

LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS DE 3er., 4to., 5to. Y 6to.  
GRADO DE PRIMARIA SOBRE LAS EXPECTATIVAS QUE EJERCEN SUS PROFESORES  
Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR

**RESERVA**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A :**

**CLAUDIA VERÓNICA SÁNCHEZ GASCA**

ASESOR DE TESIS: MIGUEL ANGEL SÁNCHEZ BEDOLLA

MVA-18-III-02

## DEDICATORIAS

- ☺ A Papá Dios por darme las fuerzas y la tranquilidad necesaria, cuando más las necesite.
  
- ☺ A Papá y a Mamá por creer y confiar en mí. Por haberme hecho creer que podía llegar hasta aquí.  
Gracias por quererme.
  
- ☺ A Rober por quererme y haberme tenido paciencia todo este tiempo.  
Gracias por comprenderme. Amor
  
- ☺ Por ser como eres, mi confidente y amigo.  
A mi hermano Hugo.
  
- ☺ A la familia Sánchez Rubí ( J. Alejandro Sánchez Gasca, Patricia Rubí Cortés, Fátima N. Sánchez Rubí (Fama), J. Emilio Sánchez Rubí (Enano).).  
Con mucho cariño.
  
- ☺ Por su apoyo, comprensión y orientación.  
No lo olvidare  
Prof. Miguel Ángel Sánchez Bedolla

# INDICE

|  | PÁGINA |
|--|--------|
| Resumen  | 6      |
| Introducción   | 7      |
| Justificación  | 9      |
| MARCO TEÓRICO  |        |
| I. EXPECTATIVAS DEL PROFESOR   |        |
| 1.1 Definiendo las expectativas  | 13     |
| 1.2 Características de los maestros que utilizan expectativas                          | 18     |
| 1.3 Tipo de expectativas según el tipo de alumnos                                      | 22     |
| 1.4 Medios más comunes de comunicar las expectativas a los alumnos                     | 27     |
| 1.5 Las expectativas del profesor como profecías que se cumplen                        | 29     |
| II. RENDIMIENTO ESCOLAR.   |        |
| 2.1 Antecedentes del rendimiento escolar   | 33     |
| 2.2 Teorías atribucionales   | 35     |
| 2.3 Teoría de la autoeficacia  | 36     |
| 2.4 Teoría de la motivación para el rendimiento  | 38     |
| 2.5 Causas y factores que influyen en el rendimiento escolar                           | 41     |
| 2.6 Las expectativas que el profesor realiza influyen en el rendimiento de los alumnos | 47     |
| III. EL ALUMNO Y LAS EXPECTATIVAS  |        |
| 3.1 El alumno ante la actitud de sus profesores  | 49     |
| 3.2 El alumno ante las expectativas de sus profesores                                  | 50     |

## IV. METODOLOGÍA

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| 4.1 Planteamiento del problema | 52 |
| 4.2 Objetivos                  | 54 |
| 4.3 Hipótesis                  | 55 |
| 4.4 Variables                  | 56 |
| 4.4.2 Variable dependiente     | 57 |
| 4.5 Muestra                    | 58 |

### PROCEDIMIENTO POR FASES

|   |    |
|---|----|
| 4.6 Técnicas para la recopilación de la información | 58 |
| 4.6.1 Instrumento                                   | 59 |
| 4.7 Escenario de aplicación del instrumento         | 65 |
| SEGUNDA FASE  |    |
| 4.8 Procedimiento de aplicación                     | 66 |
| 4.9 Calificaciones                                  | 67 |

## V. RESULTADOS Y ANÁLISIS

|  |    |
|--|----|
| 5.1 Datos demográfico                                  | 69 |
| 5.2 Resultados de las preguntas en forma independiente | 72 |
| 5.3 Análisis por grupo de preguntas                    | 81 |
| 5.4 Calificaciones                                     | 92 |

|                  |     |
|------------------|-----|
| VI. CONCLUSIONES | 99  |
| SUGERENCIAS      | 103 |
| Bibliografía     | 105 |

## ANEXOS

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| Cuestionario Piloto 1              | 108 |
| Cuestionario Piloto 2              | 111 |
| Cuestionario Definitivo de Estudio | 114 |

## RESUMEN

La presente investigación se realizó con 140 alumnos de educación primaria, ubicada en la delegación de Tlalpan. Donde 56 sujetos fueron de tercero, 28 de cuarto, 26 de quinto y 30 de sexto grado escolar.

La finalidad de dicho trabajo fue la de relacionar la percepción de los alumnos sobre las expectativas que ejercen sus profesores y su rendimiento escolar. Los instrumentos que se utilizaron para recabar la información, fue un cuestionario que se diseñó y elaboró con el propósito de obtener datos de la variable independiente (Expectativas), y el segundo las calificaciones de las boletas de los niños para la variable dependiente (Rendimiento).

Para determinar la posible relación entre las variables antes mencionadas, se realizó el estudio de Ji- Cuadrada para concluir y dar cuenta de los resultados obtenidos en lo correspondiente al trabajo empírico.

Los resultados a los que se llegaron fueron, que la percepción que tienen los niños sobre las expectativas, no influyen en el rendimiento escolar de estos alumnos. Por lo que se pudo decir que las expectativas que los profesores realizan, no son un factor más que influyen en el rendimiento escolar de los niños, al menos no en lo que respecta a esta investigación.

## INTRODUCCION

El presente trabajo aborda dos problemáticas que por su importancia requieren especial atención, las expectativas que los profesores ejercen a sus alumnos y el rendimiento escolar en niños de 3er, 4to, 5to y 6to año de primaria. Los elementos que inmiscuyen a dicha problemática son de interés para el Psicólogo Educativo, quien no debe pasar por alto aspectos que afectan el rendimiento escolar del niño, ya que las primeras relaciones afectivo-sociales que se establezcan con el niño, se verán reflejadas en su desarrollo posterior (Musseen, 1982).

La escuela, como segunda institución, en la cual el menor se desarrolla y pasa gran parte de su vida, en la que los hechos y vivencias giran en torno a su alrededor escolar, por qué hacerlos actos de desagrado. Por una parte ésta es una de la preocupación que por lo cual se plantea la idea de relacionar las expectativas con el rendimiento escolar, y por otro lado, si se llegará a dar dicho problema, es importante determinar qué tipo de factores son los que están haciendo posible tal situación, de ahí el presente estudio.

Con base en lo anterior, se llevó a cabo una investigación psicológica de tipo empírico, con el fin de lograr un mayor acercamiento a la problemática de las expectativas en relación con el rendimiento escolar. El trabajo está estructurado en seis capítulos. El primero contempla un marco de análisis teórico conceptual de las expectativas que ejercen los profesores y algunos ejemplos de trabajos de investigación que se han hecho al respecto.

El segundo capítulo aborda el rendimiento escolar, en donde se hace mención de algunos antecedentes y teorías del rendimiento escolar, así como los aspectos que se han considerado importantes para su estudio. El tercer capítulo maneja la teoría de las expectativas ante los alumnos.

En el cuarto capítulo se aborda el método que se llevó a cabo para realizar el trabajo empírico de la investigación, el cual incluye planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, definición operativa de las dos variables de estudio, técnicas para la recopilación de información como fueron: las calificaciones de las boletas de los alumnos y el cuestionario, así como la población de estudio donde se realizó la aplicación.

El quinto capítulo presenta los resultados y análisis; en una primera parte se reportan los datos demográficos de la población de estudio (sexo, edad y grado escolar), posteriormente se presentan los porcentajes de cada una de las respuestas del cuestionario y después se hace un análisis por grupo de preguntas, de acuerdo a los aspectos que abordan las variables de estudio, también se hace un análisis general por variable y en conjunto. Para finalizar se reporta el resultado de Ji-cuadrada.

El sexto capítulo plantea las conclusiones y sugerencias a que se llegó con dicha investigación.

La última parte presenta los anexos correspondientes a la investigación, los cuales profundizan ciertos aspectos metodológicos en el ámbito empírico.



## JUSTIFICACIÓN

Este tema se eligió por el hecho que todos los que estamos vinculados de un modo u otro al “mundo escolar” compartimos una misma preocupación: la del rendimiento diferencial de los alumnos. Nos sentimos responsables por los éxitos y fracasos de los alumnos. Somos concientes de que el tipo y los resultados de las trayectorias escolares son variados y producto de una serie de factores, tal es el caso de las expectativas que ejerce el profesor hacia sus alumnos.

Los alumnos ante tales situaciones viven unas experiencias dramáticas, cada cual experimenta toda una gama de sentimientos humanos: de la angustia a la alegría, del odio al amor, del disgusto al entusiasmo. Pero según sean las circunstancias en la escuela, los sentimientos pueden cambiar o quizá transformarse en lo contrario.

Las actitudes modeladas por el ambiente escolar y las presiones repetitivas a las que los alumnos están sometidos, son las que alcanzan mayor duración. Mucho tiempo después de haber terminado la escuela conservamos su marca, sobre todo la idea que nos hacemos de nosotros mismos.

La desvalorización de los niños, el fracaso, el desinterés escolar, constituyen en nuestra época fenómenos sociales cuya naturaleza y resolución son de indole social. Su manifestación, no obstante, es individual; son los niños los que desarrollan actitudes de auto-desvalorización, de fracaso o de desinterés.

Las segregaciones y las clasificaciones de los niños, son formas brutales de producir estos efectos. También se logran a través de medios más sutiles como, la actitud que ejercen los profesores al transmitir los conocimientos y la valorización relativa de los individuos. El conjunto de estas manifestaciones revela

que nuestra escuela tiende a preocuparse poco de las individualidades emocionales, a no respetar a las personas. Como el poco interés que se le da al conocimiento psicológico del niño.

