2.3 Expectativas y Motivación.....	28
2.4 Las Expectativas en la Educación .....	30
2.5 Efecto Pigmalión.....	32
2.6 Rendimiento Académico .....	33
2.7 El Trabajo Docente, su Parte Actitudinal y la Planeación en la Educación Actual .....	35
<b>CAPÍTULO 3. MÉTODO .....</b>	<b>38</b>
3.1 Enfoque de la Investigación .....	39
3.2 Diseño de la Investigación .....	39
3.3 Alcance de la Investigación .....	40
3.4 Población y Muestra .....	41



3.5 Definición de las variables .....	43
3.6 Instrumento de medición.....	44
3.7 Procedimientos.....	46
<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS .....</b>	<b>48</b>
4.1 Características de la muestra .....	48
4.2 Propiedades Psicométricas del Instrumento .....	51
4.2.1 Confiabilidad.....	51
4.2.2 Validez .....	53
4.3 Resultados de expectativa.....	59
4.3.1 Baremo de la expectativa general.....	61
4.4 Relación entre expectativa y promedio .....	65
4.4.1 Correlación de Pearson .....	66
4.4.2 Regresión lineal.....	67
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>70</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>80</b>
Anexo 1. Instrumento para Medir las Expectativas .....	80
Anexo 2. Instrumento para Medir las Expectativas .....	82

# CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 Antecedentes

La capacidad de influir en otra persona por medio del lenguaje es una técnica de la psicología capaz de producir efectos sustanciales en nuestros prójimos. A menudo, los docentes experimentan sensaciones de malestar, impotencia e incluso frustración al tratar de corregir, guiar y encauzar a sus alumnos.

En ocasiones, son los maestros quienes ejercen una presión exagerada en el alumno exigiéndole obtener las máximas calificaciones y un comportamiento impecable, movido por demandas administrativas o bien, en busca de alguna gratificación monetaria por un buen desempeño de grupo.

La realidad es que cada niño cuenta con un potencial natural, conformado por habilidades y destrezas. Cuando dicho potencial es descubierto a tiempo, los educandos tienen grandes posibilidades de convertirse en personas exitosas, sin ser necesariamente personas que alcancen las más altas puntuaciones en el ámbito académico.

Ha sucedido que un alumno no tan espléndido durante sus estudios iguala y, en muchas ocasiones, supera en su rendimiento dentro del área profesional a los mejores promedios de su generación. Esto no ocurre gracias a puntuaciones obtenidas a lo largo del trayecto educativo, sino a las habilidades, experiencias, hábitos y valores adquiridos en éste.

Se le ha dado un nombre al fenómeno de elaboración de expectativas que los maestros tienen hacia sus alumnos y que se dicen influyen de manera significativa en su desempeño escolar: efecto Pigmalión. Tiene su origen en la figura del escultor griego del mismo nombre, quien entre sus creaciones dio origen a Galatea, la cual poseía tal belleza y perfección que su autor se enamoró perdidamente de ella.

El mito sigue cuando Pigmalión conoce a la bella Afrodita, entonces descarga en ella todo el amor que anteriormente sentía por la estatua. Este momento representa el cumplimiento de la expectativa, realizada previamente a través de la escultura, y representa el origen del fenómeno ya que el sujeto superó lo que esperaba (García, 2015, p. 41).

Partiendo de este mito, Castillo (2014) explica que las expectativas sobre una persona pueden convertirse en realidad con base en la creencia previa, cualquiera que sea el enfoque o el ámbito de aplicación que se adopte. Es evidente la importancia que pueden tener las repercusiones del efecto Pigmalión en la infancia, época en la que el desarrollo del individuo está fuertemente influenciado por su contexto y las expectativas de las personas con las que se relaciona.

Según García (2015) el efecto Pigmalión requiere de tres aspectos: creer firmemente en un hecho, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañar con mensajes que animen su consecución. Ahora bien, este efecto puede tener un origen externo o interno, siendo el primero cuando los docentes o padres de familia depositan sus creencias en la mente del individuo, mientras que el segundo

es el mismo individuo quien formula sus expectativas sobre su futura trayectoria, ya sean éstas de carácter positivo o negativo.

Rodríguez (2012) enuncia que los primeros estudios en el ámbito educativo sobre las influencias de las expectativas de los docentes en el rendimiento académico de los estudiantes son los realizados por Rosenthal y Jacobson en el año de 1968. Rosenthal y Jacobson señalan que las expectativas que posee un profesor con respecto a un alumno son profecías que se pueden cumplir, es decir, es probable que se hagan realidad.

Las investigaciones de Rosenthal y Jacobson se llevaron a cabo en un colegio de primaria y en un colegio de secundaria. Ambos comenzaron realizando a los alumnos un test de inteligencia que evaluaba las aptitudes, conocimientos y capacidades de los alumnos. De manera aleatoria, se eligió a un grupo experimental de alumnos y se les informó a los profesores que dichos alumnos eran los que habían obtenido mejores resultados en el test y además les advirtieron que serían los que mayor rendimiento tendrían al final del curso.

La realidad era que no había diferencia entre los alumnos elegidos y el resto de la clase, pero los profesores pensaban que eran los mejores. Desde la perspectiva de los docentes, estos alumnos eran más felices, mostraban más curiosidad intelectual, eran más autónomos y necesitaban menos aprobaciones de los profesores.

Después de ocho meses aplicaron nuevamente a todos los alumnos el test de inteligencia y comprobaron que los niños escogidos aleatoriamente aumentaron sus puntos de coeficiente intelectual con respecto a los demás de la clase. Con lo anterior se constató que las expectativas que se habían creado los profesores

actuaron en favor de su cumplimiento, es decir, afectaron significativamente en el rendimiento de los alumnos elegidos.

Por otra parte, en 1968 Jane Elliot llevó a cabo sus investigaciones en una clase de primaria, dividiendo la clase en dos grupos según el color de los ojos, siendo un grupo los niños de ojos azules y otro los niños de ojos marrones. Enseguida, comentó que se había descubierto que los niños de ojos azules eran más inteligentes que los niños de ojos marrones, por tal motivo se les otorgó a los primeros muchos más privilegios, alabanzas y atención, mientras que a los niños de ojos marrones se les trató de forma discriminada y fueron muy criticados. En tan solo un día, los niños de ojos azules realizaron sus tareas en menos tiempo y con mejores resultados.

Al día siguiente, Elliot aclaró que todo había sido un error, que en realidad los niños más inteligentes eran los que tenían los ojos marrones, por lo que se invirtieron los roles. Como resultado, ese día fueron estos niños los que realizaron sus tareas en menos tiempo y de manera más satisfactoria. Con base en esto, se justificó que la actitud del profesorado hacia sus alumnos influía directamente en ellos.

Posteriormente, Brophy y Good en el año de 1970 relacionan las clases de expectativas que los maestros tienen de los alumnos y el comportamiento de los profesores hacia dichos alumnos. De esta forma, los profesores que tenían expectativas positivas hacia sus educandos ayudaban al aprendizaje de esos alumnos con sus comportamientos.

Con dicho estudio, se afirmó que el profesor reforzaba un 12% más a los alumnos cuyos conocimientos eran mayores frente a un 6% a quienes

conocimientos eran inferiores en condiciones similares, debido a que sus comportamientos, provocados por sus expectativas bajas, no contribuían al aprendizaje de estos otros estudiantes.

Granados (2015) analiza, por su parte, la incidencia del efecto Pigmalión con un grupo de estudiantes cursantes de primero básico del Colegio de Música Shekiná de la ciudad de Quetzaltenango, Guatemala. Los objetivos planteados fueron el determinar la influencia de la relación entre profesor y alumno en el rendimiento escolar; identificar las diferentes reacciones que provocan en el estudiante cuando es etiquetado (efecto Pigmalión); y evidenciar la aplicación de dicho efecto y su incidencia en el rendimiento escolar.

Los resultados arrojaron un rendimiento escolar bajo por parte de los estudiantes en el Colegio de Música Shekiná, que sorprende a educadores y autoridades educativas, pues tienen al estudiante en las aulas de los establecimientos la mayor parte del tiempo como agente pasivo; por lo que se considera que no comprenden las instrucciones y enseñanzas dadas por los profesores. Una de las razones de estos resultados son las expectativas difíciles de alcanzar, la manifestación y aplicación del Pigmalión negativo.

Gracias a esta realidad educativa surgió la necesidad de investigar sobre el efecto Pigmalión, que al aplicarlo positivamente produce efectos beneficiosos resultado del trato y atención que se le brinda al joven y que influye en diferentes áreas de su vida, especialmente en la emocional. El trato negativo, al igual que el anterior, afecta al alumno pero de manera desfavorable.

## **1.2 Contexto**

La zona escolar número 26 comprende seis escuelas públicas de nivel primaria, bajo un sostenimiento estatal, ubicadas al oriente de Ciudad Obregón, Sonora, esparcidas en las colonias Campanario, Plano Oriente, Matías Méndez, Benito Juárez y Miravalle, caracterizadas por ser un contexto urbano marginado. Cinco de los centros escolares laboran en el turno matutino, dos de ellos con un horario regular de trabajo de 8:00 a.m. a 12:30 p.m.; tres extienden su jornada hasta las 2:30 p.m. como parte del programa federal Escuelas de Tiempo Completo; la escuela restante es de turno vespertino, con actividades de 1:30 a 6:30 p.m.

Las características del contexto que rodea a los centros escolares de la zona son muy particulares, ya que se encuentran ubicadas en la zona industrial de la localidad, a las periferias de la misma, causal de constantes movimientos migratorios de los educandos, lo cual le confieren el motivo a situaciones económicas y de trabajo de los padres. Las instituciones se encuentran rodeadas de casas habitación de las familias de los alumnos, así como de distintas empresas y fábricas, donde se cuentan con servicios básicos como: electricidad, agua potable, drenaje, teléfono, internet y pavimentación. Asisten a las escuelas alumnos de las mismas colonias y sus alrededores.

El contexto social en el que se desenvuelven los escolares no es del todo favorable para el aprovechamiento académico, puesto que en los alrededores se encuentran bastantes zonas baldías, tornándose de esta manera inseguras para los infantes. Otro de los elementos que se han convertido en foco de alerta son los altos índices de delincuencia, drogadicción, hogares con problemas familiares,

aunado al tráfico pesado que circula por las calles de enfrente a los centros escolares, puesto que algunas de ellas son ruta de acceso a las industrias y esporádicamente se encuentran elementos de tránsito dirigiendo el tráfico en dicho sector. Los factores antes mencionados influyen determinadamente en el desempeño y conducta de los educandos.

El aspecto socioeconómico de las familias de los alumnos es medio- bajo, confirmado con los resultados arrojados en el estudio socioeconómico realizado al inicio del ciclo escolar por parte de los profesores, donde se encontró que la mayoría de los padres de familia tienen estudios hasta el nivel primaria, secundaria y pocos culminaron de manera satisfactoria una carrera técnica, lo que les ha posibilitado laborar en las maquiladoras y fábricas del parque industrial, ser empleados de comercios, conductores de tractocamiones de carga y trabajadores en tierras de cultivo. Es importante mencionar que la mayoría de los estudiantes viven en una familia monoparental o de padres separados, información recabada en encuestas aplicadas por los docentes. Por otro lado, un número menor de alumnos viven en familias nucleares o biparentales, es decir, con padre, madre y hermanos si es el caso.

En cuanto a la participación de los padres de familia en el proceso educativo, ésta puede calificarse como regular, donde varios de ellos se muestran partícipes, manteniéndose en constante comunicación con los docentes, brindando su apoyo y cooperación cuando se les solicita, asistiendo a los citatorios o reuniones convocadas, coadyuvando en la formación académica de los niños. Lo que respecta al resto de los padres quienes no ven como prioridad la colaboración con la escuela, se considera que sobrepasa su situación laboral,



donde el escaso tiempo efectivo para la atención de sus hijos se ve reflejado en la falta de responsabilidades y compromisos de éstos.

### **1.3 Planteamiento del problema**

La búsqueda por mejorar la calidad de los sistemas educativos involucra la participación de varios personajes que fungen un papel crucial en los centros escolares. Entre algunos mencionados por la SEP (2011) se encuentran las madres y los padres de familia, además de una comunidad académica y social. Sin embargo, son dos los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje: el alumno y el maestro.

La relación entre el profesor y los educandos ocurre todos los días principalmente en las aulas, siendo éste el espacio de construcción de conocimientos, búsqueda y descubrimiento de saberes, en donde se van construyendo lazos afectivos, conexiones interpersonales y vínculos que bien pueden favorecer o desfavorecer el aprendizaje. Duarte (2003) define lo anterior con el concepto de ambientes de aprendizaje, los cuales hacen referencia a los procesos educativos que involucran los objetos, tiempos, acciones y vivencias de sus participantes.

Uno de los elementos cruciales para la adquisición de conocimientos por parte del niño son las expectativas que el educador tenga respecto de él. Gil, García y Manrique (2017) explican que las expectativas, opiniones y valoraciones de los docentes sobre los estudiantes constituyen un importante elemento educativo al influir en sus acciones, pues los chicos ajustan sus respuestas y comportamientos a las expectativas que sus profesores proyectan sobre ellos.