Los profesores de la educación deben tomar en cuenta todas las situaciones antes mencionadas, que impidan el desarrollo integral del niño.

“... la expectativa que una persona tiene sobre otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción. Simplemente por el hecho de existir...”

Rosenthal, Jacobson (1980)

## MARCO TEÓRICO

### I. EXPECTATIVAS DEL MAESTRO

Son innumerables los trabajos y estudios sobre el rendimiento escolar. La mayoría de ellos enfocan su investigación tomando como hipótesis central factores causales de tipo sociológico, familiar o personal del alumno y sus características individuales; son muy pocos los que tratan del *profesor* como uno de los factores que determinan el éxito o fracaso escolar del alumno.

Un ejemplo de esto es Judías (1990), encontró que el profesor es un factor más, que determina el rendimiento académico de los alumnos, por lo que cuestionó a varios profesores para saber qué pensaban al respecto de que el maestro es un factor más que influye en el rendimiento de los alumnos, encontró en algunas de sus respuestas lo siguiente: El profesor cuestionado, en cuanto a su preparación, no se considera responsable del fracaso escolar; como se desprende del hecho de que su preparación en técnicas didácticas personalizadas aparezca como el factor de menor peso, entre los datos recogidos en el cuestionario, y que sus conocimientos en psicología infantil tampoco sean considerados como insuficientes por al menos la mitad del profesorado. Esto es incongruente con la opinión que un número elevado de fracasos se debe a que el profesor no ha sabido despertar, crear o conservar el interés de los alumnos.

Por lo que dice Judías (1990), que por la causa antes mencionada se ha seguido realizando una gran cantidad de trabajos y otros se están realizando sobre expectativas, ya que el profesor y sus actitudes pueden derivar en expectativas que habría que tener en cuenta a la hora de analizar las

causas del fracaso escolar. Lo cual se considera de gran importancia, que a través de las diferentes investigaciones que se sigan haciendo incluyendo está, los profesores puedan hacer conciencia de lo mucho que pueden influir en las calificaciones de sus alumnos.

Por lo que sé leño anteriormente, el profesor no esta consciente de que pueda de una u otra forma influir en el rendimiento del alumno. Por eso es importante saber, sí las expectativas son un factor que el profesor utiliza e influye en su rendimiento escolar del niño. Para esto es necesario mencionar a continuación a dos autores, el primero dándonos una definición general de lo que es una expectativa, el segundo con el cual compartiremos su idea, ya que da una definición precisa, ubicándola en un contexto escolar, ayudando a comprender aún más a que tipo de expectativas nos referiremos en esta investigación.

## 1.1 DEFINIENDO LAS EXPECTATIVAS

Harré y Lamb (1992), citan que el concepto de actitud es a menudo global e indiferenciado, la actitud es considerada una respuesta implícita (así la ven los teóricos del aprendizaje) o un patrón perceptivo (según los psicólogos sociales cognitivos). Las dos concepciones se combinan en las modernas teorías de las actitudes como valor de la expectativa. El componente de expectativa de la actitud se refiere a la instrumentalidad percibida del objeto de la actitud para las metas de la persona, o a la percepción de dicho objeto que posee ciertos atributos. El componente de que tiene que ver con la evaluación de las metas o de los atributos relacionados con el objeto de la actitud se define como la suma de las expectativas.

Una actitud es la suma de expectativas y por lo tanto se producen a través de la conducta. Las actitudes pueden inferirse observando las respuestas conductuales en una amplia variedad de situaciones. En la práctica, desde luego, no es posible seguir a las personas en todos sus ambientes naturales y observar todas sus reacciones a una variedad de estímulos, de modo que el procedimiento más o menos estándar en la medición de actitudes consiste en considerar principalmente las reacciones verbales, (en este caso se hablará entonces de las expectativas que el profesor realiza de manera verbal a sus alumnos) y a través de representaciones simbólicas del objeto de la actitud, los gestos, la forma incluso de pararse la implosión que el profesor da a sus alumnos en clase. Harré y Lamb (1992).

Por lo tanto, para dicha investigación las expectativas se entenderán de la siguiente manera: Good (1992), dice que las expectativas se definen como las inferencias que hace el profesor sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar en general. Puede

referirse al grupo entero o a determinados alumnos. Dentro de un salón de clases es común que los profesores realicen expectativas y actitudes de esta índole ya que el profesor en muchas ocasiones es el que tiene el poder de hacerlo.

Kaplan (1992), señala que en las aulas se les permite a los profesores realizar casi todas las decisiones que afectan al comportamiento del alumno. Lo que dice el profesor hace camino... ” Su poder “ deriva de varias fuentes: de su estado de adulto; de su tradicional autoridad en cuanto a profesor; del permiso de autoridad que los padres le dan a los maestros para con sus hijos. El alumno parece carecer prácticamente de terreno privado. El alumno no puede ni debe tener secretos para con el maestro; este poder del maestro se presenta entonces con una gran cuota de arbitrariedad en muchas de las situaciones que viven diariamente los chicos en las escuelas. Por lo que causa en muchos de los alumnos inseguridad, para poder expresar en clase su inconformidad hacia el maestro.

Judías y Barroso (1990), apoyan lo anteriormente mencionado diciendo que el papel que desempeñan las expectativas del profesor respecto a sus alumnos y el logro escolar de estos últimos pone de manifiesto que las bajas expectativas del profesor llevan a éste asumir una actitud y a ejecutar conductas que puedan originar inseguridad en los alumnos y subestima de su eficiencia, así como la falta de interés por la escuela y un pobre rendimiento.

Cabe señalar que el profesor debería de adoptar una actitud positiva hacia sus alumnos para que estos no se sientan inseguros y con miedos en clase. Alonso (1995), al respecto cita un ejemplo: un comportamiento observado con frecuencia es que el niño continuamente va a la mesa del profesor demandando atención: “ Señor, ¿ lo hago bien, me ayuda, ¿cómo lo estoy haciendo?” Todas estas peticiones no son, sin embargo, más que un pretexto para robar un poco de atención al profesor, una palabra amable, un gesto de aceptación y aprobación. No se trata de que el niño esté preocupado por

recibir una valoración positiva por sus éxitos, como podría parecer a primera vista. La cuestión es más bien comprobar que se es aceptado socialmente y evitar ser rechazado.

Por lo que autores como: Tapia (1995) señala que el profesor debe proponerse metas hacia sus alumnos, éstas relacionadas con su autovaloración. Que el alumno en clase experimente el orgullo que sigue del éxito, que evite la experiencia de la vergüenza o humillación que acompaña al fracaso, que evite todo lo que signifique castigo y por el contrario que experimente la aprobación de los adultos y evitar su rechazo. Para que así entonces el alumno pueda construir una autoestima alta: que sienta que es una persona que vive e integra, honesta, responsable y siente que es importante, tiene confianza en su propia competencia, irradia confianza y esperanza y se acepta a sí misma como ser humano, sentirse así ayuda a poder lograr con éxito todo lo que se proponga. Como comenta Buron (1997), el niño aprende a ser hombre/mujer imitando, representando los gestos y maneras de los adultos que son importantes en su vida y respondiendo a expectativas.

Esto quiere decir que los demás nos definen, nos dan un rol y con ello nos dicen qué somos, qué debemos ser y cómo somos y acabamos creyéndolo. Hasta cierto punto somos lo que los demás han esperado que seamos.

Este proceso de socialización y de adaptación a las expectativas de la sociedad puede ser útil; pero es conflictivo y destructivo cuando el rol social que los demás nos imponen es *negativo*, el individuo se puede adaptar tanto a ese rol y a las expectativas negativas de los demás que, por creerse lo que los demás le han hecho creer sobre sí mismo (mediocre, inútil, travieso, "oveja negra", mal alumno, etc. ), corre el peligro de cerrarse a sí mismo las puertas que le permitan conseguir metas posibles, de rehusar toda posibilidad de aspirar a metas alcanzables y menguar así la motivación por autorrealizarse. Puede amoldarse tanto a las expectativas de los demás, aunque se cierre a sí mismo el



camino a la autorrealización. Entonces si el profesor realiza o tiene una actitud negativa hacia sus alumnos, lo único que logrará es que el alumno como ya se mencionó se construya un autoestima baja.

Por lo mismo Rodríguez (1988), menciona que por desgracia existen muchas personas que pasan la mayor parte de su vida con este tipo de autoestima, piensan que no valen nada o muy poco. Estas personas esperan ser engañadas, pisoteadas por los demás, y como se anticipan a lo peor, lo atraen y por lo general les llega. Como defensa se ocultan tras un muro de desconfianza y se hunden en la soledad y el aislamiento. Así, aisladas de los demás se vuelven apáticas, indiferentes hacia sí mismas y hacia las personas que las rodean. Les resulta difícil ver, oír y pensar con claridad, por consiguiente tienen mayor propensión a pisotear a otros. El temor limita, ciega y evita que el hombre se arriesgue en la búsqueda de nuevas soluciones para los problemas, dando lugar a un comportamiento aún más destructivo.

Los sentimientos de inseguridad e inferioridad que sufren las personas con autoestima baja, las llevan a sentir envidia y celos de lo que otros poseen, lo que difícilmente aceptan, manifestándose con actitudes de tristeza, depresión o bien con actitudes de ansiedad que son las que más se presentan en los niños en el salón de clase, miedo, agresividad y rencor, sembrando así el sufrimiento, separando a los individuos, aislándolos de los demás, perdiendo el interés por estudiar, e incluso de asistir a la escuela. Rodríguez (1988). Por lo que se considera de gran importancia, que si el profesor de una o de otra forma realiza expectativas, éstas sean de manera positiva para elevar su autoestima, la cual ayudará a que el alumno se sienta motivado con lo que se refiere a la escuela.

Tomando en cuenta que el profesor realiza expectativas tanto positivas como negativas. En el siguiente apartado se citan a varios autores que ayudan a entender, ¿Por qué los profesores tienden a hacer expectativas, para qué y qué es lo que los impulsa hacerlo?

## 1.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS QUE UTILIZAN EXPECTATIVAS

Good y Brophy (1992), consideran que no todos los efectos de las expectativas que hace el profesor hacia sus alumnos son generales, ya que se ha comprobado que no todos los maestros observan una conducta contraproducente con sus alumnos. Aunque saben que algunos son lentos y aunque no esperan gran cosa de ellos, no por eso los tratan mal. Gracias a una serie de estudios que ellos mismos realizaron en vivo en el aula, es posible describir y dar algunas características de tres tipos de maestros por lo menos.

El primero. Este tipo de maestros no permite que sus expectativas acerca de los alumnos de bajo rendimiento afecten sus actividades didácticas. Por lo que, dedican más tiempo a ellos que a los que tienen bastante éxito. Más aún, organizan las actividades de aprendizaje en el aula de modo que aquéllos no se afecten al saberse el centro de la atención.

El segundo, manifiesta reactividad en su estilo escolar. Permite el desarrollo de las diferencias entre unos y otros para que los alumnos de alto rendimiento lleguen a dominar el aula con su iniciativa y capacidades. Estos tienen mayores oportunidades pero ello se debe simplemente a que levantan la mano con mayor frecuencia y por tanto contestan más preguntas. Por lo que son alumnos que sobresalen de la clase, para su profesor.

Este tercer grupo se caracteriza por subrayar demasiado las diferencias entre los alumnos y por dar un trato cualitativo y cuantitativamente mejor a los más brillantes. Tales preferencias exageran y acentúan las diferencias iniciales de los dos grupos de estudiantes.

Centraremos nuestra atención a este último ya que por sus características de tal profesor es quien puede de alguna forma realizar expectativas bajas o mostrar una actitud negativa hacia sus alumnos. A continuación se cita por qué para algunos autores los profesores se comportan así.

Palacios (1995), considera que el profesor que tiene un autoconcepto bajo, va a proyectar lo mismo a su alumno. Ya que se ha comprobado por el contrario que parece que aquellos profesores que tienen sentimientos positivos hacia sí mismos, tienden a aceptar a los otros con más facilidad. El profesor con un alto sentimiento de eficacia, seguridad en sus ejecuciones y baja ansiedad, fomenta en los alumnos el desarrollo de percepciones positivas respecto a sí mismos y a sus compañeros, incrementando la calidad de la interacción en el aula. Tanto las relaciones que mantiene con los alumnos, como el modelo en general de actuación que ofrece en el aula, tienen un impacto positivo en el logro académico y el autoconcepto de los alumnos.

Kaplan (1992), menciona que las categorías que el maestro utiliza para describir a los alumnos podemos considerarlas como asociadas a esquemas de lo que Pierre Bourdieu –sociólogo francés contemporáneo– denomina “ habitus”. ... Las disposiciones de la gente, sus habitus, es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social...”, hacen que los sujetos los -maestros- perciban el mundo –de los alumnos- con ciertos esquemas que les sirven para organizar sus prácticas. (Bourdieu, 1988, pág. 134).

Estas clasificaciones que realiza el maestro de los alumnos vamos a comprenderlas como expresiones a nivel del discurso –verbalizaciones- del habitus del maestro, de la forma de hablar o de expresarse del maestro hacia con sus alumnos. Éste está ligado a lo que anteriormente denominamos “ modo social de ser maestro”.

Si bien existen diferencias individuales, concepciones docentes diversas, instituciones suficientemente divergentes, pareciera que hay algunas cuestiones homólogas que comparten los maestros por el hecho de ser tales. En modo alguno esta idea tiende a dar una imagen estática de las prácticas y de los perfiles docentes. Sabemos que existen las diferencias y sabemos acerca de su riqueza. Hablamos entonces de patrones en común y de matices individuales en las visiones de los docentes acerca del “mundo escolar” y, más específicamente, del “mundo de los alumnos”.

Las categorías que suele realizar el profesor respecto a sus alumnos dependen entonces de las características del maestro y de las condiciones históricas y sociales de él mismo.

Por otro lado Coll (1996), plantea que los rasgos o elementos privilegiados en los procesos de selección y categorización van a depender, entre otros factores, de la historia personal de los participantes, de tal manera que no todos los profesores –ni, por supuesto todos los alumnos– seleccionan y priorizan los mismos elementos.

En el caso de la representación que tienen los profesores de sus alumnos, los procesos de selección y categorización se refieren al concepto de *alumno ideal* que cada profesor construye en el transcurso de experiencia docente. Al establecer contacto con un nuevo alumno, el profesor seleccionaría aquellas características que tienen un mayor peso en su imagen del alumno ideal, categorizándolo en consecuencia e interpretando su conducta de acuerdo con estos parámetros. Aunque la imagen de alumno ideal es única, propia e idiosincrásica de cada profesor, fruto de su experiencia profesional y personal, se reconoce la influencia de factores sociales y culturales en su formación y, por lo tanto, la posibilidad de encontrar rasgos comunes en las imágenes del alumno ideal que tienen los distintos profesores en un momento dado. Los rasgos que parecen estar presentes en mayor o en menor medida en la imagen del alumno ideal de una mayoría de profesores – respeto a

las normas establecidas, esfuerzo, constancia en el trabajo, etc.-, aparecen también los referidos al respecto físico de los alumnos y, en especial, el que concierne a su grado de atracción física. Las investigaciones realizadas sobre este tema sugieren que existe una cierta tendencia a esperar mejores resultados de aprendizaje y comportamiento menos destructivos en el caso de los alumnos y alumnas más atractivos o simpáticos, si bien no se ha podido comprobar ninguna relación efectiva entre el grado de atracción física y el nivel de rendimiento escolar (Coll).

### 1.3 TIPO DE EXPECTATIVAS SEGÚN EL TIPO DE ALUMNOS

En realidad qué es lo que hace que un profesor tenga que hacer algún tipo de expectativas o tener cierta actitud ante sus alumnos? Si bien se trata de un juego de representaciones recíprocas, o sea se necesita de un alumno para que estas se realicen, de un alumno que dependiendo de sus características el profesor va realizar ciertas expectativas o tendrá una actitud diferente ante él.

Kaplan (1992), toma en cuenta que cuando el profesor entra al aula el primer día de clases, se encuentra de pronto con una serie de niños a los que no conoce. Comenzará a conocerlos para interactuar con ellos. El conocimiento de cada uno requerirá de tiempos diferentes, en función de la cantidad de chicos que le asignen a cada docente.

Estos alumnos se presentan ya con un conjunto de características “objetivas” tales como la edad, el sexo, la cara, la etnia, el fenotipo, el lugar de residencia, etc. A primera vista pareciera ser que cualquier maestro podría conocerlos de igual modo en función de estas características. Sin embargo, vamos a considerar el hecho de que este conocimiento del docente no se realiza sólo con base en una interiorización de estas propiedades materiales u objetivas que existen en los alumnos.

Este conocimiento que el profesor tiene respecto a sus alumnos es entonces en parte construido por él, con base en sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial. Por lo tanto, al mismo tiempo que el profesor conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza. A es “inteligente”, B es “inquieto”, C es “burro”, D es conversador, E es “aplicado”, etcétera. Pensemos en varias de las situaciones de nuestras vidas en las que nos presentan o somos presentados ante personas que hasta el momento no conocemos, inmediatamente tendemos a “encasillarlas” de acuerdo a nuestro propio modo de “ver a las personas”, con base en nuestros “anteojos”. Una persona alta a uno puede

parecerle como soberbia y a otro simplemente como esbelta, o sea cada uno adjetiva de acuerdo a su propia "visión" o "mirada".

Podemos decir entonces que el docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de las propiedades que objetivamente los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad del maestro, o sea, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son los resultados de toda experiencia vital previa.

Las representaciones que el profesor construye acerca de sus alumnos en general toman la forma de esquemas clasificatorios que permiten distinguirlos y categorizarlos. Al clasificar a los alumnos, el maestro toma en cuenta determinados rasgos distintivos de los mismos y deja de lado otras características, de acuerdo a su propia estructura perceptiva o eso que llamamos sus "anteojos" (a través de sus ojos, de su forma de ver las cosas) Categorizar es "hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y las personas que nos rodean, y responderles en términos de su calidad de miembros de una clase más que su exclusividad".

Para Coll (1996), el origen de esta representación mutua en el caso de un profesor y unos alumnos que se encuentra por primera vez en el aula. La primera la más inmediata, es la que tiene su origen en el encuentro que se produce entre unos y otros y en la observación mutua directa de sus características y de su comportamiento. La impresión inicial que surge de este encuentro no es resultado únicamente de la observación mutua. Muy a menudo el profesor recibe informaciones previas, más o menos extensas, sobre sus alumnos. La información recibida es pues a menudo otra de las fuentes a partir de las cuales se construye la primera impresión inicial, en algunos casos



inegables esta impresión inicial en el transcurso de la observación cotidiana el profesor la puede reforzar, pero también modificarla completamente.