El problema surge cuando los profesores ignoran el gran impacto que tienen en su alumnado sus pensamientos, los cuales al final se ven plasmados en comentarios y acciones, entremezclándose con temores, intereses, proyecciones y actitudes. Es decir, no sólo es el plano cognitivo del educando el que se ve afectado, sino también el emocional y conductual, y para el desarrollo de los nuevos ciudadanos de un país, aclaran Montoya, Giraldo, Arango, Forgiarini y García (2014), los esfuerzos que las instituciones escolares realicen deben ser en función de una educación de calidad para que los niños desarrollen sus potencialidades en dichas áreas.

Lo interesante es descubrir en qué medida factores como el pensamiento implícito de los maestros, los ideales que tengan para cada uno de sus discentes y el nivel de los desafíos que presentan en el aula están apoyando o impidiendo el desarrollo de todas las potencialidades del alumnado.

Uno de los inconvenientes relacionados con el tema es el poco conocimiento acerca de cuánto es lo que los maestros conocen sobre la relevancia de las expectativas que como docentes tienen hacia sus alumnos. Lo anterior puede resultar en errores importantes de atención a detalles como los ideales que se forman los profesores al principio de un ciclo escolar o a revalorar las metas establecidas al inicio.

Entender que las expectativas de una persona determinan la conducta de otra provocando una respuesta que confirma las expectativas iniciales es tarea del maestro. Estos profesionales de la educación deben plantear altas metas para el estudiante y comprender que sus predicciones, según Gil, García y Manrique (2017), constituyen un factor fundamental en la trayectoria escolar de los niños. Lo

anterior deja la siguiente pregunta: ¿cómo son las expectativas que los docentes de la zona escolar número 26 de Ciudad Obregón tienen de sus estudiantes y cómo se relacionan con su rendimiento académico?

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo general**

- Determinar la relación de las expectativas del docente y el rendimiento académico del alumno.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Conocer si las expectativas de los docentes de la zona escolar número 26 de Ciudad Obregón acerca de sus estudiantes son favorables o desfavorables.
- Conocer si los docentes de la zona escolar número 26 de Ciudad Obregón tienen más bajas o más altas expectativas para hombres o para mujeres.

## **1.5 Justificación**

El presente trabajo se interesa en las expectativas que los docentes de la zona escolar número 26 de Ciudad Obregón tienen de sus alumnos, sean de carácter positivo o negativo, y cómo éstas impactan en el desempeño académico de los educandos. Lo anterior será de gran ayuda para los profesores que laboran en dicho centro de trabajo por las razones que a continuación se explican.

Sucede en muchas ocasiones que maestros elaboran ideas sobre su alumnado de manera inconsciente por comentarios de colegas que han trabajado previamente con tal grupo. Por lo tanto, en primera instancia es importante que los docentes puedan tomar conciencia de cuáles son las “etiquetas” que le asignan a cada uno de sus estudiantes y al hacerlo tendrán la capacidad de modificar aquéllas que están frenando el desenvolvimiento del niño en el aula por otras expectativas que beneficien su desarrollo escolar.

Las expectativas generadas por los instructores no se encuentran únicamente en las ideas que forman de sus alumnos, sino que se ven reflejadas en su aspecto actitudinal. Cuando un docente siente apatía hacia aquel educando “flojo”, lo demuestra también con comportamientos de desinterés hacia él, poca atención o incluso negligencia.

Este estudio permitirá que los profesores no sólo se vuelvan conscientes de las expectativas que formulan, sino también de cómo éstas alteran la manera en que se desenvuelven alrededor de los niños. Entonces, el maestro será capaz de modificar tanto sus pensamientos como sus comportamientos en el aula.

Posterior a esto, conocer a través del presente trabajo lo que los maestros esperan de los discentes abrirá paso a un mayor logro escolar, no refiriéndose únicamente al área cognitiva, también a la personal, axiológica, social y todas aquéllas que conforman al individuo, recordando que los centros escolares deben brindar una formación integral.

Al descubrir aquellas expectativas que no benefician el trayecto educativo del niño sino lo perjudican, el profesor podrá realizar los ajustes necesarios para brindar una enseñanza significativa. A su vez, el alumno llegará a sentirse más

motivado, con un apoyo más fuerte por parte del docente, con un compromiso mayor y con la confianza de conseguir todas las herramientas que se le exigen para una sociedad cada vez más demandante.

Además, el docente tendrá la oportunidad de reorganizar sus clases, conservando aquello que sí funciona y principalmente reemplazando lo que no da buenos resultados aplicando nuevas estrategias, diferentes métodos o utilizando un abanico de materiales más vastos para cubrir todas las necesidades que los discentes presenten.

## **1.6 Delimitación**

La zona escolar número 26 está ubicada en Ciudad Obregón, en el estado de Sonora, comprendida por seis escuelas primaria del sector público y ocho del sector privado. Para la presente investigación se trabaja únicamente con las instituciones públicas y los docentes de cuarto, quinto y sexto grados que cuenten con su plaza definitiva.

Al formar parte de la misma zona escolar, las escuelas públicas se encuentran en la región oriente de la ciudad, repartidas en las colonias de Plano Oriente, Benito Juárez, Campanario, Miravalle y Matías Méndez. Dentro de las instalaciones escolares se llevarán a cabo la recolección de datos, observaciones, entrevistas y demás acciones necesarias para alcanzar los objetivos que el presente estudio busca.

El tiempo disponible para lo anterior se concentra en los días y horario de labor de dichos centros escolares. Se cuenta con la oportunidad de intervenir de lunes a viernes, desde las 8:00 a.m. hasta las 2:30 p.m., siempre y cuando los

profesores muestren disposición para cooperar durante la jornada o bien en el espacio que tienen en su receso.

En cuanto al acervo bibliográfico referente al tema, se encuentra en Internet bastante información relacionada a los conceptos que conforman el fenómeno de efecto Pigmalión, así como material físico disponible en bibliotecas. Sin embargo, lo que no se encuentra en grandes cantidades son investigaciones de las expectativas docentes acerca de sus alumnos en el nivel primaria.

La posible dificultad que puede presentarse durante la recolección de información para la investigación es la disponibilidad de los docentes con los distintos instrumentos que van a aplicárseles. Muchas ocasiones, los profesores se muestran reacios a responder cierto tipo de preguntas que pueden evidenciar su metodología de trabajo, por lo tanto, algunos de ellos deciden no cooperar en estudios de este tipo.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

El presente marco teórico expone alguno de los tópicos más relevantes relacionados con el tema de las expectativas. Se ahonda en cada uno de ellos para explicar los diferentes elementos que conforman el presente trabajo de investigación, analizando cómo funcionan por separado, pero a su vez, cómo inciden los unos con los otros.

Entender estas cuestiones permite contar con una idea más precisa sobre cómo las expectativas van construyéndose, cuál es el impacto que tienen en el trabajo de los profesores y las huellas que dejan en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Algunos de estos temas que a continuación se explican son la autoestima, la motivación, los estadios del desarrollo infantil y el aprovechamiento académico. Todos estos convergen en una misma idea: los estímulos percibidos del ambiente, sean positivos o negativos, inciden en el pensamiento, los sentimientos y las conductas de los individuos.

### **2.1 La importancia de la escuela básica en el desarrollo infantil**

La educación básica se ha convertido en un derecho legítimo para todos los individuos desde hace varios años. Su legalidad queda constatada en el artículo tercero de la constitución mexicana, en la cual se lee que el Estado impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior (DOF, 2019).

La estimulación de las aptitudes básicas del aprendizaje durante los años de la infancia cobra una gran importancia para el desarrollo físico, cognitivo y social (Campo, Mercado, Sánchez y Roberti, 2010). En consecuencia, las acciones educativas deben dirigirse para no perder el espacio de mayor relevancia para las potencialidades del ser humano.

Debe tomarse en cuenta que los niños que no desarrollan durante su infancia los elementos formativos esperados, presentan posteriormente dificultades en la adquisición de habilidades más complejas y se hallarán en desventaja con respecto a sus pares con un desarrollo acorde a su edad.

La educación básica, se convierte en este sentido, en un nivel educativo fundamental que debe centrarse en la mediación de las capacidades cognitivas y en la estimulación de todas las áreas del desarrollo (Escobar, 2006). No hay duda en que todo niño nace con un gran potencial y el desarrollo infantil depende en gran medida de la estimulación de éste.

Jean Piaget, epistemólogo y biólogo suizo, valoró el desarrollo del pensamiento de los niños hasta los once años de edad. Constató que desde los tres a los siete años los infantes son principalmente egocéntricos, pero a partir de los siete la lógica egocéntrica deja paso a la inteligencia perceptiva (Butler-Bowdon, 2007). Muchos de estos años coinciden con el ingreso de los niños a la educación básica, fundamental para el logro del desarrollo de capacidades analíticas que permitan la transición de la mente infantil a una mucho más madura.

A través de su observación y experimentación con niños, Piaget acuñó estadios del desarrollo infantil, los cuales se tratan con más detalle a continuación. Dichos estadios han prevalecido con el paso del tiempo y tenido un gran impacto



en la enseñanza, siendo una fuerte influencia para los expertos en educación, quienes elaboran el plan y programas de estudio, de los cuales surgen los conocimientos que el estudiante debe aprender según su estado de desarrollo y grado académico.

De sus ideas también emanó una importante directriz para la educación: la necesidad de contar con profesores que creen ambientes que estimulen la iniciativa, la experimentación, el razonamiento y la colaboración social (Rodríguez, 1999).

## **2.2 Piaget: Estadios de aprendizaje**

El psicólogo suizo Jean Piaget ideó un modelo para describir la forma en que los individuos van dándole sentido al mundo que los rodea mediante la reunión y organización de la información. Lo que este personaje aportó es una valiosísima explicación sobre el desarrollo del pensamiento desde la infancia hasta la edad adulta, dividido en cuatro estadios o etapas (Woolfolk, 2010).

La primera etapa es la sensoriomotriz, debido a que el pensamiento del infante implica observar, escuchar, moverse, tocar, saborear, etc. Una importante noción desarrollada en esta parte de la vida, que abarca de los cero a los dos años, es la permanencia del objeto, es decir, el entendimiento de que los objetos existen en el ambiente sin importar si se perciben o no.

Posteriormente, de los dos a los siete años, los niños entran en la etapa preoperacional donde desarrollan la habilidad para trabajar con símbolos a través de la simulación. Por ejemplo, para representar a un caballo real que no está presente el infante puede hacer un dibujo de éste o la acción de montar a un

caballito de madera. El lenguaje comienza a tener también un rápido avance en el niño y la mayoría aumenta su vocabulario hasta las 2,000 palabras.

Junto con el ingreso a la escuela primaria, con siete años de edad, los infantes inician su crecimiento dentro de la etapa de operaciones concretas, finalizando con el inicio de la educación secundaria a los once años. Se le conoce como la etapa del pensamiento práctico, donde se desarrolla la estabilidad lógica del mundo que rodea al individuo, así como la noción de que los objetos pueden transformarse y seguir conservando algunas de sus características originales.

Es en esta etapa donde los estudiantes de los profesores participantes se encuentran, por lo que es importante mencionar más a detalle características relevantes de este estadio piagetiano. Para Piaget, son tres aspectos básicos del razonamiento los que gradualmente se desarrollan en los años que comprenden dicha etapa: la identidad, la compensación y la reversibilidad.

La identidad le permite comprender al alumno que un objeto permanece igual con el paso del tiempo, mientras a éste ni se le agregue ni se le quite nada. Con la compensación el niño sabe que un cambio en una dimensión puede contrarrestarse con cambios en alguna otra, como el ejemplo del vaso que es más angosto, el líquido sube más en el vaso. Y, con el entendimiento de la reversibilidad, o desarrollo del pensamiento reversible, el estudiante consigue pensar en una serie de pasos y después invertirlos para regresar al punto de inicio.

El desarrollo de un sistema completo y lógico de pensamiento está ligado con la adquisición de habilidades para manejar operaciones que contengan estos aspectos básicos. Aun así, el individuo todavía está ligado a la realidad física, al

entorno que lo rodea y a situaciones concretas que pueda manipular. Es hasta el siguiente estadio cuando se comienza a considerar distintas posibilidades que no se encuentran presentes.

El niño alcanza entonces la última etapa, la de operaciones formales, comprendida de los doce años hasta la edad adulta, momento en que se desarrolla el razonamiento hipotético-deductivo. Durante este estadio, el adolescente puede llevar su pensamiento de lo que es a lo que podría ser, es decir, no es necesario experimentar las situaciones para imaginarlas.

Durante el transcurso de estos estadios padres y maestros deben ser conscientes del impacto que como figuras modelo y de autoridad tienen frente a los niños, de manera que se beneficie la autoestima de los infantes, entendiendo a ésta como la consideración que un individuo tiene de sí mismo, desarrollada a partir de la interacción humana (Naranjo, 2007).

En edades tempranas los niños no tienen las capacidades cognitivas necesarias para formar una autoestima derivada de una valoración intrínseca, por el contrario y mencionado por Harter (1998), esta consideración sobre su persona se fundamenta en fuentes externas y sólo hasta el inicio de la adolescencia se autoevaluará a partir de los juicios de su competencia.