En lo que se refiere al aspecto físico del alumno y sus antecedentes conductuales y cognitivos no son los únicos factores que ayudan al maestro a crear expectativas en sus alumnos, ya que Nava (1991), ha argumentado que el sexo y el rol sexual del alumno inciden en las expectativas del profesor. Por otra parte, la conducta del alumno, o los informes sobre él, también juegan un papel determinante en las expectativas del profesor, así como el rendimiento anterior del alumno. O como la pobreza y los ingresos familiares son desventajas para el alumno, y por lo contrario, una ventaja más para que el profesor desarrolle expectativas sobre su rendimiento, según su clase social y económica. Rosenthal y Jacobson (1980), escriben al respecto; desde la entrada, la maestra sabe que la mayoría de sus alumnos de clase baja los colocará detrás de los de la clase media.

En todas las escuelas, en su primer día de escuela, las maestras observan a sus alumnos de su primer clase, y saben qué niños harán o no un buen curso escolar.

Algunas veces los resultados medidos formal o informalmente modifican esta primera percepción: un niño sucio puede ser muy brillante, un mestizo puede aprender rápidamente, un negro puede leer como un ángel, y un niño de clase media puede revelarse como muy torpe. Pero lo más normal es que la maestra tenga razón cuando predice que un niño de clase media generalmente tiene éxito en la escuela y un niño de clase baja generalmente se queda atrás y eventualmente fracasa.

Así mismo Rosenthal y Jacobson (1980), afirman que las expectativas de un maestro sobre el rendimiento de su alumno puede estar determinadas por otros factores como el color de su piel, su aspecto de riqueza o las informaciones que el maestro posea de su origen social. Unas de las fuentes

de información más importantes que poseemos sobre esta cuestión de las expectativas de los maestros respecto a las aptitudes intelectuales de sus alumnos nos viene de los tests tipificados tales como los de inteligencia y de rendimiento. Aunque la aplicación de un test sea más o menos apropiada o válida, los resultados pueden influir en la profecía del maestro sobre el ulterior rendimiento intelectual del niño.

Buron Orejas (1997), en **“Pígalión en la clase”** recoge los estudios que Rosenthal y Jacobson realizaron en una escuela pública, en la cual aplicaron un test de inteligencia a todos sus alumnos; posteriormente dieron a los profesores los nombres de los niños que, según las pruebas realizadas, mostrarían un desarrollo intelectual destacado durante el curso (en realidad dieron el nombre del 20% de los niños, escogidos al azar). Ocho meses más tarde volvieron a medir el coeficiente intelectual de todos los alumnos y comprobaron que los niños que habían nombrado aleatoriamente, el 20% había conseguido un mayor desarrollo intelectual. Más aún, los profesores los calificaron como más curiosos, más felices, mejor adaptados, etcétera.

El eco de estos resultados provocó en aquellos momentos una polémica pública, con la correspondiente acusación a la institución como responsables del fracaso escolar, y también la crítica de los profesionales sobre los resultados de la investigación referentes a la influencia de las expectativas en el desarrollo intelectual, un punto que todavía no está totalmente aclarado.

Por otra parte, la investigación ha hecho ver que los profesores pueden fundamentar sus expectativas en elementos muy variados: exámenes, resultados de los tests, observación de la conducta diaria, simpatía personal, carácter, modo de vestir, atractivo físico, etc., más o menos como lo hacemos todos con respecto al resto de los seres humanos. Se halló que también el atractivo físico de los niños influyó en la estimación que los profesores dieron a su inteligencia, ya que se encontró

que hay una correlación entre la calidad de la ropa de los niños y la estimación que los profesores dieron a su inteligencia Buron Orejas (1997). Todos estos elementos, antes mencionados de alguna forma pueden influir en el rendimiento de un alumno, y lo único que le debe de importar al profesor a la hora de evaluarlo es qué tanto aprendió el alumno

#### 1.4 MEDIOS MÁS COMUNES DE COMUNICAR LAS EXPECTATIVAS A LOS ALUMNOS

Buron Orejas (1997), comenta que la comunicación tanto verbal (expectativas), como la no-verbal (actitud) afecta de igual manera a los alumnos en las clases, sin embargo, los profesores no suelen ser conscientes de lo que comunican de estas dos formas, lo cual no evitan que lo perciban los alumnos. La inconsciencia de esta realidad impide que los profesores vean con profundidad la influencia de sus expectativas en los alumnos, puesto que éstas se transmiten fundamentalmente por medio del lenguaje no verbal inconsciente y en su conciencia emerge tan sólo la idea de que hablan a todos igualmente y de que a ninguno de sus alumnos humillan con sus palabras a los que, de hecho, descalifican con su actitud y actuación.

Good y Brophy (1983), son quienes han estudiado con mayor detenimiento las manifestaciones no-verbales de las expectativas de los profesores. Estos autores, después de muchas horas de observación y grabaciones, identificó 17 tipos de conducta de los profesores, por medio de los cuales manifiestan su actitud hacia los alumnos en los que tienen pocas esperanzas y que, además, interfieren negativamente en su aprendizaje de ellos.

1. Esperan menos tiempo por sus respuestas.
2. Les dan ellos mismos las respuestas o preguntan a otros alumnos.
3. Les dan premios inapropiados.
4. Les critican más por el fracaso
5. Alaban menos sus éxitos
6. No dan una respuesta pública a las intervenciones públicas de los alumnos.
7. Les prestan menos atención e interactúan menos con ellos.

8. Les preguntan menos.
9. Se sientan a mayor distancia de ellos.
10. Les piden cosas menos veces.
11. Se acercan a ellos de diferente forma.
12. Ante la duda, optan por bajarles las puntuaciones.
13. Tienen relaciones menos amistosas con ellos.
14. Les responden de forma más breve y sus respuestas son de menor contenido informativo.
15. Al reponderles lo hacen con menos sonrisas, calor y contacto visual.
16. Les dan menos explicaciones.
17. Usan con ellos métodos menos instructivos.

Por otro lado, Good y Brophy (1983), citan otras formas muy parecidas, para no ser tan repetitivo, sólo se escribirán las más relevantes.

Elogia menos a los alumnos de bajo rendimiento. Algunas investigaciones han demostrado que, cuando dan respuesta acertada, tienen menores posibilidades de recibir una alabanza; aunque los alumnos más brillantes se equivoquen más son objeto de más elogios.

Los profesores se abstienen de proporcionar retroalimentación pública a los alumnos de bajo rendimiento. En algunos estudios se observó que los maestros, cuando contestaba un alumno de bajo rendimiento (sobre todo cuando acertaba), interrogaban a otro estudiante. El abstenerse de confirmar las respuestas produce un efecto negativo, ya que los alumnos suelen estar más inseguros que los demás acerca de la corrección de sus respuestas.

El profesor presta menos atención a los alumnos de bajo rendimiento. Se ha demostrado en varios trabajos que algunos maestros prestan mayor atención a los alumnos brillantes (les sonríen más y conservan un contacto ocular más prolongado). Interroga menos frecuente a los alumnos de bajo rendimiento. Esto se ha comprobado plenamente. La diferencia de la participación pública se vuelve más tajante a medida que pasan los años.

El profesor difiere en el tipo de interacción con ambos tipos de alumnos. Y por último el profesor exige menos a los alumnos de bajo rendimiento.

Dice Buron Orejas (1997), que como se puede apreciar, las expectativas se manifiestan principalmente por medio de conductas rutinarias de las cuales el profesor generalmente no tiene conciencia y, por tanto, no puede controlar voluntariamente. Para poder controlarlas es preciso, pues, tomar conciencia de estas actuaciones habituales en el aula.

### 1.5 LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR COMO PROFECÍAS QUE SE CUMPLEN

Con el fin de tomar conciencia del poder que tienen las expectativas de influir en los alumnos conviene reflexionar sobre los casos que se han presentado sobre expectativas que se autorrealizan.

Buron Orejas (1997), menciona que en la literatura griega se nos dice que Pigmalión esculpió una estatua de mujer, se enamoró de ella y tanto deseó que fuera una mujer real, que un día los dioses la convirtieron en una mujer de carne y hueso. El deseo de Pigmalión se había hecho realidad. Desde entonces, los sueños que se realizan han sido un tema literario repetido a lo largo de los siglos. Otro ejemplo es el de una florista analfabeta que pasó a encontrar los refinamientos de la buena educación inglesa, gracias a un profesor que depositó en ella sus esperanzas y se dedicó a educarla. según los

cánones de la más exquisita sofisticación. Con ello demostró que el interés y la atención que se presta a un individuo, y las expectativas con respecto así mismo, adquieren nuevos intereses y alcance éxitos que hasta entonces juzgaba, un tanto erróneamente, sueños inalcanzables para él. A esta influencia de nuestras expectativas en los demás en la literatura psicológica se ha denominado “Efecto Pigmalión” o profecías que se autorrealizan, que Merton 1948 (citado por Buron Orejas, 1997) definió como el proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afecta de tal manera su conducta que ésta provoca en los demás una respuesta que confirman esas expectativas.

Para demostrar lo anteriormente mencionado, bastaran con los siguientes ejemplos.

King (citado por Buron,1997) realizó una investigación donde se le dijo a un maestro de taller que algunos de sus alumnos de su clase tenía cualidades excepcionales para la soldadura. Aunque el nombre de estos sujetos se había sido elegido al azar y ellos mismos no sabían que habían sido escogidos como destacados, mostraron cambios sustanciales en su trabajo a lo largo del programa de entrenamiento faltaron menos días a clase, aprendieron los elementos básicos en la mitad del tiempo con respecto a sus compañeros, y alcanzaron puntuaciones más altas en una prueba global sobre soldadura. Estas mejoras no sólo fueron advertidas por el maestro de soldadura y el investigador, sino también por sus compañeros, que los destacaron como individuos con quienes preferían trabajar. Parece, pues, que las expectativas de su maestro influyeron en su aprendizaje y rendimiento.

Rosenthal y Jacobson (1980), en sus estudios realizados sobre expectativas encontraron que Tina era una pequeña retrasada mental, que había estado dos años en el jardín de infancia y tres en el primer curso. Se le aplicaron tests anualmente porque formaba parte de la clase. Los resultados de los dos últimos tests de primero le atribuían un CI de más de 140. Había aprendido de memoria los textos

de primer cuadernillo de lectura y los leía sin cometer ningún error. Su última maestra de primero, recién llegada, hasta que no supo este hecho, consideraba que Tina era su mejor alumna.

El ciclo de expectativas puede comenzar a influir desde el jardín de infancia donde a los niños se les aplican tests por primera vez para saber su CI y colocarlos en primer curso.

Palardy (citado por Buron, 1997), identificó por medio de cuestionarios a un grupo de profesores que opinaban que los niños aprenden a leer antes que las niñas, otro que opinaba lo contrario y un tercer grupo que cría que no hay diferencia entre ambos sexos. Todos los profesores tenían varios años de experiencia en la docencia. Seis meses más tarde midió el nivel de madurez lectora alcanzado por los alumnos de estos profesores, controlando las variables de inteligencia, edad, nivel cultural, etc. Los resultados fueron los siguientes: los niños y niñas habían alcanzado el mismo nivel con los profesores que opinaban que ambos sexos tienen la misma habilidad para aprender a leer, sin embargo, las niñas habían alcanzado un nivel más alto si sus profesores opinaban que son las niñas las que aprenden antes de leer y un nivel de menor si sus profesores opinaban lo contrario.

Podríamos aportar decenas de estudios con resultados similares. Lo cual nos llevaría a reiterar una y otra vez las mismas conclusiones y a redundar en las mismas afirmaciones. Por ello se señala como resumen que, tras un extenso análisis de datos, se encontró que la correlación entre la capacidad intelectual y el rendimiento escolar es de 0,98 cuando el profesor estima positivamente la capacidad de los alumnos y espera de ellos buenos resultados, y de 0,19 cuando el profesor piensa que la capacidad de aquéllos es baja y espera de ellos malos resultados. En términos sencillos y no estadísticos estos datos indican que si un profesor espera buenos resultados de sus alumnos el rendimiento de éstos se aproxima mucho a su capacidad intelectual; pero si el profesor espera malos



resultados, el rendimiento de sus alumnos se corresponde poco con la capacidad intelectual que poseen.

Por lo tanto, es cierto, que el rendimiento escolar es el resultado de muchas variables, pero la actitud del profesor y sus expectativas hacia los alumnos se revela como un factor determinante más poderoso que lo que generalmente creemos.



## II. RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento académico, es el resultado de la interacción de las enseñanzas de los profesores y otros factores, Por ejemplo: motivación, interacción, etc. Que a los psicólogos educativos nos interesa determinar, anteriormente vimos expectativas como un elemento de estas interacciones que estamos mencionando. Pero vamos a ver en este capítulo que es el rendimiento escolar.

### 2.1 Antecedentes del rendimiento escolar

Weiner (citado por Núñez y González, 1994) refiere que la forma en como se ha venido interpretando la conducta ha pasado por varias etapas, según el autor hasta los 50s la conducta estaba originada por un estado de privación, de necesidades, para lo cual el sujeto ponía en marcha un proceso de equilibración que estaba destinado a satisfacer la necesidad. Con la influencia del conductismo, la conducta estaba motivada por estímulos externos, para ello se estudiaban las conductas motoras como respuestas a tales estímulos.

En 1960 es cuando se empieza a considerar la conciencia como elemento fundamental de la motivación, es entonces cuando los factores cognitivos dentro de las teorías de motivación, son el elemento central, dejando de lado los conceptos de deprivación y equilibrio para dar paso a los de logro y rendimiento (Ovejero, citado por Núñez y González).

Al final de la década de los cincuenta el tema del rendimiento escolar adquiere una gran virulencia en Estados Unidos ante el reto que supone para el país los avances técnicos y científicos de la Unión Soviética (Rodríguez,1982). Esto fue debido al hecho de que el rendimiento escolar del menor figuraba como una falta de aprovechamiento de su potencial y sobre todo de los medios que la

sociedad ponía a su alcance. A este respecto se consideraba al “alumno” como un estafador, pues éste de alguna manera no correspondía a los medios que se proporcionaban y menos desarrollaban su potencialidad.

“El término rendimiento está asociado con un despertar revolucionario, en que fueron alterados los patrones de producción. Un nuevo valor venía ha incorporarse para que el “juez” pudiera valorar adecuadamente a ese hombre –tanto rindes, tanto vales (Rodríguez, idem). Esto hace pensar que el alumno como elemento de un proceso de producción ocuparía una situación similar en el proceso educativo. Como proceso de producción, el proceso de aprendizaje implica la relación particular que se gesta en el salón de clases, la relación profesor alumno, el primero que se encargará de evaluar – valorar por medio de las herramientas que habrá diseñado de acuerdo a su juicio, el logró o rendimiento que el alumno esté alcanzando en cierto período de tiempo, dentro de un proceso de enseñanza general y que como resultado particular es el nivel de conocimientos y aprendizajes que el alumno logro adquirir y que le servirá para su posterior desarrollo; dicho así, dentro el proceso de producción, el producto final es el que evaluará y que posiblemente se hará de acuerdo al análisis de la calidad y cantidad del producto, un producto que satisfaga las expectativas del proceso o profesor.(Rodríguez, 1982)

Y aunque las evaluaciones de los productos o aprendizajes del alumno no vayan de acuerdo con la realidad, éstas son las únicas, si no es que el único elemento que podría referirnos de manera objetiva al hecho de que el menor está logrando cierto rendimiento escolar. Al respecto, González (1992) dice que existe evidencia empírica que apoya las evaluaciones de los profesores como criterio suficientemente valido y fiable del rendimiento del alumno. El profesor es el encargado de evaluar a su alumno, para así saber cuánto rinde o cuánto aprendió de lo enseñado, la mayoría de los profesores en las Escuelas Primarias aplican un examen llamado de conocimientos, el cual les ayuda a evaluar su

rendimiento del niño (a), pero la calificación que saquen en el examen, no es la calificación que se irá a la boleta del alumno, sino antes es evaluada con otros factores que intervienen en tal calificación: la participación en clase, tareas, asistencia, conducta, etc. Y entonces, así suman todos estos factores los dividen entre sí y el resultado que quede de todo esto, será la calificación que el profesor pondrá.

A veces esta calificación que el profesor asigna a sus alumnos, puede ser otro de los elementos que puede influir en su rendimiento escolar, ya que como se menciona a continuación los alumnos se la atribuyen.

## 2.2. Teorías atribucionales

Dentro de los diferentes estudios que han realizado investigadores en torno al rendimiento escolar, se han retomado algunas teorías, que desde el punto de vista de la conducta han aportado los elementos para sus estudios (el autoconcepto y la motivación, etc.). Los resultados generados de las tres últimas décadas según Shaalvic y Hagtvet 1990 (citados por Nuñez y González, 1994), diferencian cuatro modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

- 1) El rendimiento determina el autoconcepto: las experiencias que el alumno tiene, sean de éxito o fracaso, inciden significativamente sobre el respeto y autoimagen.
- 2) Los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico, donde el alumno con un autoconcepto académico bajo buscará situaciones que implicaran mantener su nivel de autoconcepto y por lo tanto realizará escasos esfuerzos en las tareas escolares.

3) Autoconcepto y rendimiento influyen y determinan mutuamente, donde las relaciones son recíprocas, un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en los otros con el fin de restablecer el equilibrio inicial.

(4) Es posible que terceras variables sean causa tanto del autoconcepto como del rendimiento. Estas variables pueden ser personales o ambientales, académicas y no académicas. Nuñez y González (1994), dicen que la variedad de modelos y teorías cognitivas de la motivación existen hoy en día destaca que las percepciones sobre su mismo (autoconcepto) son determinantes de la conducta del rendimiento. Estos autores hacen mención a las teorías atribucionales las cuales se encuentran centradas en la dinámica de la conducta que estudian la relación entre el tipo de atribución realizada y sus consecuencias.

Consecuencias que pueden perjudicar a los alumnos al grado de que estos se vuelvan ineficaces al hacer las cosas, como posteriormente la teoría de la autoeficacia menciona. Con la cual la investigación se inclina, que por sus características que se complementa con el objetivo de la presente.

### 2.3 Teoría de autoeficacia

Con relación a las expectativas, dice Nuñez y González (1994), se parte de la definición de autoeficacia, la cual se entiende como la valoración del sujeto hace de sus capacidades en relación al logro de una meta, a la realización exitosa de una tarea, donde las creencias autorreferentes permiten anticipar las consecuencias derivadas de la conducta, por lo que los sujetos con altas creencias de eficacia generarán expectativas de éxito y actuarán como incentivo de la conducta de logro, mientras que los sujetos con creencias negativas desarrollarán bajas expectativas que llevarán a conductas que no favorecen el logro. Las creencias positivas de eficacia permiten a los sujetos afrontar los fracasos,

ya que al considerar que estos no son debido a falta de capacidad, se siente estimulados para superarlos, mostrando mayor atención, esfuerzo y persistencia ante las tareas.