Dicho de otro modo, en los años de tránsito por las etapas de Piaget no existe una autoestima basada en una apreciación real de los rasgos personales, sino que tiende a ser influenciada por los juicios que sobre ellos hacen los adultos. La retroalimentación que recibe el niño de los agentes socializantes desencadena una serie de reacciones afectivas, provocando un impacto sobre sus

percepciones, afectando su motivación en sentido positivo o negativo, según sea el caso (Loperena, 2008).

Evidentemente, estas percepciones se ven reflejadas en el ambiente escolar, donde los estudiantes con un buen rendimiento académico suelen percibirse como altamente competentes, mientras que aquéllos con bajo desempeño muestran una estima no favorable, expresando poco interés por el aprendizaje.

Lo anterior pone en evidencia la responsabilidad que tiene el docente de brindarle a los educandos experiencias favorables que produzcan una percepción positiva de sí mismos (SEP, 2002). Asimismo, profesores deben considerar la importancia de promover un clima educativo de confianza, seguridad y respeto, permitiendo una comunicación efectiva y situaciones didácticas que le proporcionen al niño retos alcanzables.

### **2.3 Expectativas y motivación**

La vida del alumno está rodeada de abundantes expectativas que formulan aquéllos que le rodean, desde sus padres, profesores, compañeros, hasta la sociedad que demanda cierto tipo de ciudadanos. A través de diferentes estudios se ha podido relacionar las conductas con las expectativas dando como resultado la motivación, entendida ésta como un proceso que rige a la elección de las formas alternativas de control sobre la actividad voluntaria (Dorta, González, 2003).

Otra manera de definir la motivación es decir que se trata del conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen

(Naranjo, 2009). Éste es un aspecto de gran relevancia en muchas áreas de la vida, entre ellas la educativa, por la forma en que orienta las acciones de sus participantes. Por otra parte, las expectativas se definen como las creencias sobre la probabilidad de que un acto irá seguido de un determinado resultado.

Con lo anterior, se puede afirmar que las expectativas que el docente crea alrededor de un alumno afectan directamente a la motivación de éste, condicionando su desempeño en la realización de tareas o en el cumplimiento de metas, afectando también en su esfuerzo aplicado, habilidades, conocimientos y destrezas.

Una de las razones más importantes para analizar la estrecha relación entre expectativas y motivación es su incidencia en el aprendizaje. Investigaciones muestran que el estudiante se motiva más en el proceso de aprendizaje cuando cree en sus capacidades y él junto con el profesor poseen altas expectativas de eficacia (Cerezo y Casanova, 2004).

De este modo, las expectativas altas facilitan la motivación, mientras que las bajas orillan a la desmotivación. Si el docente atribuye resultados positivos, se esperaría del discente éxitos futuros; por el contrario, si se idealizan resultados negativos, se supondría que el estudiante sufriría una serie de fracasos en su trayecto escolar.

Existen aspectos fundamentales, principalmente tres para la motivación, que deben tomarse en cuenta en el ámbito educativo: las expectativas de los docentes y la comunidad estudiantil, el valor asignado a las metas de la educación y las consecuencias emocionales que resultan ya sea del éxito o del fracaso académico.

Trechera (2005) hace mención de la teoría de las expectativas de Vroom, visto también como un modelo de motivación, el cual considera que las personas se motivan a realizar cosas y esforzarse por lograr un alto desempeño para lograr una meta si creen en su valor, si se sienten seguras de que sus acciones contribuirán a alcanzarla y después de conseguir el objetivo recibirán una recompensa.

García (2008), por su parte, explica la teoría de Vroom señalando que la motivación de los individuos para hacer algo estará determinada por el valor que asignen al resultado de su esfuerzo, ya sea positivo o negativo, entrando en juego el tipo de Pigmalión que el estudiante perciba en el profesor.

Para este mismo teórico, la motivación es el resultado de tres elementos: valencia, expectativas e instrumentalidad. La primera se refiere al valor que la persona aporta a cierta tarea, junto con su interés en realizarla; las expectativas se entienden como las creencias sobre la probabilidad de que posterior a la obtención de un resultado ocurra un acto; y la instrumentalidad es la consideración acerca de si servirá de algo o no determinado resultado.

## **2.4 Las expectativas en la educación**

Las expectativas, ya sean positivas o negativas, juegan un papel relevante en todas las áreas de la vida de las personas. Es el comportamiento y el rendimiento elementos motivados por expectativas propias o ajenas al mismo sujeto, como suele suceder en la educación, uno de los ámbitos en los que el papel de las expectativas ha sido más estudiado.

Desde las primeras facetas del individuo las expectativas propias y probablemente más de quienes le rodean tienen un importante peso en la conducta. El ser humano nace dentro de un grupo, y posteriormente a lo largo de su vida se va integrando a otros, en los que existen normas de comportamiento que demandan maneras muy particulares de ser. La familia es el primero de estos conjuntos del que se forma parte y donde posee un rol específico, pero es en la escuela quizá donde existe un mayor impacto por la cantidad de personas con las que se convive (Thomas, 2005).

Los estudiantes evidentemente son objeto de expectativas por parte de sus profesores y compañeros, sin quedar exento ninguno. El buen estudiante – que se comporta con interés, quien realiza sus actividades a tiempo y muestra en general una buena disciplina – recibe una serie de expectativas favorables, mientras que el mal alumno – que no atiende la clase, se muestra indisciplinado y no cumple con sus tareas – suele ser receptor de expectativas negativas.

Es común que dentro de los centros escolares los docentes fundamentan sus expectativas en criterios objetivos de observación, como el comportamiento personal o resultados pasados. Sin embargo, no siempre funciona así, como en los casos donde los profesores imparten clase a hermanos de alumnos anteriores y esperan de éstos un comportamiento similar al de sus predecesores cuando esto, en principio, no tiene base alguna (Castillo, 2014).

El docente es el personaje central de la enseñanza formal, aquella que se imparte dentro de un salón de clases con el apoyo de un currículo conformado por objetivos, propósitos, asignaturas y otros elementos propuestos para formar un alumno íntegro. Los profesores, muchas veces sin reconocerlo, en su quehacer

educativo diario pueden propiciar que sus estudiantes terminen asumiendo como una verdad las valoraciones hechas sobre ellos dentro del salón de clases (Mares, Martínez, Rojo, 2009).

## **2.5 Efecto Pigmalión**

La mayoría de los docentes poseen una comprensión sobre el llamado efecto Pigmalión, el fenómeno que hace referencia a la expectativa depositada sobre una persona, principalmente niño o estudiante, y cuanto mayor sea la expectativa mejor rendimiento obtendrá éste. Figurativamente se le da el nombre de efecto Pigmalión al hecho de que las expectativas que se tienen sobre el individuo tienden a cumplirse (Baños, 2010).

Las expectativas del profesor que influyen positivamente en el alumno se muestran como un Pigmalión positivo, mientras que un Pigmalión negativo hace referencia a las expectativas de este mismo tipo de carácter. De igual manera, es posible identificar a los educadores más eficaces por su actitud de “Pigmalión positivo”, y a los menos eficaces (“Pigmalión negativo”) por lo contrario (Castillo, 2014).

Los docentes parecen comunicar de una manera más fácil sus expectativas negativas a través del comportamiento no verbal, es decir, mediante sus expresiones corporales, gestos, el contacto visual y las actitudes que proyectan frente a sus alumnos. Estos últimos tienden a realizar lo que sus “Pigmaliões positivos” o “negativos” esperan de ellos.

El discente cuenta con una estructura cognitiva, habilidades y destrezas previas a su encuentro con el maestro. Las expectativas positivas y realistas del



profesor que son transmitidas con la misma intensidad (García, 2015) potencian aquello que ya está de modo latente en el alumno, provocando la creación de ambientes de aprendizaje más propensos al crecimiento y aprovechamiento académico, proporcionando más información, atendiendo con más frecuencia e interés a los esfuerzos de los educandos, y por supuesto brindándoles más oportunidades.

El profesor, con su manera de tratar al estudiante, le comunica el concepto positivo que su persona le merece, provocando en él elementos sustanciales como autoconfianza y motivación que le permite rendir más y mejor. Sin embargo, un “Pígalión positivo” debe de surgir de un educador que posea una alta autoestima, es decir, generalmente los profesores con una autoestima elevada cuentan con educandos con tal característica (Castillo, 2014).

Bruno (1995) explica que se trata de “una fuerte tendencia a que las expectativas positivas (...) tengan un efecto positivo en el desempeño de la clase. Cuando padres y tutores esperan conductas efectivas y responsables de los niños, son muy altas las probabilidades de que se produzcan” (p. 121).

## **2.6 Rendimiento académico**

Uno de los elementos más importantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del estudiante. Para valorar este aspecto y entender cómo mejorarlo, se analizan los factores que pueden impactar en él: aspectos socioeconómicos, el plan y los programas de estudio, la didáctica utilizada por el profesor, los conocimientos previos del educando y su nivel de pensamiento formal (Edel, 2003).

Sin embargo, la definición que ha estado presente dentro de los centros escolares, compartida por muchos docentes, pedagogos y expertos en el tema, es la que explica Jiménez (2000), postulando que el rendimiento escolar es un nivel de saberes demostrados en una materia comparado con la edad y el grado del alumno. De esta manera, se entiende que el rendimiento debe comprenderse partiendo de los procesos de evaluación.

En el área de la educación, el rendimiento está relacionado con la cuantificación del esfuerzo y destrezas del discente, con la medición de la eficiencia, productividad y calidad de su quehacer en el aula, siempre en términos del cotejo de obtención de productos deseados, como por ejemplo, aprobados al final del ciclo escolar (Morales, Morales, Holguín, 2007).

Existe la idea tradicional del rendimiento académico, considerándose éste como satisfactorio cuando va unido a buenas calificaciones y a un alto nivel de conocimientos adquiridos. Por otro lado, la concepción insatisfactoria del mismo está relacionado con alumnos que obtienen bajos promedios, repiten materias o alcanzan un nivel de saberes escaso.

Otra idea que refuerza el concepto clásico de rendimiento académico es el que comparte Lamas (2015), quien menciona que éste implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos determinados en la asignatura o en el programa que el alumno se encuentra cursando y el cual se expresa mediante las calificaciones, resultado de una evaluación que conlleva la superación o no de ciertas pruebas, materias o cursos.

El rendimiento académico, por su importancia en la esfera escolar, ha sido y seguirá siendo uno de los temas de mayor controversia en la investigación

educativa. Aun cuando se sigue midiendo, en la mayoría de los casos, a través de la cuantificación, debe tenerse en cuenta que resulta mucho más complejo, consecuencia de una gran variedad de factores internos y externos del alumno.

## **2.7 El trabajo docente, su parte actitudinal y la planeación en la educación actual**

El trabajo del profesor nunca había sido tan importante como lo es hoy en día. Su responsabilidad como actor educativo no sólo reside en la transmisión precisa de conocimientos y la memorización por parte de sus estudiantes, como lo fue en la escuela tradicional de años anteriores. La situación actual le exige al docente tomar en consideración, además del aprendizaje, la conducta y emociones del alumnado.

Para poder afrontar los retos del mundo moderno es fundamental fortalecer la condición profesional de los docentes en servicio y garantizar una formación inicial que asegure un adecuado desempeño de quienes se incorporen al magisterio (SEP, 2017).

Los planes de estudio del siglo XXI han concebido al profesor como un mediador profesional que desempeña un rol fundamental en el aula y han dejado atrás aquel rol de simple transmisor de saberes. Se reconoce también, que los maestros que cuentan con conocimientos pedagógicos adecuados, habilidades para aprender continuamente por sí mismos y actitudes y valores para entender las múltiples necesidades y entornos de sus alumnos marcan una gran diferencia en el éxito que éstos obtengan.

La clave para transformar la educación se encuentra en la calidad de enseñanza de los docentes. Robinson y Aronica (2016) nos explican que “los buenos profesores desempeñan cuatro funciones principales: motivan a sus alumnos, facilitan el aprendizaje, tienen expectativas con respecto a ellos y los capacitan para creer en sí mismos” (p. 151). Los maestros expertos tienen un gran repertorio de destrezas y técnicas, saber cómo y cuándo utilizarlas requiere criterio, además de una planeación estructurada y anticipada que busque poner en práctica dichas estrategias.

La SEP (2017) indica que “el proceso de planeación es una herramienta fundamental de la práctica docente, pues requiere que el profesor establezca metas, con base en los Aprendizajes esperados de los programas de estudio, para lo cual ha de diseñar actividades” (p. 121).

Este instrumento invita al maestro a pensar acerca de la variedad de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, sus intereses y motivaciones. Conocer con claridad los objetivos específicos de las sesiones de clase le ayuda al profesor a conducir adecuadamente el proceso que implica enseñar y aprender.

Junto con la planeación se emprende simultáneamente la evaluación, siendo dos partes del mismo trayecto. Ésta última tiene como finalidad mejorar el desempeño de los educandos e identificar sus áreas de oportunidad, así como impulsar el seguimiento de los aprendizajes. Un profesor experto logra una coherencia entre las actividades de su plan de clase y la evaluación de las mismas.

Los elementos considerados dentro del marco teórico son fundamentales para comprender cómo las expectativas influyen en el trayecto escolar de los

estudiantes. A través de ellos se puede esclarecer las razones por las cuáles algunos estudiantes concluyen con éxito sus estudios, mientras que otros muestran mayor dificultad para alcanzar el perfil académico esperado.