De acuerdo con Frieze (citado por Núñez y González, idem) existe una expectativa previa que determina el tipo de atribución realizada, de manera que los resultados que coinciden con lo esperado tienden a ser atribuidos a causas estables, mientras que los resultados inesperados se atribuyen a causas inestables (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Expectativas y atribución casual

| Expectativa inicial | Nivel de rendimiento | Atribución casual   | Expectativa final |
|---------------------|----------------------|---|-------------------|
| Alta                | Alto                 | Capacidad u otros factores internos estables                | Más alta          |
| Alta                | Bajo                 | Mala suerte o falta de esfuerzo u otros factores inestables | Alta              |
| Baja                | Alto                 | Buena suerte, esfuerzo especial u otros factores inestables | Baja              |
| Baja                | Bajo                 | Falta de capacidad u otros factores internos inestables     | Más baja          |

El cuadro muestra que las expectativas simplemente se pueden realizar, ya sea positiva o negativa. Ya que si la expectativa de un alumno es sacar buenas calificaciones en la escuela, es muy seguro que a sí lo sea, y si no pasa así, de todos modos su expectativa permanecerá alta, ya que seguirá intentándolo una y otra vez, atribuyendo su malas calificaciones a otras situaciones pero no a su incapacidad de poder hacerlo. Pero si por el contrario su expectativa inicial es que nunca pasará año, porque siempre reprueba los exámenes, lo más seguro que no logrará pasar año, aún que en sus exámenes saque buenas calificaciones, esto lo atribuirá a la “suerte” pero no a la capacidad de poder hacerlo.

De acuerdo a las características de las causas a las que el sujeto atribuya los resultados que obtenga, se hace mención a patrones adaptativos, que favorecen la motivación de rendimiento y patrones desadaptativos, que lo inhiben. Así, la motivación de rendimiento aumenta cuando el sujeto atribuye sus éxitos bien a capacidad (factor interno y estable), bien a esfuerzo (factor interno, inestable y controlable). También se verá favorecida en sí ante el fracaso, el sujeto hace atribuciones internas y controlables (esfuerzo) ya que se siente capaz de modificar las causas que han llevado a tal resultado, o bien lo atribuye a factores externos que le permitan eludir su responsabilidad.

La motivación del rendimiento disminuye en aquellos casos en que el sujeto atribuye sus éxitos a factores externos incontrolables, y sus fracasos a baja capacidad factor interno, estable e incontrolable. El sentirse poco capaz y sin posibilidades de modificar o controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas del futuro y provoca sentimientos negativos lo que influirá de forma negativa en su motivación.

#### 2.4 Teoría de la motivación para el rendimiento

Alkinson (citado por Núñez y González, idem), señala la importancia que en relación a la motivación de logro tienen las expectativas de éxito o fracaso y del valor de las metas que persigue el sujeto Alkison (citado por Rodríguez, 1982), dice que “la tendencia para rendir viene determinada por la propia motivación para rendir, la probabilidad de éxito esperada (expectancia) y el incentivo para rendir”.

A este respecto menciona tres términos que aparecen como fundamentales: motivo, expectativas e incentivo, los cuales define de la siguiente forma:



Motivo: “como una disposición que alcanza un cierto tipo de satisfacción, como una capacidad para la satisfacción en el logro de una cierta clase de incentivo”.

Expectativa: conocimiento anticipado de que a la realización de un determinado acto seguirá una determinada consecuencia.

Incentivo : es relativo atractivo de un objeto específico que es ofrecido en una situación, o el relativo rechazo de un acontecimiento que podría ocurrir como consecuencia de una determinada acción”.

Alkinson (Rodríguez, ídem), va más allá de la general aceptación de que el atractivo del éxito es una positiva función de la dificultad de la tarea, y que el rechazo del fracaso es una función negativa de la misma dificultad cuando el tipo de actividad es mantenida constante. Alkinson señala que el grado de dificultad puede ser inferido a partir de las probabilidades subjetivas de éxito. El individuo considera difícil aquello en lo que su probabilidad de éxito es baja, y fácil cuando su probabilidad de éxito es alta.

La teoría de Alkinson (citado por Rodríguez, ídem), muestra elementos importantes para explicar el rendimiento escolar que detallan de alguna manera los principios que rigen el logro o fracaso escolar del alumno.

Núñez y González (1994), sostiene que “para que haya un buen rendimiento es necesario (aunque no suficiente) que el alumno se encuentre motivado para el trabajo escolar, los sentimientos de competencia y el interés por éxito académico constituyen los dos criterios motivacionales más relevantes”. Él querer ser cada día mejor y obtener calificaciones aceptables, son elementos que

podrían favorecer el rendimiento del menor, pero no son suficientes, porque si no existe o no está por la persona significativa, no puede darse por completo.

Es fundamental para los alumnos, que los profesores como proveedores de la educación, estos sean los principales en llevar a cabo la teoría de la motivación en sus clases con sus alumnos.

## 2.5 CAUSAS Y FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Algunos autores que en seguida se mencionan, consideran algunas causas y factores que los profesores ponen en práctica a la hora de evaluar, y que influyen en el rendimiento escolar del alumno.

Embóm (1994), plantea que el fracaso escolar es la dificultad que manifiestan algunos alumnos para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que se enseñan en la escuela, casi siempre se lo entiende como sinónimo de problemas u obstáculos que el niño presenta en su proceso de aprendizaje

Martínez (1986), Menciona que uno de los factores que influyen en le rendimiento escolar del alumno, es que el profesor tome en cuenta el potencial intelectual del niño, para saber si tendrá un alto o bajo rendimiento escolar. Si éste es bajo, ya se conoce la causa del problema, y si este es alto lo mismo. Se pueden oponer dos tipos de críticas a esta manera de aproximarse a la problemática de ciertos fracasos y éxitos escolares:

- El primer tipo se refiere al mismo procedimiento por el cual se llega a la obtención de un potencial intelectual.
- El segundo se refiere a la relación causa-efecto entre potencial intelectual y rendimiento escolar.

Generalmente el nivel de inteligencia se obtiene a través de aplicaciones de test.

Puede ocurrir que los problemas o dificultades que el sujeto entestado tenga que resolver, vengán expresados en formas tales como símbolos escritos obviamente fracasan en la escuela y también en el test. La transmisión de nuestra cultura se hace fundamentalmente a través del símbolo escrito. Si hay dificultades en la lectura y la escritura de los símbolos difícilmente pueden desempeñarse las tareas

escolares. En este caso no es correcto explicar un fracaso o un éxito (el escolar) con otro fracaso (el desempeño del test). Habría que concluir que el sujeto tiene dificultades en el manejo del símbolo escrito.

Puede ocurrir también que los tests aplicados sean de tipo manipulatorio o no requieran el desciframiento y comprensión de símbolos escritos. Pensemos como ejemplo en pruebas que exigen ensamblar piezas, tales como rompecabezas, o cubos. En todo caso el niño está siendo examinado y por lo tanto no se valora sólo el rendimiento de unas funciones intelectuales en abstractos sino en una situación concreta, con todo el significado que esta situación pueda tener para el sujeto.

Dada la labilidad emocional del niño, el momento y la circunstancia en que se aplique la prueba favorecerá un mayor grado de estructuración o desestructuración de las funciones que debe activar. Cantidades de inquietud excesivas pueden movilizar más, o por el contrario paralizar. El requerimiento del examinador para que responda a sus peticiones será vivido de muy distinto modo por unos sujetos que por otros. La actitud de los profesores al indicar un examen psicológico variará ya que la intencionalidad será diversa. Las fantasías que el niño establezca en torno a la experiencia de ser examinado independientemente de que reciba una información previa serán así mismo muy variadas.

Por otra parte, los niños se comportan de distintas maneras al tener que afrontar la resolución de las pruebas psicométricas. Hay sujetos que frente a una dificultad no toleran la tensión en periodos amplios de tiempo. Esto es un *handicap* para establecer una conducta de tal manera que por aproximaciones sucesivas y a través de una experimentación interior puedan llegar a la solución correcta. La consecuencia es que o bien obtienen una comprensión súbita del problema o se paralizan y abandonan. Otros expresan dificultades para manejar la duda o la incertidumbre

con respecto al acierto en la respuesta. Pierden mucho tiempo en cavilaciones obsesivas y reasegurantes, con lo que queda afectado el resultado cuantitativo final. Otros son incapaces de establecer una auto crítica con respecto a sus producciones. No reflexionan y actúan precipitadamente.

Sobre ese tipo de consideraciones nos podríamos extender ampliamente. La conclusión a la que desea llegar es que el dato cuantitativo, la medición del rendimiento, adquiere significado en un contexto ambiental y de personalidad. Este contexto es variable, es simplemente un indicador sometido a interpretación. No podemos tomar en termino absolutos los resultados de una prueba.

Y mucho menos para realizar expectativas sobre su rendimiento del alumno, con sólo saber su nivel de inteligencia.

Lurcat (1990), por su parte comenta que otra de las causas por las que los alumnos fracasan en la escuela o desarrollan actitudes de fracaso, puede contribuir a la lucha contra el fracaso escolar. Esa lucha de salir adelante sólo importándole el diez quizá, para no sentirse rechazado clasificado evitando lo coloquen con los más burros o en la fila de los regulares de la clase, pero nunca a la lucha de aprender lo enseñado. Entones para que en realidad tenga el derecho y la oportunidad a la adquisición de los conocimientos y que fundamentalmente queden garantizados, es preciso que el profesor respete la persona del niño con todas sus particularidades sociales y psicológicas.

Se ha mencionado que una de las causas del fracaso escolar es esperar un buen o malo rendimiento sobre el alumno en consecuencia de su coeficiente intelectual, ésta es indudable una de las cosas que influyen en el fracaso. Hablando cuantitativamente son las que el maestro por lo general realiza apreciaciones de sus alumnos en boletas.