## CAPÍTULO 3. MÉTODO

En el presente capítulo se hará una descripción de elementos sustanciales que conforman parte del trabajo. El primero de ellos es el enfoque cuantitativo que lleva la investigación, empleando procesos metódicos con el propósito de generar conocimientos, con sus características propias y específicas que lo distinguen del enfoque cualitativo.

Seguido se encuentra el diseño de investigación, el cual consta en la estrategia utilizada para obtener la información necesaria para responder al planteamiento del problema, incluyendo procedimientos y actividades orientados a la búsqueda de dicha respuesta. Existen a su vez dos tipos de diseño, experimental y no experimental, con sus respectivos alcances: exploratorios, descriptivos, correlacionales o explicativos (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

También se detallan el tiempo y el acceso con el que se contó para inmiscuirse en el sitio de trabajo. A su vez, se aclara el tipo, procedencia, género y edades de la población, así como el tipo y descripción de la muestra.

Enseguida, el instrumento de medición se describe, entendiéndose éste como aquél que registra datos que representan las variables que se tienen en mente durante la investigación, comprendido de dos elementos sustanciales: la confiabilidad y la validez. Por último, se explica la planificación del procedimiento, el contacto con los sujetos y la aplicación de dicho instrumento.

### **3.1 Enfoque de la investigación**

El trabajo de investigación hizo uso de un enfoque cuantitativo, con el cual se pretendió “acotar intencionalmente la información, medir con precisión las variables del estudio” (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p. 10). Esta perspectiva de investigación se basa en exploraciones previas, utilizado para confirmar las creencias formuladas de manera lógica en una teoría y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población.

La selección del enfoque cuantitativo se debe a la ventaja de poder obtener un conocimiento fidedigno del fenómeno que se estudia al no cambiar la realidad por las observaciones y las mediciones que se realizan en él, siendo necesario que el investigador adopte una posición imparcial, haciendo a un lado los propios valores y creencias para asegurar procedimientos objetivos de recolección y análisis de datos (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

### **3.2 Diseño de la investigación**

Tomando en cuenta la naturaleza del objetivo del estudio (encontrar la relación entre las expectativas del profesor y el rendimiento académico del alumno), el diseño adecuado para la investigación es de tipo no experimental. En éste no alteramos deliberadamente las variables, sino que priorizamos la observación y análisis de los fenómenos, tal como se presentan en su contexto natural.

A su vez, este diseño no experimental se encuentra dentro del tipo de investigación transversal. Su objetivo central es examinar a una población en un tiempo y lugar definidos (Álvarez-Hernández, Delgado-Delamora, 2015). Es decir,

su propósito es describir variables, analizar su incidencia y relación en un momento determinado.

De igual modo, los diseños transversales se dividen en tres: exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales. En este estudio, fue el tipo correlacional el indicado, con el propósito de examinar las relaciones entre las variables con el fin de predecir o dar una explicación a su comportamiento (Ato, López, Benavente, 2013).

Como resultado, el diseño de la investigación es de tipo no experimental-transversal-correlacional, al buscar la relación entre expectativas y rendimiento académico recolectando datos en un único tiempo sin la manipulación de las variables.

### **3.3 Alcance de la investigación**

La presente investigación se clasifica dentro del estudio correlacional, el cual tiene como finalidad encontrar el grado de relación existente entre dos o más elementos, conceptos o variables en un contexto específico. Para esto, se comienza midiendo uno de los factores, posteriormente se analizan los vínculos con el resto de las variables, dependiendo de la cantidad que la investigación maneje (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

El estudio se clasifica de esta manera porque pretende encontrar precisamente la asociación existente entre las expectativas de los profesores y el rendimiento académico de los educandos, reflexionando el impacto que la primera variable tiene sobre la segunda y después analizar si a mayores expectativas mejores los resultados.



También se consideró un alcance descriptivo porque se especifican las propiedades y perfiles de un grupo de personas, en este caso de profesores y alumnos, además de precisar las características de algún proceso o intentar detallar cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

### **3.4 Población y muestra**

El estudio cuenta con una doble población y muestra: una de profesores y otra de alumnos. La población de docentes está formada por un total de 69, quienes se encuentran frente a grupo y son egresados de escuelas normales del estado de Sonora y de escuelas de educación superior particulares.

Las edades de los docentes oscilan entre los 25 y 50 años y actualmente laboran en las escuelas primarias del sector público de la zona escolar 26 de Ciudad Obregón. Se eligió esta zona gracias a que los centros escolares se ubican geográficamente cerca, de manera que los estudiantes comparten similitudes en sus contextos y en el nivel socioeconómico.

El ambiente de trabajo en el cual los docentes se relacionan tiende a ser armonioso y de confianza. Existe una fuerte red de apoyo cuando se trata de solucionar problemas académicos o dudas sobre los contenidos que se imparten en el aula.

Para seleccionar la muestra de profesores, se utilizó un muestreo no probabilístico, en donde la elección de los elementos depende de causas relacionadas con las características del estudio o los propósitos del investigador (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

De esta manera, no hubo opción para participar a los docentes de primer a tercer grado y se tomó en cuenta sólo a aquellos frente a los grupos de cuarto a sexto. Esta decisión fue considerando el nivel de desarrollo de habilidades y aptitudes de alumnos que se encuentran en estos grados más altos, quienes también están más próximos a ingresar al nivel educativo de secundaria.

Los profesores que participaron en el estudio cumplieron con ciertos requisitos, de manera que la investigación brindara frutos. Uno de ellos fue mostrar disposición para contestar el instrumento de recolección de datos, además de mostrar valores como la honestidad y cooperación al momento de responder los diferentes ítems.

No se permitió participar a docentes que se encontraran frente a grupo cubriendo interinato, pues este tipo de maestros suelen atender a los alumnos sólo por un breve lapso y no tienen una fuerte relación con ellos, conociéndolos muy superficialmente. Sin embargo, no hubo ningún caso de este tipo durante la investigación. Respetando las características anteriores, la muestra de profesores quedó compuesta por un total de 33, distribuida en 28 mujeres y 5 hombres.

La población de alumnos está formada por el total de niños que constituyen los grupos de cuarto a sexto grado de los maestros seleccionados en la muestra, dando como resultado 990 estudiantes aproximadamente, con edades que van desde los 9 a los 11 años.

Todos los alumnos dentro de la población tuvieron la misma posibilidad de ser elegidos al utilizar un muestreo de tipo probabilístico. Alrededor de los 30 estudiantes que conformaban cada grupo, se decidió elegir al azar a sólo 5 de

ellos, siendo alrededor de un 16% del total, considerándose una cantidad suficiente.

Para seleccionarlos se hizo uso de un generador aleatorio en el programa de cálculo Excel, en donde se anotaban los números de lista correspondientes a los alumnos de cada grupo y tomando los 5 que arrojaba. De lo anterior se exceptuó el caso de una profesora de escuela multigrado quien estaba a cargo de tres grupos, en donde dos de éstos contaban sólo con 3 alumnos. Se tuvo como resultado una muestra estudiantil compuesta por un total de 160 alumnos, repartidos en 82 mujeres y 78 hombres.

### **3.5 Definición de las variables**

Extendiendo la definición constitutiva explicada en el marco teórico sobre el rendimiento académico, se puede entender a éste como un sistema que mide los conocimientos construidos por el estudiante, creados a través de didácticas educativas y evaluados por medio de métodos cuantitativos y cualitativos.

Actualmente, se busca considerar al rendimiento académico como un fenómeno conformado por características más complejas, pero su objetividad está en la evaluación del conocimiento expresado en notas (Erazo, 2012). Efectivamente, fueron las notas o promedios los considerados para el presente estudio, formando así la definición operacional de rendimiento en esta investigación.

Asimismo, una definición constitutiva para el concepto de expectativa vendría a ser la anticipación de un suceso o de algún resultado futuro; también se puede entender como la probabilidad de alcanzar una meta en específico; por

último, podemos agregar que se trata de una predicción acerca del nivel de satisfacción con respecto a un producto o un servicio (Pérez, 2015). Para esta investigación, la definición operacional de expectativa fue el puntaje obtenido al responder el instrumento, de modo que puntajes mayores significan expectativa favorable y menores se traducen en expectativas desfavorables.

### **3.6 Instrumento de medición**

Para recoger los datos se utilizó el instrumento “escala para medir las expectativas” de Rojas (2005). Dicho instrumento es de carácter cuantitativo y se responde generando una escala tipo Likert, donde el encuestado debe indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo por medio de una escala ordenada y unidimensional (Matas, 2018).

El instrumento original se conforma por 18 ítems, referidos a las expectativas que el profesor tiene sobre el alumno. Se responde rodeando con un círculo una letra de la escala que aparece junto a cada ítem, siendo “A” definitivamente sí, “B” probablemente sí, “C” No sé, “D” probablemente no y “E” definitivamente no. (Anexo 1).

Los 18 ítems contenidos en el instrumento se distribuyen en dos componentes de la siguiente manera: el primero llamado “Expectativa Personal”, conformado por 10 ítems (1, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 14, 15, 17); el segundo bajo el nombre “Expectativa Académica” compuesto de 8 ítems (2, 5, 8, 10, 11, 13, 16, 18).

Para los fines de este estudio el instrumento original fue modificado. En primer lugar, los ítems hacían referencia a estudiantes de bachillerato, por lo tanto,

algunas palabras fueron sustituidas para adecuarse a la educación primaria, nivel alrededor del cual se hizo la investigación.

Un segundo cambio fue en la totalidad de ítems que conformaban el instrumento. A través de distintos cálculos se tomó la decisión de eliminar tres ítems (R5, R8, R13) porque no tenían correlación con el componente “Expectativa Académica” y afectaban la confiabilidad.

De esta manera, el instrumento constó de 15 reactivos, quedando distribuidos como a continuación se muestra: el componente “Expectativa Personal” permaneció con un total de 10 ítems (R1, R3, R4, R6, R7, R9, R12, R14, R15, R17) y el componente “Expectativa Académica” con 5 (R2, R10, R11, R16, R18)

Es importante subrayar que el instrumento contaba con un espacio para anotar el nombre del alumno sobre el cual el profesor expresó sus expectativas, de manera que éstas fueran personalizadas. Asimismo, para contar con más datos de identificación, se agregó un apartado para el género, la escuela de pertenencia, el turno (matutino o vespertino), el grupo y el grado que estaba cursando (Anexo 2).

Cabe aclarar que por la característica cuantitativa de este estudio, las respuestas en letras fueron convertidas posteriormente a un número en una escala de 0 a 4 para realizar el análisis, en donde A=4, B=3, C=2, D=1 y E=0. Este aspecto que se explica más adelante con el baremo.

Igualmente, a partir de dicho análisis se obtuvo una medida de expectativa general al calcular el promedio del total de ítems del instrumento, otra medida de

expectativa personal al hacer el cálculo con los ítems de esa dimensión y de la misma manera con la dimensión de expectativa académica.

### **3.7 Procedimientos**

Se acudió con las directoras de cada una de las seis escuelas primaria de la zona escolar seleccionada para la investigación, con una solicitud para la aplicación de los instrumentos a los docentes y la recolección de las calificaciones de los estudiantes, junto con cualquier otro dato que fuera necesario.

Inició la aplicación de los instrumentos de manera presencial a 14 de los 33 profesores que participaron, de acuerdo a su horario de clases y a la disponibilidad de cada uno. Se les explicó de manera concisa el concepto del estudio y la finalidad del instrumento que contestaron, enfatizando la importancia de ser honestos en sus respuestas.

El contacto con el resto de los docentes fue vía mensajes de celular, de igual manera haciendo de su conocimiento el motivo de la investigación. Por otra parte, para responder el instrumento se les facilitó una liga hacia un formulario dentro de Google Forms, guardando las respuestas dentro del servidor de alojamiento de archivos Google Drive.

Posteriormente, se solicitó a los profesores vía remota la boleta de calificaciones de los alumnos elegidos aleatoriamente. Para obtener el promedio de los estudiantes, se tomaron las notas de Español y Matemáticas, consideradas las asignaturas más relevantes y que mejor reflejan el rendimiento académico. Dichas notas fueron resultado de la evaluación aplicada a los estudiantes durante el primer trimestre del ciclo escolar (de septiembre a noviembre de 2019).

Los datos fueron capturados dentro del paquete estadístico SPSS versión 23 (IBM Corp., 2015), un software utilizado para el análisis y el manejo de amplios volúmenes de información. Dentro del programa se vaciaron los datos recolectados, cada columna era una variable y cada fila un estudiante, de modo que se obtuvo una matriz con un total de 30 columnas de variables y 160 filas de estudiantes.

Con esos datos se realizaron varios cálculos descriptivos, como promedios, medidas de variación, frecuencias, porcentajes, medias, varianzas, además de cálculos univariados y bivariados. Por otro lado, con esa misma matriz se analizaron las propiedades psicométricas del instrumento de expectativas (confiabilidad y validez).

## CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico informático SPSS, además de Excel para realizar gráficas que permitan una mejor comprensión de los mismos. A continuación se presentan los principales resultados obtenidos a través de la muestra y las variables de la investigación. Más adelante se efectúan relaciones entre los datos, siguiendo los objetivos del estudio y las dimensiones del instrumento.