Lurcat (1990), manifiesta otra de las causas que puede ser el poco interés que demuestran los maestros para dar sus clases, queda reflejada en su importancia para transmitir los conocimientos. Esta dificultad no es producto del azar: la coexistencia de las distintas clases sociales en la escuela conduce al profesor a ser para unos transmisor de conocimientos y para otros fabricantes de obstáculos. Lo cual le producen al alumno cierta inseguridad y más que nada se siente desvalorizado.

De qué manera la desvalorización puede ser factor de fracaso escolar y de problemas de aprendizaje. Sabemos que un niño no es un receptor pasivo, y que cualquier adquisición de conocimiento es el resultado de su actividad. Esta idea, que algunos radicalizan, podría hacernos pensar que el niño aprende solo. En realidad la escuela suministra las condiciones para aprender y estas condiciones determinan en gran parte la calidad del aprendizaje. Esta actividad depende de la actitud del niño frente al maestro y frente a los conocimientos. El niño activo participa en clase, está atento e integra lo que se le transmite. El niño desvalorizado no tiene ésta actitud y se refugia en la pasividad. De vez en cuando participa en el trabajo de la clase pero no consigue aprender lo que se le enseña, establece mal el nexos temporal que le permitirá integrar la continuidad de la materia que se le explica. Un niño pasivo, un niño que no se prende a la clase o bien que se desconecta, necesita del apoyo del maestro para actuar eficazmente, pero esto exige que el maestro se esfuerce por individualizar su enseñanza y dirigirla hacia él, de ponerlo al corriente para que, de este modo, pueda reanudar el ritmo de clase.

Para ello es necesario que el maestro se sienta motivado, que le sea simpático el niño que tiene dificultades para aprender, que lo considere capaz de atender. Todos estos aspectos subjetivos ligados al estima mutua, la confianza y la simpatía actúan sobre las actitudes. Nunca se estimula demasiado al niño, por el contrario se desanima con facilidad asociando el conocimiento a una práctica intelectual

durante la cual tiene que realizar sus pruebas. Tan a menudo la desvalorización engendra el fracaso que hay que tenerlo en cuenta como factor de problemas de aprendizaje.

Como se puede dar uno cuenta, el bajo rendimiento escolar no sólo se va producir por tener una inteligencia pobre, sino que existen otras causas y factores como la que se ha mencionado anteriormente de tipo emocional para el alumno a la hora de aprender.

Lurcat (1990), señala que hay niños que están constantemente bombardeo emocional que termina por minimizarlos en sus posibilidades reales, por desvalorizarlos; enfrentados a tareas cuya finalidad desconocen su fracaso suele ser la manifestación de su inseguridad con respecto a lo que se espera de ellos; y automatizan un tipo de reacción. De esta manera, estos niños dan a los maestros la comprobación de la certeza de sus juicios, al tiempo que los refuerzan en sus actitudes despreciativas. Se genera entonces el automatismo cuyo responsable es el maestro, sin embargo, nunca sabrá que el elemento desencadenante ha sido él. Tanto más cuando que la auto-desvalorización se convierte en un modo de reacción persistente que el niño traslada de una clase a otra. En la escuela algunos niños tienen una fama que les precede y les persigue y que a veces se remonta a hermanos mayores cuyo paso por la escuela ha despertado juicios negativos.

Se puede decir que la actitud del profesor ante sus alumnos es un factor que influye en el rendimiento escolar del mismo.

Martínez (1986), entendiendo el aprendizaje escolar como algo que se da en una situación de comunicación e intercambio, evidentemente los grandes protagonistas de este sistema relacional son el alumno y el profesor. Vamos a reflexionar sobre determinadas actitudes del profesor que tienen especial resonancia en el niño.

En la práctica del rol del profesor con respecto al aprendizaje suele considerarse como el establecimiento de las nociones que deben presentarse en primer lugar, como ritmo de adquisiciones que debe seguir el alumno, que recursos didácticos deben utilizarse, cuáles son los ejercicios más apropiados, cómo deben controlarse los progresos del escolar, etc. sin embargo, lo fundamental del profesor no es lo que enseñe, ni siquiera como lo enseñe. *Debe de comunicar con su presencia física, sus actitudes emocionales y su comprensión de la personalidad de cada niño y del grupo, el deseo e aprender.* Debe ser una personalidad que despierte en el niño cierto grado de admiración y afecto para que se movilicen los deseos conscientes e inconscientes de establecer identificaciones con él.

Una de las actitudes más negativas frente al alumno es la impaciencia. El aprendizaje suele ser lento y laborioso. En general, se aprende paso a paso y de un modo lento. El profesor impaciente no tolera estas características, con lo que establece un clima de inquietud y desasosiego en su entorno. La atención añadida por este tipo de profesores no puede ser asimilada por alumnos en forma de actividad y se convierte en agitación. La impaciencia refuerza los rechazos más o menos latentes del niño frente a la escuela. Algunos profesores se lamentan de las dificultades que encuentran para que sus alumnos asimilen nociones sencillas. No toleran la pasividad que muestra el niño en muchos momentos escolares ni la falta de actitud para comprender, que con frecuencia es más aparente que real.



## 2.6 LAS EXPECTATIVAS QUE EL PROFESOR REALIZA INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

Lurcat (1990) dice que con frecuencia, la primera imagen que un niño llega a tener de sí mismo se ha formado en la escuela. Es aquí donde por primera vez se halla confrontado con el grupo de niños de su edad y comparado con los individuos que componen este grupo. Tal vez, más que los comportamientos de sus compañeros o el suyo propio son las apreciaciones que de él hagan sus maestros las que contribuirán a desarrollar en él actitudes de auto-valorización o de auto-desvalorización. Estas actitudes se instalan prematuramente, desde el preescolar; dan lugar a una aceptación del éxito o *fracaso escolar* concebido como consecuencia del comportamiento escolar del niño, y cuya responsabilidad le cabría sólo a él. De tal manera que la causa primera del enlace sucesivo del fracaso o éxito, que llevarán a unos a los trabajos mecánicos y a otros a los estudios universitarios, es para quien los vive su propio mérito personal. Cada cual tiene en la escuela lo que se merece. Esta aceptación de la ley de la escuela no es para el que la sufre una aceptación pasiva: el niño se anticipa, actúa según lo que se espera de su conducta, como buen o mal alumno, según el caso. El papel de los maestros en el fracaso o en éxito escolar es considerable, y por ello han sido calificados como agentes de la selectividad.

Sin duda, la función selectiva es lo que culpabiliza más a los maestros y sin embargo no son ellos los responsables. Su responsabilidad es real, directa, perjudicial a largo plazo, cuando consiguen persuadir a los niños de que son unos incapaces. Asimismo, cuando desde las primeras semanas del año, se forman una opinión de la que no desisten y que exteriorizan, con lo cual seguramente se alivia, pero a costa de agobiar a los chicos con un desborde emocional.

El poder del maestro se manifiesta en la nota, en la clasificación, en la evaluación que él mismo lleva a cabo: son los medios llamados objetivos de los que dispone para expresar su valoración con respecto al trabajo del niño. Aún más insidiosos son sus medios subjetivos, que generalmente no controla, pues no trata de cobrar conciencia de ello. Estos medios se manifiestan en los juicios, las reflexiones, las impacencias, mímicas despreciativas, los arrebatos, la irritación contra los alumnos.

Se considera que ningún motivo o justificación que el profesor quiera hacer con respecto a su maltrato con los alumnos, se justifica, ya que el alumno jamás tendrá la culpa de su mal carácter o estado de ánimo del maestro. Y mucho menos se perdona que el profesor por su “poder” dentro del aula, al alumno le ponga una calificación que éste no se merece.

Sí las expectativas que el profesor realiza en sus alumnos influyen de tal forma que este se sienta y actúe como piensa que debería de actuar según las expectativas de su profesor. Sería recomendable que todos los profesores tuvieran una expectativa positiva para cada uno de sus alumnos, esperando buenos resultados, buenas actitudes de ellos, para así subir el rendimiento escolar de los alumnos y evitar los fracasos.



### III. EL ALUMNO Y LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR

Como se mencionó anteriormente una actitud es la suma de muchas o varias expectativas, por lo que se cree pertinente tomar en cuenta las actitudes de un profesor, que por tanto son una expectativa.

#### 3.1 EL ALUMNO ANTE LA ACTITUD DE SUS PROFESORES

Para Genovard (1983), los niños son seres que perciben todo lo que existe a su alrededor, por lo tanto debe considerarse ante todo que la percepción es un proceso activo en el que interviene toda la personalidad del individuo, aunque, en muchas ocasiones, este no parezca darse cuenta de su participación, lo cual ocurre en muchas facetas de la vida, donde los automatismos de los hábitos y costumbres adquiridos, hace que no se tenga plena conciencia de la actuación.

La percepción es la síntesis resultantes de una serie de procesos entre lo que cabe señalar destacar la información y sensaciones recibidas a través de los sentidos, las experiencias vividas, la propia personalidad y un sentido difuso de los que esperábamos y pedimos de la vida, al igual que ocurre el aprendizaje, debe de inferirse a partir de la actuación del individuo ya que no es directamente observable.

La sensibilidad para captar los cambios que se producen en nuestro medio ambiente y para que el organismo responda adecuadamente a ellos es función, como hemos visto, de nuestros sentidos que no agota todas las posibilidades de que disponemos. Ellos, con un conocimiento necesario de cuanto nos rodea, contribuyen a la capacitación de los estímulos y sensaciones que continuamente producen y que conforman la percepción.