### 4.1 Características de la muestra

Se ordenan los datos en gráficas con características que pueden ayudar en la interpretación final de los resultados, como a continuación se muestra:

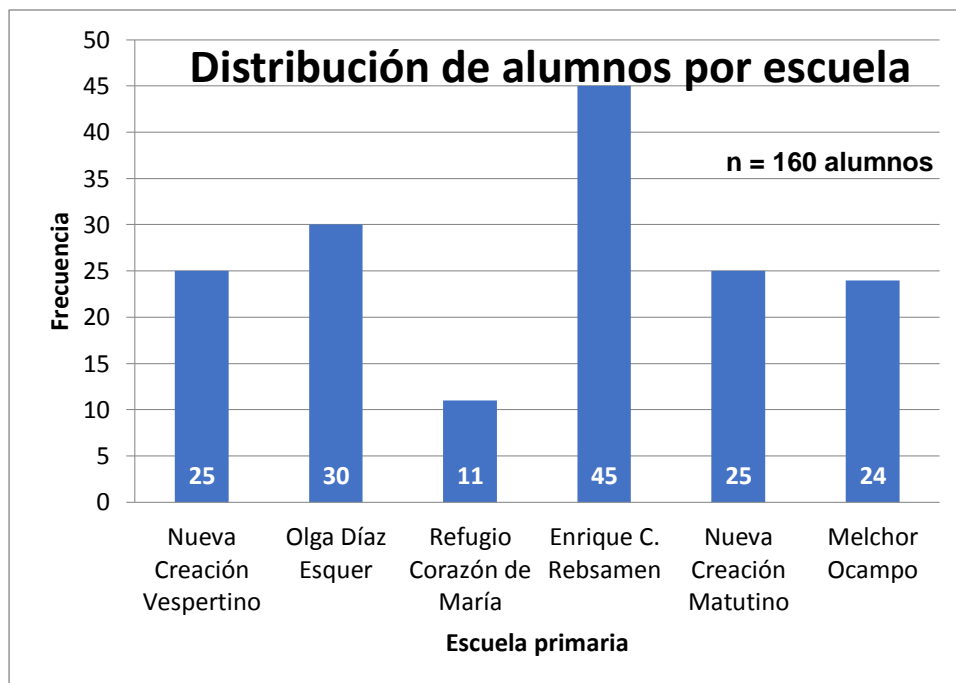


Figura 1  
Distribución de alumnos por escuela



Como se puede observar en la Figura 1, de los 160 alumnos que componen el total de la muestra la escuela con mayor frecuencia corresponde a la primaria Enrique C. Rébsamen con un total de 45, seguida por el centro escolar Olga Díaz Esquer con 30. A su vez, las primarias Nueva Creación Matutino y Nueva Creación Vespertino se encuentran en igualdad de cantidad con 25, mientras que la escuela Melchor Ocampo cuenta con 24 estudiantes, estando en último la primaria Refugio Corazón de María con tan sólo 11.

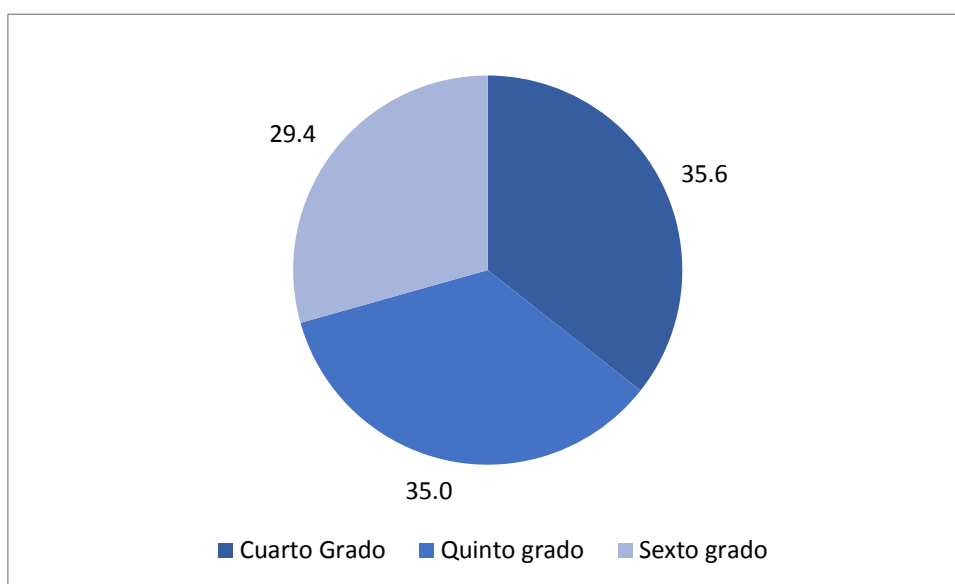


Figura 2  
Distribución de alumnos por grado

Respecto a los alumnos y el grado que se encuentran cursando, la Figura 2 muestra una distribución del 35.6% en cuarto año, siendo éste el grado en donde más estudiantes se concentran, seguido por quinto con 35% y finalizando con sexto grado con un 29.4% del total. Sin embargo, incluso con diferencias en porcentaje, cabe destacar que la división por grados es muy parecida.

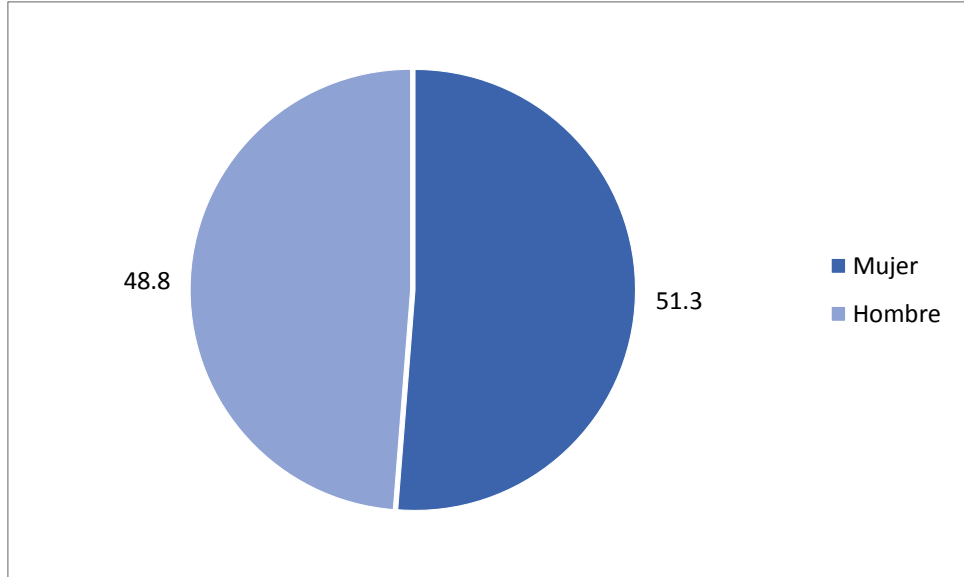


Figura 3  
Distribución de alumnos por género

Al analizar la distribución por género, la Figura 3 expone una reducida diferencia a favor de las alumnas quienes representan un 51.3% del total de estudiantes, mientras que los hombres cuentan con un 48.8%.

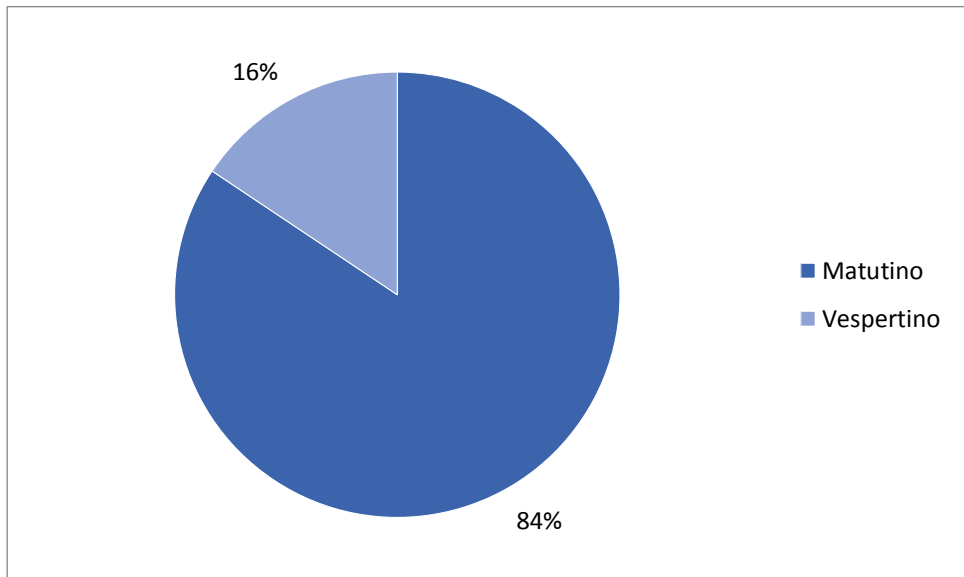


Figura 4  
Distribución de alumnos por turno

Observando la Figura 4, se aprecia un bajo porcentaje de la muestra estudiantil que acude a clases en turno vespertino, siendo solamente el 16%. Por lo cual es el turno matutino quien predomina con un 84% del total.

## **4.2 Propiedades psicométricas del Instrumento**

### **4.2.1 Confiabilidad**

Con la intención de determinar si el instrumento utilizado brinda resultados estables, se procedió a calcular su índice de confiabilidad, entendido éste como “la consistencia o estabilidad de las medidas cuando el proceso de medición se repite” (Prieto y Delgado, 2009, p. 67). Otros autores también lo definen como la ausencia relativa de errores en el instrumento de medida (Quero, 2010).

El instrumento utilizado en el estudio de Rojas (2005), compuesto por un total de 18 ítems, fue sometido al cálculo del Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach, el cual arrojó un  $\alpha = .9403$ , considerándose como un coeficiente aceptable alto.

Debido a los cambios aplicados al instrumento original para el presente estudio, durante el análisis de la confiabilidad se determinó que tres de los 18 ítems no alcanzaron un coeficiente aceptable (Tabla 1), tomándose la decisión de eliminarlos para quedar con un total de 15 reactivos. A éstos se les aplicó el cálculo del Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach, sobre la base de la matriz de correlación de los ítems, obteniendo un  $\alpha = .966$

Tabla 1  
Ítems eliminados

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
5...va a llegar a estudiar sólo cursos técnicos.	-.286	.913
8...de seguro llegará al nivel secundaria tradicional.	.313	.892
13...si quiere llegar a la educación secundaria tendrá que hacer un gran esfuerzo.	-.503	.930

Diversos investigadores acuerdan, como regla general, que las confiabilidades no deben ser menores a 0.80. Otros afirman que un nivel satisfactorio depende de cómo sea utilizada la medida (Quero, 2010). Tomando esto en consideración, el coeficiente conseguido puede valorarse como aceptable y alto, indicando también que el Alfa de Cronbach cuenta con una consistencia interna en donde los ítems se encuentran interrelacionados, produciendo resultados similares.

Además, es recomendable disponer de medidas de confiabilidad por cada componente que forma parte el instrumento. Así pues, se calculó el coeficiente de confiabilidad para las subescalas “Expectativa Personal” y “Expectativa Académica”, como se observa en la Tabla 2, donde los Alfa de Cronbach obtenidos resultaron mayores de .90.

Tabla 2  
 Descriptivos y alfa de Cronbach por subescalas y total

Ítems	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
<b>Expectativa personal</b>			<b>0.958</b>
1...cuando sea adulto será una persona respetuosa.	3.41	.879	
3...en el futuro será un aporte a la sociedad.	3.31	.826	
4...cuando salga de la primaria será una buena persona.	3.52	.793	
6...se ve que será un ciudadano responsable.	3.31	.899	
7...va a enfrentar la vida como una persona correcta.	3.34	.862	
9...de seguro será un buen padre o una buena madre de familia.	3.38	.708	
12...en el futuro se ve como una persona feliz.	3.31	.832	
14...será una persona de grandes valores sociales y humanos.	3.23	.841	
15...va a ser un buen trabajador.	3.34	.808	
17...siempre estará preocupado de ayudar a los demás.	3.02	.1.006	
<b>Expectativa académica</b>			<b>0.913</b>
2...tiene condiciones suficientes para llegar a la educación secundaria	3.48	.890	
10...va a obtener un promedio en la primaria que le permitirá ingresar a la educación secundaria.	3.55	.708	
11...va a salir del nivel primaria con los rasgos del perfil de egreso esperados.	3.17	1.053	
16...los estudios de la educación secundaria le serán fáciles.	2.56	1.267	
18...tiene todas las condiciones para llegar a la educación secundaria y de seguro las aprovechará.	3.21	1.112	
<b>Expectativa general</b>			<b>0.966</b>

#### 4.2.2 Validez

Un instrumento no puede considerarse válido cuando los ítems que lo conforman no muestran adecuadamente el contenido que se está evaluando (Prieto y Delgado, 2009, p. 67). En otras palabras, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide lo que pretende medir y puede ser de tres tipos: validez de contenido, de criterio o de constructo.

En el estudio de Rojas (2005), se calculó la validez de contenido del instrumento, recurriendo a un juicio de expertos para que revisaran la redacción de los ítems, que éstos estuvieran relacionados con los objetivos planteados y la relación de los ítems con las expectativas académicas y valóricas de los alumnos.

En cambio, para los fines de este estudio fue calculada la validez de constructo. Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que ésta “debe explicar cómo las mediciones del concepto o variable se vinculan de manera congruente con las mediciones de otros conceptos correlacionados teóricamente” (p. 203).

Cabe aclarar que la validez de constructo se realizó con un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), con el cual se buscó definir grupo de factores que estuvieran altamente correlacionados entre sí. No obstante, antes de realizar el AFE se justificó su aplicación a partir de tres pruebas.

Primero se calculó el determinante de la matriz de correlaciones de datos, obteniendo un valor cercano a cero (Determinante =  $8.626E-8$ ). Como dicho determinante es bajo, significa que existen variables con intercorrelaciones muy altas, siendo posible continuar con el análisis factorial.

En segundo lugar se utilizó la prueba llamada Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con un resultado de .944. El índice KMO es un valor entre 0 y 1 y mientras más se acerque a 1 el valor encontrado, el análisis factorial es pertinente (Montoya, 2007, pp. 283-284).

Por último, se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual “consiste en una estimación de ji-cuadrado a partir de una transformación del determinante de la matriz de correlaciones. Si las variables no están intercorrelacionadas, entonces

el test (...) debe presentar un valor superior al límite de 0.05” (Montoya, 2007, p. 284). En esta investigación, la prueba permitió rechazar la hipótesis nula de ausencia de intercorrelación ( $\chi^2 = 2491.4$ , 105 gl,  $p < .0001$ ), demostrando que existe correlación significativa entre las variables.

Posterior al éxito obtenido en las tres pruebas mencionadas, el análisis factorial se realizó utilizando como método de extracción el análisis de componentes principales, donde todos los factores extraídos son mayores que .582 y menores que 0.876. La comunalidad, exhibida en la Tabla 3, es el porcentaje de variación compartida de cada ítem a todo el instrumento. Así, los ítems comparten entre el 58.2% y el 87.6% de la variación.

Tabla 3  
Comunalidades de los 15 ítems

Ítems	Extracción
1...cuando sea adulto será una persona respetuosa.	.802
2...tiene condiciones suficientes para llegar a la educación secundaria	.699
3...en el futuro será un aporte a la sociedad.	.756
4...cuando salga de la primaria será una buena persona.	.738
6...se ve que será un ciudadano responsable.	.839
7...va a enfrentar la vida como una persona correcta.	.820
9...de seguro será un buen padre o una buena madre de familia.	.743
10...va a obtener un promedio en la primaria que le permitirá ingresar a la educación secundaria.	.675
11...va a salir del nivel primaria con los rasgos del perfil de egreso esperados.	.876
12...en el futuro se ve como una persona feliz.	.632
14...será una persona de grandes valores sociales y humanos.	.792
15...va a ser un buen trabajador.	.708
16...los estudios de la educación secundaria le serán fáciles.	.763
17...siempre estará preocupado de ayudar a los demás.	.582
18...tiene todas las condiciones para llegar a la educación secundaria y de seguro las aprovechará.	.834

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Se extrajeron dos componentes que en su conjunto explican el 75.05% de la varianza en la solución rotada. En la Tabla 4 se muestra el porcentaje de varianza explicada del componente uno y dos, siendo 44.21% y 30.84% respectivamente. Ambos constituyen la estructura del instrumento.

Tabla 4  
Varianza total explicada

Componente	Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	6.633	44.217	44.217
2	4.626	30.843	75.059

**Método de extracción: análisis de componentes principales.**

A continuación los datos del instrumento fueron sometidos a un análisis factorial de Rotación Varimax con normalización Kaiser a través del programa SPSS. Los resultados arrojaron la existencia de dos componentes, el primero llamado “Expectativa Personal” y el segundo “Expectativa Académica”.

La solución rotada de los dos componentes y sus respectivas cargas factoriales de los reactivos se muestran en la Tabla 5. En ésta se puede apreciar que diez reactivos (R1, R3, R4, R6, R7, R9, R14, R12, R15, R17) cargaron en el componente 1 con pesos desde 0.673 a 0.851. En el componente 2 cargaron los cinco reactivos restantes (R2, R10, R11, R16, R18), con pesos entre 0.698 y 0.892.



Tabla 5  
Matriz de componentes rotados

Ítems	Componentes	
	1. Expectativa Personal	2. Expectativa Académica
1...cuando sea adulto será una persona respetuosa.	.851	
4...cuando salga de la primaria será una buena persona.	.818	
14...será una persona de grandes valores sociales y humanos.	.812	
7...va a enfrentar la vida como una persona correcta.	.781	
6...se ve que será un ciudadano responsable.	.774	
9...de seguro será un buen padre o una buena madre de familia.	.757	
3...en el futuro será un aporte a la sociedad.	.732	
17...siempre estará preocupado de ayudar a los demás.	.689	
15...va a ser un buen trabajador.	.686	
12...en el futuro se ve como una persona feliz.	.673	
11...va a salir del nivel primaria con los rasgos del perfil de egreso esperados.		.892
16...los estudios de la educación secundaria le serán fáciles.		.785
10...va a obtener un promedio en la primaria que le permitirá ingresar a la educación secundaria.		.758
18...tiene todas las condiciones para llegar a la educación secundaria y de seguro las aprovechará.		.715
2...tiene condiciones suficientes para llegar a la educación secundaria		.698

(Método de extracción: análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser)

Para sustentar la validez de constructo de los componentes obtenidos, se calculó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson entre los componentes y los ítems que los conformaban (Tabla 6 y 7).

Tabla 6  
Correlación de Pearson de cada ítem con el componente Expectativa Personal

ítems	r de Pearson
1...cuando sea adulto será una persona respetuosa.	.872**
3...en el futuro será un aporte a la sociedad.	.862**
4...cuando salga de la primaria será una buena persona.	.830**
6...se ve que será un ciudadano responsable.	.914**
7...va a enfrentar la vida como una persona correcta.	.904**
9...de seguro será un buen padre o una buena madre de familia.	.857**
12...en el futuro se ve como una persona feliz.	.801**
14...será una persona de grandes valores sociales y humanos.	.892**
15...va a ser un buen trabajador.	.845**
17...siempre estará preocupado de ayudar a los demás.	.781**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 7  
Correlación de Pearson de cada ítem con el componente Expectativa Académica

ítems	r de Pearson
2...tiene condiciones suficientes para llegar a la educación secundaria.	.849**
10...va a obtener un promedio en la primaria que le permitirá ingresar a la educación secundaria.	.787**
11...va a salir del nivel primaria con los rasgos del perfil de egreso esperados.	.914**
16...los estudios de la educación secundaria le serán fáciles.	.889**
18...tiene todas las condiciones para llegar a la educación secundaria y de seguro las aprovechará.	.908**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La Tabla 6 y 7 muestran que las correlaciones son superiores a 0.781, siendo altamente significativas estadísticamente, permitiendo confirmar la validez de ambos constructos.

### 4.3 Resultados de expectativa

Con la finalidad de conseguir los objetivos específicos de la investigación, se calculó la media de los resultados de la variable expectativa general obtenidos por los estudiantes, la dispersión de los datos con la desviación estándar y otros descriptivos como la asimetría y la curtosis.

El factor expectativa general, la cual resume las expectativas personales y las académicas, alcanzó una media con valor de 3.27 y una desviación estándar de 0.74165, como se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8  
Descriptivos de la expectativa general

		Estadístico
	Media	3.27625
	Mediana	3.4667
<b>EXPECTATIVA GENERAL</b>	Desviación estándar	.74165
	Asimetría	-1.445
	Curtosis	1.895

Asimismo, se realizaron los cálculos correspondientes para obtener la media y desviación estándar de la expectativa personal y la expectativa académica. La primera de ellas, compuesta por los ítems R1, R3, R4, R6, R7, R9,

R12, R14, R15 y R17, obtuvo una media de 3.31 junto con una desviación estándar de .72281 (tabla 9).

Tabla 9  
Descriptivos de la expectativa personal

		<b>Estadístico</b>
<b>EXPECTATIVA PERSONAL</b>	Media	3.3175
	Desviación estándar	.72281
	Asimetría	-1.458
	Curtosis	2.156

La segunda, conformada por los ítems R2, R10, R11, R16 y R18, consiguió una media de 3.19 y una desviación estándar de 0.88266 (Tabla 10). A partir de estos resultados, pueden considerarse las expectativas de los profesores en estas tres dimensiones como altas, al encontrarse todas por encima de la media que se esperaba teóricamente (ésta tiene un valor igual a 2).

Tabla10  
Descriptivos de la expectativa académica

		<b>Estadístico</b>
<b>EXPECTATIVA ACADÉMICA</b>	Media	3.1938
	Desviación estándar	.88266
	Asimetría	-1.378
	Curtosis	1.435

### **4.3.1 Baremo de la expectativa general**

Entiéndase como baremo a la escala de puntuaciones que permite interpretar los resultados de un instrumento con un sentido práctico. Es un elemento importante que permite transformar puntuaciones para dar significado a determinados valores, de acuerdo con el conjunto de datos obtenidos (Valero, 2013).

Para interpretar los puntajes calculados de la escala general de expectativas se construyó un baremo, a partir de la distribución de los resultados en torno a la media aritmética. Cuando la distribución es normal, se calcula utilizando los valores de la media y la desviación estándar.

En este caso la expectativa general no se distribuye de manera normal, indicado por la asimetría y la curtosis (tabla 8), las cuales necesitan un valor igual o cercano a cero para considerarse como normales. Esta asimetría negativa significa que la tendencia de las respuestas es hacia valores altos de la escala (los datos están concentrados hacia la derecha), con valores que van desde 0 hasta 4 con tendencia a expresar una expectativa favorable. Por tal motivo, la media tiene un valor de 3.2763, cuando la media teórica debería ser 2, resultado de  $(0+1+2+3+4)/5$ .

Al no contar con una distribución normal de datos para construir el baremo de la expectativa general, no se consideran la media ni la desviación estándar, en su lugar se utiliza la mediana y los percentiles. Por las razones anteriores, el baremo se construyó a partir de una distribución de frecuencias acumuladas, siendo una distribución que permite calcular rangos y percentiles.

El rango es un valor asociado a un percentil (porcentaje) y la tabla de percentiles obtenida con el SPSS ofrece una fila de percentiles y debajo otra fila de rangos (Tabla 11). Los percentiles son 10, 25, 50, 75 y 85, interpretándose de la siguiente manera: El percentil 10 equivale al 10%, porcentaje de los 160 registros con un puntaje de 2.26 o menor, o que el 85% restante tiene puntajes mayores a esa cantidad.

Tabla 11  
Percentiles

	Percentiles				
	10	25	50	75	85
<b>EXPECTATIVA GENERAL</b>	2.26	3.00	3.46	3.86	3.93

Hay que resaltar que el percentil 50 tiene un valor idéntico a la mediana (3.4667), siendo ambos lo mismo. Con el baremo se busca regresar a la escala original de 0 a 4, asociando cada valor de dicha escala a un percentil y dándole un significado (Tabla 12).

Tabla 12  
Baremo de la expectativa general

Valor escala	Significado	Percentil	Rangos
<b>0</b>	Muy bajo	<10	2.26 o menos
<b>1</b>	Bajo	25	2.26 - 3
<b>2</b>	Normal	50	3 - 3.86
<b>3</b>	Alto	75	3.86 - 3.93
<b>4</b>	Muy alto	>85	3.93 y más

Este baremo se aplicó a los datos de la variable Expectativa general, creando la variable Baremo de expectativa general la cual agrupa los casos que caen en cada una de las categorías del baremo. A continuación, se muestra el resultado del análisis de frecuencias de expectativa general después de aplicar el baremo (Tabla 13).

Tabla 13  
Análisis de frecuencias de expectativa general

<b>Significado</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Muy bajo</b>	15	9.4
<b>Bajo</b>	31	19.4
<b>Normal</b>	31	19.4
<b>Alto</b>	45	28.1
<b>Muy alto</b>	38	23.8
<b>Total</b>	160	100.0

Existen en mayor parte expectativas favorables de los profesores sobre sus alumnos, al concentrarse los más grandes porcentajes en las categorías Normal, Alto y Muy alto, con un acumulado del 71.3%. Por consiguiente, las categorías Bajo y Muy bajo reúnen sólo el 28.8%, un poco menos de un tercio del total.

Además, se obtuvo la media aritmética de la expectativa general de acuerdo con las escuelas participantes en el estudio, con valores que van desde 3.06 hasta 3.37 (Tabla 14). Tomando en consideración la valoración del baremo, todas las instituciones caen dentro de la categoría Normal (3 - 3.86), considerándose como tal la expectativa que existe sobre sus alumnos.

Tabla 14  
Expectativa general por escuela primaria

Escuela primaria	N	Media aritmética
<b>Nueva Creación Vespertino</b>	25	3.08
<b>Olga Díaz Esquer</b>	30	3.35
<b>Refugio Corazón de María</b>	11	3.06
<b>Enrique C. Rébsamen</b>	45	3.37
<b>Nueva Creación Matutino</b>	25	3.22
<b>Melchor Ocampo</b>	24	3.33
<b>TOTAL</b>	160	3.27

Por último, se elaboró una tabla cruzada con los rangos de expectativa general y género. La Tabla 15 muestra que no existe mayor diferencia en las frecuencias para hombres y mujeres dentro de los rangos, es decir, no se encontraron desigualdades significativas entre las expectativas de hombres y mujeres ( $\chi^2=2.05$ , 4 gl,  $p=.726$ ).

Tabla 15  
Tabla cruzada de rangos y género

		Género		Total
		Mujer	Hombre	
<b>Rangos de expectativa general</b>	Muy bajo	6	9	15
	Bajo	14	17	31
	Normal	17	14	31
	Alto	23	22	45
	Muy alto	22	16	38
	<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>78</b>	<b>160</b>



En uno de los extremos del rango se encuentra una muy baja expectativa, donde se concentran 6 mujeres y 9 hombres del total de la muestra; en el otro está muy alta expectativa, con 22 mujeres y 16 hombres; en los rangos del medio las frecuencias tampoco expresan grandes diferencias. La Figura 5 permite una mejor apreciación de estos resultados y con ellos puede afirmarse que el género no incide, o no es un fuerte factor, en las expectativas de los profesores.

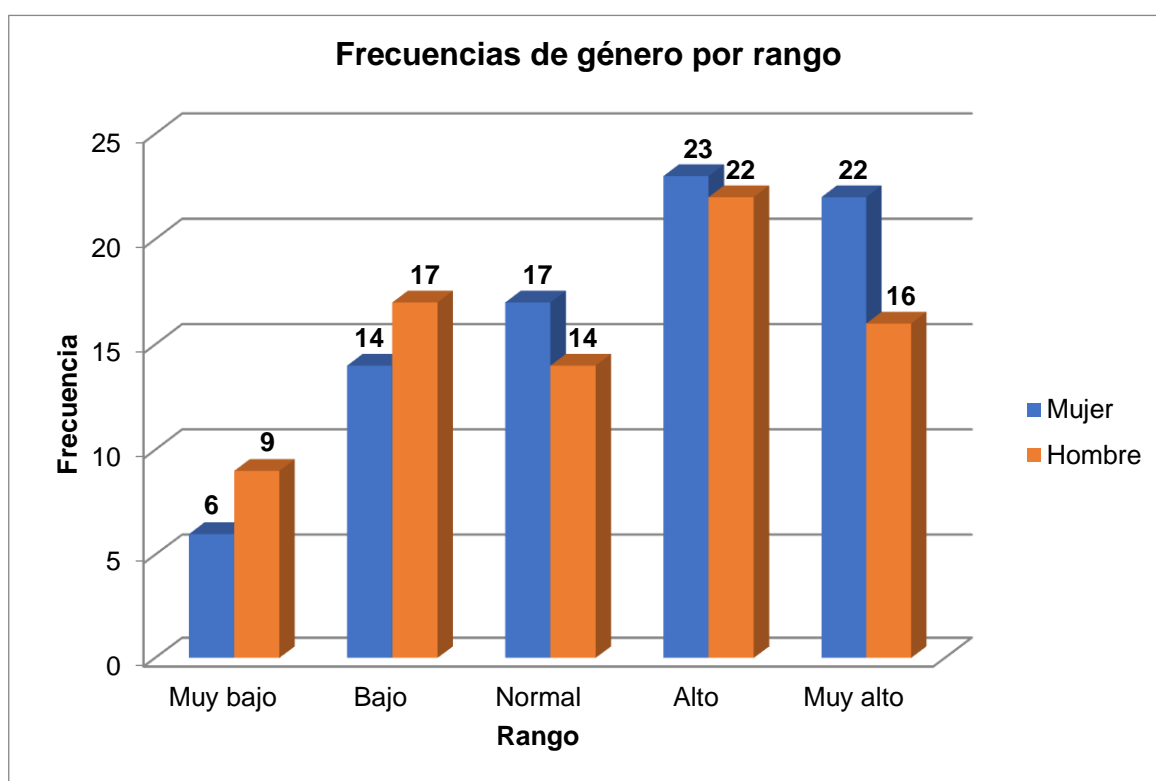


Figura 5  
Frecuencias de género por rango

#### 4.4 Relación entre expectativa y promedio

A partir de las medias obtenidas de cada uno de los alumnos dentro de la expectativa general, junto con sus promedios, se consiguió el coeficiente de

correlación de Pearson y la regresión lineal. Ambas técnicas permiten encontrar la correlación entre dos variables, siendo en este caso las expectativas del docente y el rendimiento académico del estudiante.

#### 4.4.1 Correlación de Pearson

La correlación de Pearson es un procedimiento estadístico que ayuda a conocer como se relacionan dos variables (X y Y), las cuales no son consideradas como independiente y dependiente (no evalúa causalidad), pero esta noción de causa y efecto puede establecerse teóricamente.

El coeficiente de correlación de Pearson puede variar de -1.00 a +1.00, donde el valor significa la fuerza de la relación y el signo la orientación. En la tabla 16 se muestra la correlación de Pearson con cada una de las expectativas que se manejaron en la investigación. Se observa que la expectativa general obtuvo .592, la expectativa personal .560 y la expectativa académica .575. Correlaciones mayores a 0.50 son consideradas como correlaciones positivas medias, según la escala de magnitudes de Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Tabla 16  
Correlaciones Expectativa de los alumnos con Rendimiento Académico

		EXPECTATIVA GENERAL	EXPECTATIVA PERSONAL	EXPECTATIVA ACADÉMICA
	Correlación de Pearson	.592**	.560**	.575**
<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	160	160	160

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tomando en consideración el resultado de correlación de la expectativa general (ésta resume a las expectativas personal y académica), se puede realizar un diagrama de dispersión (Figura 6), donde el eje X corresponde a la variable independiente (expectativa general) y el eje Y a la variable dependiente (promedio).

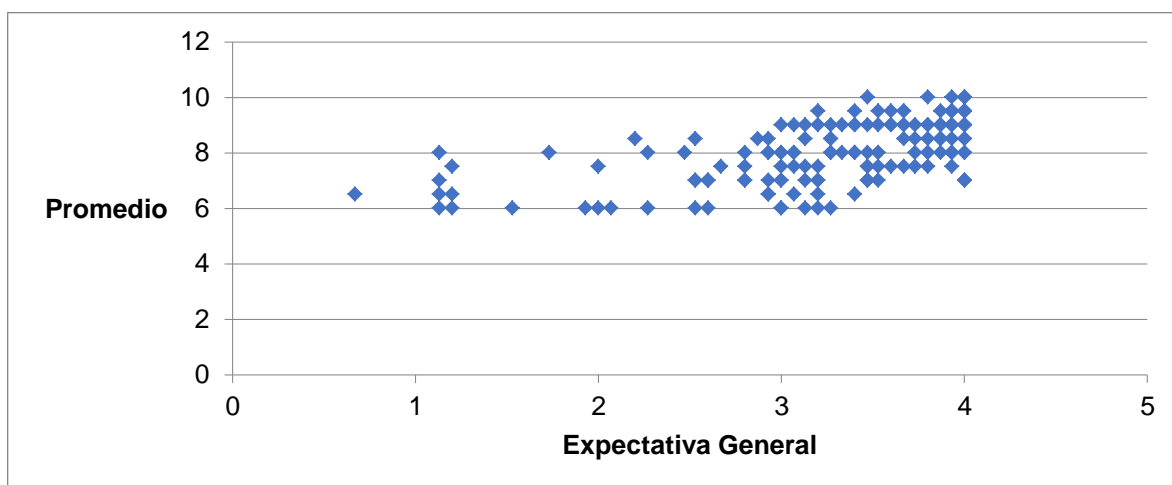


Figura 6  
Diagrama de dispersión de expectativa general- promedio

Dicho diagrama permite visualizar gráficamente la correlación y la fuerza de ésta depende de cómo se agrupan los puntos: si los puntos están separados, el coeficiente de correlación es cercano al cero; si todos están más agrupados, es más cercano al 1. En la Figura 6 se distingue una buena agrupación de los puntos, confirmando la correlación positiva media mencionada anteriormente.

#### **4.4.2 Regresión lineal**

La regresión lineal está asociada con el coeficiente de correlación de Pearson. Es un modelo estadístico que permite realizar pronósticos y estimar las

puntuaciones de una variable a partir de las puntuaciones de otra (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

Se probó un modelo de regresión lineal donde se colocó como predictor a la expectativa general y como variable dependiente el promedio, encontrándose un coeficiente de determinación ( $R^2$ ) igual a .351, lo que significa que el 35.1% de la variación en el promedio se puede atribuir a la variable expectativa. Este modelo de regresión lineal resultó significativo en el análisis de varianza ( $F=85.39$ ,  $gl=1$ ,  $p<.000$ ). Los coeficientes no estandarizados de la recta de regresión fueron significativos,  $a=5.118$  ( $t=15.737$ ,  $gl=158$ ,  $p<.000$ ) y  $b=.895$  ( $t=9.9.24$ ,  $gl=158$ ,  $p<.000$ ).

En la Figura 7 se aprecia el diagrama de dispersión con la recta de regresión que se expresa en la siguiente ecuación:  $Y = 5.118 + .895X$ , en donde  $Y$  es la variable dependiente que quiere predecirse (promedio),  $a$  es la ordenada en el origen (intersección),  $b$  es la pendiente y  $X$  es la puntuación de expectativa general.

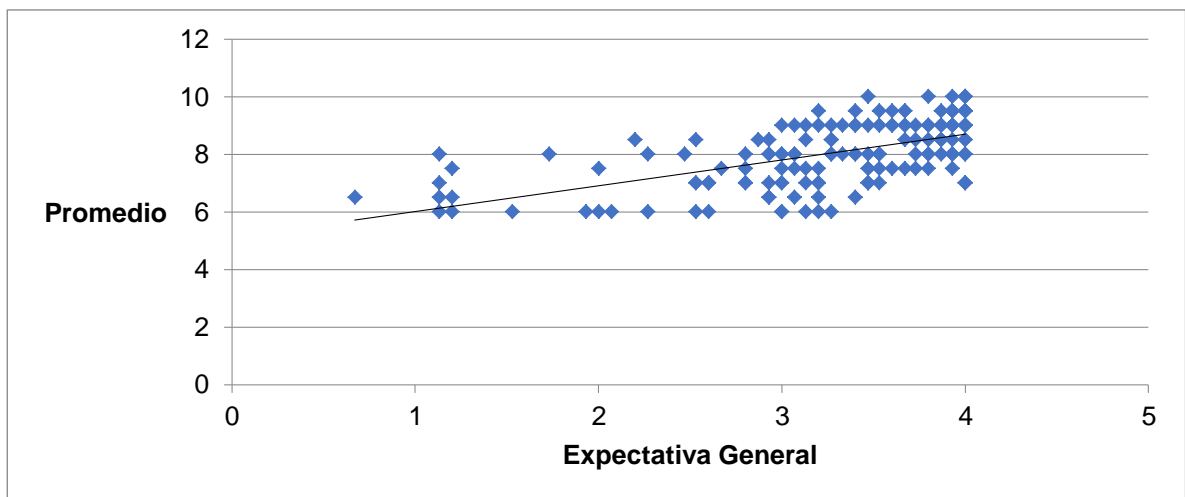


Figura 7  
Diagrama de dispersión con regresión lineal

La línea de regresión indica el ajuste y una tendencia lineal positiva, de manera que a medida que aumenta el valor de X también aumenta el valor de Y. Esto indica que cuando la expectativa es alta se esperaría de los estudiantes promedios mayores, viéndolo con precisión a partir de la regresión.

## CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Al analizar los datos obtenidos en la investigación, es posible llegar a conclusiones con respecto al objetivo específico y objetivos generales. El resultado de la media de la expectativa general calificó en el rango normal del baremo, lo que se traduce en expectativas favorables de los profesores. Asimismo, la expectativa personal y académica, con medias muy similares a la de expectativa general, son consideradas buenas, aplicando en el mismo rango.

En cuanto a las expectativas según el género, los profesores no mostraron preferencia por hombres o por mujeres. De manera que, sea un alumno o una alumna, las expectativas de los docentes son similares para ambos y no se consideraría al género un factor fuerte para elaborarlas.

Por lo que se refiere a la relación entre expectativas y el rendimiento académico, el resultado en el coeficiente de correlación de Pearson para la expectativa general ( $r=.592$ ) permite confirmar el “efecto Pigmalión”, planteado previamente en el marco teórico. Así, habría una relación directa y positiva entre lo que los maestros piensan de sus estudiantes y el rendimiento de éstos.

Al mismo tiempo, las subescalas expectativa personal ( $r=.560$ ) y expectativa académica ( $r=.575$ ) validan lo anterior. Predomina con ligera diferencia la expectativa académica, esto es, expectativas favorables de los profesores correlacionan positivamente con buenos rendimientos académicos.

De ahí que la pregunta de investigación planteada al inicio del estudio fue resuelta, constatando las expectativas favorables de los docentes de la zona

escolar número 26 de Ciudad Obregón sobre los educandos y que éstas se relacionan con su desempeño escolar.

El estudio ayuda a comprender la importancia que poseen las percepciones del docente, las cuales tienen una fuerte y positiva relación con el rendimiento de los alumnos. Con esto se quiere decir que bastaría con conocer la opinión que un profesor tiene de un estudiante para predecir su desempeño y al mismo tiempo, sería suficiente revisar el rendimiento de un educando para anticipar la opinión que un maestro tiene de él.

El valor de la investigación es grande para aquellos educadores que buscan encontrar una manera de apoyar el desempeño de sus estudiantes. Considero que comenzar con un cambio positivo en las expectativas y opiniones que los profesores se plantean de sus alumnos es un buen punto de partida para lograr la mejora en el aprendizaje.

Por otro lado, una de las conclusiones que el estudio arroja y fundamental para aquellos involucrados en la educación, es que los buenos profesores esperan mucho de sus estudiantes. Los buenos profesores cultivan confianza, hábitos y actitudes que capaciten a los educandos para afrontar los retos y dificultades que se les presentan en su trayecto formativo.

Los resultados arrojados por la investigación ayudan a comprender que si los profesores transmiten a sus estudiantes que esperan que hagan bien las cosas, hay muchas más probabilidades de que así sea. No obstante, si creen que lo harán mal, es también muy probable que ocurra esto último.

En cualquiera de los dos casos, los estudios realizados por Rosenthal y Jacobson, expuestos por Rodríguez (2012) y presentado en los antecedentes, se

estarían confirmando en la realidad de este estudio, ya que, las profecías del profesor relacionadas con sus alumnos se cumplen o tienen una alta probabilidad de volverse realidad.

Esta relación anterior tiene sentido y según lo planteado en el marco teórico los docentes pueden propiciar que sus estudiantes asuman como verdad las valoraciones hechas de ellos en el interior del aula. Esto puede asegurar gran parte del rendimiento académico del alumno, de manera positiva o negativa, dependiendo del enfoque que dichas valoraciones tengan.

A su vez, los resultados vienen a afirmar lo enunciado acerca de la motivación y el aprendizaje, elementos que se influyen mutuamente. Las motivaciones del estudiante aumentan gracias a una fuerte creencia en sus capacidades, creencia que es reforzada por las expectativas favorables de los profesores y que finalmente se refleja en los promedios obtenidos al final de un periodo escolar.

Resalta además la importancia de la educación básica en el desarrollo del alumno. El niño necesita contar con la oportunidad de recibir los estímulos necesarios que sólo se ofrecen dentro de un centro escolar, guiado por directores y profesores, de manera que le permitan adquirir las habilidades, aptitudes y valores para su vida.

Los alumnos de los docentes participantes en esta investigación gozan de una educación, la cual debe beneficiarles. Es labor de los maestros en cuestión establecer expectativas que sean factibles para dichos estudiantes, quienes muestran un fuerte apego a las opiniones de los adultos que los rodean.



Por otra parte, el rendimiento académico resultó ser alto en relación con las valoraciones que los docentes cuentan, sosteniendo la idea tradicional que a este término se le acuñe: un desempeño escolar satisfactorio va de la mano con buenas calificaciones y la aprobación de las distintas materias del plan curricular.

Una de las principales recomendaciones para que futuras investigaciones resulten más asequibles es el empleo de herramientas digitales para la aplicación de los instrumentos y formularios para la recolección de datos de la muestra que conforme al estudio.

Se sugiere también que más docentes, directivos y cualquier profesional de la educación repliquen una investigación centrada en la relación de las expectativas del profesor y el rendimiento académico, de manera que la reflexión acerca de este tema sea constante y actualizada.

Finalmente, el camino queda abierto para explorar otros factores que forman parte de la trayectoria escolar: la didáctica del profesor, las características socioculturales del alumno, la motivación intrínseca del estudiante o el plan y los programas de estudio. Conociendo la relación de dichos factores y el aprendizaje, aunado a lo encontrado en este estudio sobre las expectativas de los docentes, quizá sería posible explicar en su totalidad el rendimiento académico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Hernández, G., Delgado-DelaMora, J. (2015). El estudio transversal: Tomando una fotografía de la salud y la enfermedad. *Boletín Clínico Hospital Infantil del Estado de Sonora*, vol. 32, núm. 1, pp. 26-34
- Ato, M., López, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16728244043>
- Baños G., I. (2010). El efecto Pigmalión en el aula. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. Disponible en: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_28/INMACULADA\\_BANOS\\_GIL\\_01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BANOS_GIL_01.pdf)
- Bruno, F. J. (1995). *Psicología infantil y desarrollo, enciclopedia familiar*. México: Trillas
- Butler-Bowdon, T. (2007). *50 clásicos de la psicología*. España: Editorial Sirio.
- Campo Ternera, L. A., Mercado Donado, L. C., Sánchez Lozano, L. M. & Roberti Vergara, C. (2010). Importancia de la estimulación de las aptitudes básicas del aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo infantil. *Psicogente*, 13(24), 397-411. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497552357012>
- Castillo E., R. (2014). *El efecto Pigmalión. ¿Hasta qué punto determina nuestro futuro la visión que los demás tienen de nosotros?* (Universidad Pontificia Comillas de España).

<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/272/TFG000107.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cerezo Rusillo, M. T. & Casanova Arias, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293152878006>

Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. 15 de mayo de 2019. Diario Oficial de la Federación.

Dorta G., C., González B., I. C. (2003). *La motivación en el nivel obrero-gerencial de la fábrica Tropicana según la teoría de las expectativas* (Trabajo de grado, Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela). <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAP9872.pdf>

Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie3312961>

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2),0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55110208>

- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, vol. 2, no. 2, pp. 144-173. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76102112>
- García, A. E. (2008). *Motivación individual*. Consultado el 7 de junio del 2008, de: [http://grupos.emagister.com/documento/administracion\\_motivacion\\_y\\_organizacion\\_/1048-38669](http://grupos.emagister.com/documento/administracion_motivacion_y_organizacion_/1048-38669)
- García V., J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Textos y Contextos*, vol. 57, pp. 40-43. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349231>
- Gil del Pino, M., García Fernández, C. M., & Manrique Gómez, M. A. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=659/65952814006>
- Granados A., E. K. (2015). *Efecto Pigmalión y su incidencia en el rendimiento escolar* (Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar de Guatemala). <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/09/Granados-Evelyn.pdf>
- Hernández S., R, Fernández C., C., Baptista L., M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill

- Jiménez Hernández, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, pp. 21-48. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353980>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Loperena Anzaldúa, M. A. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, 9(18), 307-327. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31111811006>
- Mares M., A., Martínez L., R., Rojo S., H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 969-996
- Martínez M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. Disponible en: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Montoya A., D. A., Giraldo V., N., Arango D., L., Forgiarini R., R. & García C., A. A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín. *El ágora usb*, 14(2), 637-645. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407747670016>

- Montoya S., O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio. *Scientia et Technica*, num. 35, pp. 281-286.  
Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/849/84903549.pdf>
- Naranjo Pereira., M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33(2), 153-170. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44012058010>
- Pérez Padilla., J. (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, vol. 10, no. 1, pp. 11-32. Disponible en:  
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/115.pdf>
- Prieto, G., Delgado, A. (2009). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=778/77812441007>
- Quero Virla., M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=993/99315569010>
- Robinson, K., Aronica, L. (2016). *Escuelas creativas*. México: Grijalbo.
- Rodríguez Arocho., W. C. (1999). El legado de Vygostki y de Piaget en la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489.  
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80531304>
- Rodríguez C., C. (2012). *Expectativas de los profesores y rendimiento escolar* (Tesis de grado, Universidad Internacional de la Rioja de España).

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/218/TFG%20Rodriguez%20Camara.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rojas R., L. A. (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico* (Tesis de Maestría, Universidad de Chile).  
<https://core.ac.uk/download/pdf/44603672.pdf>

Secretaria de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP

Thomas, W.I. (2005). La definición de la situación. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 27-32. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=935/93501002>

Trechera, J. L. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* Consultado el 15 de febrero de 2008, de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>

Valero, S. (2013). Transformación e interpretación de resultados. *Universidad Oberta de Catalunya*. Disponible en: <http://openaccess.uoc.edu>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson

## ANEXOS

### Anexo 1. Instrumento para medir las expectativas

Estimado profesor(a):

A continuación se presentan una serie de opiniones que manifiestan muchos profesores respecto de sus alumnos, en esta idea, solicitamos a usted que lea el nombre del alumno escogido al azar, piense en él y como lo ve en el futuro, luego lea cada una de las siguientes opiniones anteponiendo en su lectura el nombre del alumno escogido, seleccione y rodee con un círculo la letra que representa su opinión, de acuerdo a la siguiente clave:

Clave para responder:

- (A) Definitivamente sí
- (B) Probablemente sí
- (C) No sé
- (D) Probablemente no
- (E) Definitivamente no

Por último, su sinceridad es muy importante para el análisis de este instrumento y recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas, es simplemente su opinión. Por otra parte, cabe destacar que toda esta información es absolutamente confidencial. Agradecemos a usted su cooperación.

Nombre del alumno seleccionado: \_\_\_\_\_



ÍTEMS	A	B	C	D	E
1. ... cuando sea adulto será una persona respetuosa.	A	B	C	D	E
2. ... tiene condiciones suficientes para llegar a la universidad.	A	B	C	D	E
3. ... en el futuro será un aporte a la sociedad.	A	B	C	D	E
4. ... cuando salga del colegio será una buena persona.	A	B	C	D	E
5. ... va a llegar a estudiar sólo en un centro de formación técnica o instituto.	A	B	C	D	E
6. ... se ve que será un ciudadano responsable.	A	B	C	D	E
7. ... va a enfrentar la vida como una persona correcta.	A	B	C	D	E
8. ... de seguro llegará a una universidad tradicional.	A	B	C	D	E
9. ... de seguro será un buen padre de familia.	A	B	C	D	E
10. ... va a obtener un puntaje en la PSU que le permita ingresar a la educación superior.	A	B	C	D	E
11. ... va a salir de la Universidad como un profesional.	A	B	C	D	E
12. ... en el futuro se ve como una persona feliz.	A	B	C	D	E
13. ... si quiere llegar a la universidad tendrá que hacer un gran esfuerzo.	A	B	C	D	E
14. ... será una persona de grandes valores sociales y humanos.	A	B	C	D	E
15. ... va a ser un buen trabajador.	A	B	C	D	E
16. ... los estudios superiores le serán fáciles.	A	B	C	D	E
17. ... siempre estará preocupado de ayudar a los demás.	A	B	C	D	E
18. ... tiene todas las condiciones para llegar a la universidad y de seguro las aprovechará.	A	B	C	D	E

## **Anexo 2. Instrumento para medir las expectativas**

Estimado profesor(a):

A continuación se presentan una serie de opiniones que manifiestan muchos profesores respecto de sus alumnos, en esta idea, solicitamos a usted que lea el nombre del alumno escogido al azar, piense en él y como lo ve en el futuro, luego lea cada una de las siguientes opiniones anteponiendo en su lectura el nombre del alumno escogido, seleccione y rodee con un círculo la letra que representa su opinión, de acuerdo a la siguiente clave:

Clave para responder:

- (A) Definitivamente sí
- (B) Probablemente sí
- (C) No sé
- (D) Probablemente no
- (E) Definitivamente no

Por último, su sinceridad es muy importante para el análisis de este instrumento y recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas, es simplemente su opinión. Por otra parte, cabe destacar que toda esta información es absolutamente confidencial. Agradecemos a usted su cooperación.

Nombre del alumno seleccionado: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Género: H M

ÍTEMS	A	B	C	D	E
1. ... cuando sea adulto será una persona respetuosa.	A	B	C	D	E
2. ... tiene condiciones suficientes para llegar a la educación secundaria.	A	B	C	D	E
3. ... en el futuro será un aporte a la sociedad.	A	B	C	D	E
4. ... cuando salga de la primaria será una buena persona.	A	B	C	D	E
5. ... va a llegar a estudiar sólo cursos técnicos.	A	B	C	D	E
6. ... se ve que será un ciudadano responsable.	A	B	C	D	E
7. ... va a enfrentar la vida como una persona correcta.	A	B	C	D	E
8. ... de seguro llegará al nivel secundaria tradicional.	A	B	C	D	E
9. ... de seguro será un buen padre o una buena madre de familia.	A	B	C	D	E
10. ... va a obtener un buen promedio en la primaria que le permitirá ingresar a la educación secundaria.	A	B	C	D	E
11. ... va a salir del nivel primaria con los rasgos del perfil de egreso esperados.	A	B	C	D	E
12. ... en el futuro se ve como una persona feliz.	A	B	C	D	E
13. ... si quiere llegar a la educación secundaria tendrá que hacer un gran esfuerzo.	A	B	C	D	E
14. ... será una persona de grandes valores sociales y humanos.	A	B	C	D	E
15. ... va a ser un buen trabajador.	A	B	C	D	E
16. ... los estudios de educación secundaria le serán fáciles.	A	B	C	D	E
17. ... siempre estará preocupado de ayudar a los demás.	A	B	C	D	E
18. ... tiene todas las condiciones para llegar a la educación secundaria y de seguro las aprovechará.	A	B	C	D	E