Podría decirse de está que es lo que nos permite hacemos con la realidad valiéndose de los sentidos, pero, inmediatamente, debemos de reconocer que apenas existe una sola percepción que esté libre de la influencia de la experiencia pasada y de la propia historia del individuo.

Por lo tanto, el alumno sólo va destruir su autoimagen y llegará al fracaso no sólo con lo que los profesores en forma verbal le expresen, sino por si fuera poco los alumnos llegan al fracaso por las actitudes que estos perciben de sus profesores.

A este respecto, Buron Orejas (1997) opina que para que un estímulo exterior afecte nuestra conducta, de alguna forma tiene que ser detectado por nuestro organismo, y la misma lógica debemos aplicar al impacto de las expectativas del profesor: Para que éstas influyan en la conducta del alumno no basta conque el profesor las comunique, es preciso también que el alumno las perciba.

El impacto de las conductas del profesor en los alumnos no tendría explicación si no asumiéramos que éstos las perciben. Hay muchas razones para pensar que el niño es mucho más perceptivo de lo que generalmente se cree (de lo contrario, sería difícil explicar el rápido aprendizaje de sus primeros años de vida).

### 3.2 EL ALUMNO ANTE LAS EXPECTATIVAS DE SUS PROFESORES

Buron Orejas (1997), el alumno al ser consciente de las expectativas ajenas con frecuencia actúan como creen que a los demás les gusta, con el fin de evitar contrariarlos o de enfrentarse con la

realidad; de este modo afianzamos sus ideas aunque no sean correctas. A veces incluso intencionadamente para no defraudar las expectativas de los demás o para que sigan manteniéndolas, si son positivas

La influencia de las expectativas no es menos poderosa. Los psicólogos afirman que un individuo con capacidad normal para escuchar, generalmente no oye más del 30% de lo que dice la persona con quien conversa; el 70% restante de su mensaje no lo oye, sino que lo espera o lo supone. Y cuando más se conoce al otro y mayor seguridad se tiene en las propias expectativas referentes a lo que quiere decir, menos se oye lo que dice y más productos subjetivos emanados de las propias expectativas se incorporan en la interpretación. Las expectativas son igualmente influyentes en la relación profesor-alumno.

Como bien lo menciona Genovard (1983), el alumno percibe más de lo que uno puede creer. Es por esta razón que se quiso saber qué tanto los alumnos percibían las expectativas que sus profesores les hacían. Ya que de acuerdo con Buron (1997), lo que se percibe logra a tener un impacto en la conducta de uno, sea cual sea, pero nunca pasa por desapercibido lo que uno observa, y si lo que el alumno percibe es que a su profesor no le cae bien y cree que piensa de él lo pero como estudiante, entonces, sin dudar esto estará afectando su autoconcepto, y por consiguiente como ya se mencionó anteriormente esto lo atribuirá a su persona en general, haciendo que esto le afecte volviéndose ineficaz o simplemente su motivación saldrá afectada, no rindiendo lo necesario para obtener buenas calificaciones.

## IV.METODOLOGÍA

El tipo de estudio que se realizó fue de campo, ya que lo que se trataba de estudiar era a un determinado grupo de personas para conocer sus relaciones sociales, ya que también siendo su principal característica del estudio de campo, es que se realiza en el medio natural que rodea al individuo, de tipo exploratorio lo cual ayudó a la investigación a definir más concretamente la percepción de las expectativas, y descriptivo para obtener un mayor conocimiento sobre las expectativas en cuestión, lo cual sirvió para plantear estudios posteriores más estructurados.

### 4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con Judías (1992), son muchos los trabajos que se están realizando sobre el rendimiento escolar, la mayoría de ellos focaliza su investigación como hipótesis central en factores casuales de tipo sociológico familiar o personal del alumno. Pero pocos tratan al profesor como factor determinante del rendimiento escolar. Al saber que el profesor es la persona que desarrolla expectativas sobre el rendimiento escolar de sus alumnos, surgen algunas interrogantes: ¿De qué forma el profesor le estará transmitiendo sus expectativas sobre su rendimiento al alumno en clase?, ¿Podría ser que no se le esté permitiendo el derecho de aprender y esto se esté reflejando en su rendimiento académico? A este respecto, podría ser que el niño esté mostrando un nivel mínimo de rendimiento escolar o que no este rindiendo como debiese debido a las expectativas de las que es objeto.

En la presente investigación se pretende conocer las formas de expectativas que los profesores ejercen sobre el alumno y la relación con su desempeño académico en la escuela. Para ello Se ha

planteado específicamente el siguiente problema de investigación: ¿Qué relación existe entre la percepción de las expectativas que ejercen los profesores a alumnos que cursan la primaria y el rendimiento escolar?



## 4.2 OBJETIVOS

### General:

Conocer la relación que existe entre la percepción que tienen los niños que cursan el 3er, 4to, 5to y 6to grados escolar de las expectativas que le ejercen sus profesores y su rendimiento escolar.

### Específicos:

1. Describir la forma en como los niños perciben las expectativas que ejercen sus profesores.
2. Identificar los niveles de percepción más frecuentes de las expectativas que ejercen los profesores y la relación con el rendimiento escolar de los alumnos que cursan la primaria.

### 4.3 HIPÓTESIS

VARIABLES:

Esta investigación considera como variables de estudio dos: Una variable independiente que son las expectativas que el profesor ejerce a sus alumnos, siendo ésta “la causa presumida” y como variable dependiente el rendimiento escolar, siendo éste “el efecto presumido”. Las formas en como los niños perciban las expectativas negativas, ejercidas por sus profesores afectará reflejándose en su rendimiento escolar.

HIPÓTESIS:

Hi: Existe relación entre la percepción de las expectativas que ejercen los profesores a los alumnos que cursan la primaria con su rendimiento escolar.

Y como hipótesis nula:

Ho: No existe relación entre la percepción de las expectativas que ejercen los profesores a los alumnos que cursan la primaria con su rendimiento escolar.

## 4.4 VARIABLES

### 4.4.1 Variable independiente: Expectativas

Definición conceptual:

Expectativa: Anticipación y al mismo tiempo actualización de un acontecimiento futuro. Se basa siempre en expectativas anteriores, pero posee siempre una cierta tensión de incertidumbre (tensión de expectativa) efecto de Rosenthal (1985).

Definición operativa:

Expectativa: Se define como las inferencias que hace el profesor sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre su conducta en general. Puede referirse al grupo entero o a determinadas personas. Good (1992). Las expectativas, se mediarán a través de la percepción que los niños tengan hacia su profesor en clase.

#### 4.4.2. Variable dependiente: Rendimiento escolar

##### Definición conceptual:

Es el resultado de la calidad del proceso de aprendizaje que describe el grado de aciertos de este, y se evalúa de acuerdo al respecto del educando. Galán y Marín (1985). Del diccionario de psicología

##### Definición operativa:

Es el resultado de la calidad del proceso de aprendizaje medida como que describe el grado de acierto de este, y se evalúa de acuerdo al respecto del educando. Interviniendo otros factores en dicha evaluación como: la actitud que el alumno muestre al maestro, como las expectativas que éste realice sobre el rendimiento del alumno. Por lo que el rendimiento escolar de cada alumno de la muestra para la investigación se evaluará con sus calificaciones obtenidas en las boletas en el cuarto bimestre escolar.

#### 4.5 MUESTRA

La población de estudio estuvo conformada por los niños que asisten regularmente a la Escuela Primaria “Concepción Patiño Váldez”, ubicada en la col. Héroes de Padierna. De estos niños sólo se eligieron aquellos que estuvieran cursando 3er, 4to, 5to y 6to grado de educación primaria. La muestra de estudio estuvo conformada por 140 sujetos, donde 56 sujetos fueron de tercer grado (28 hombres y 28 mujeres); 28 sujetos de cuarto grado (15 hombres y 13 mujeres); 26 sujetos de quinto grado (13 hombres y 13 mujeres) y 30 sujetos de sexto grado (13 hombres y 17 mujeres).

#### PROCEDIMIENTO POR FASES:

El procedimiento para la investigación de campo se realizó en dos fases, la primera que es la que a continuación se menciona esta formada por: las técnicas para la recopilación de la información, el instrumento y el escenario de la primera aplicación del instrumento. Una segunda fase conformada por: El procedimiento de aplicación del cuestionario definitivo y la revisión de las calificaciones en boletas de los alumnos.

#### 4.6 TÉCNICAS PARA LA RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Con la finalidad de recabar información acerca de las variables de estudio (expectativas y rendimiento escolar), se determinó que las técnicas para la obtención de información fueran dos; una, el instrumento de investigación (cuestionario) que se diseñó y elaboró con el propósito de obtener datos de la variable independiente, como otros aspectos (datos demográficos) y segunda,

la calificación del cuarto bimestre (Marzo-Abril) período que coincide con la aplicación del instrumento.

#### 4.6.1 INSTRUMENTO

Tomando la particularidad y las características de la presente investigación, el tipo de instrumento más adecuado como primera fuente de información, fue el cuestionario, pues posee ciertas ventajas como son: el poder “ser contestado, al mismo tiempo, por todos los interrogados”, donde se economiza tiempo y la información que se genera no puede ser contaminada.

Este instrumento se elaboró de forma semiestructurada en el que algunas preguntas se plantearon en forma cerrada y otra de forma abierta debido al grado de conocimiento diferente de los temas a preguntar, donde las preguntas abiertas fueron de gran valor ya que el niño expresó su opinión acerca de algunas categorizaciones. Como lo dice Goode (1973), “ hay muchas preguntas que no son fáciles de estructurar, lo cual es particularmente cierto cuando no es posible prever detalladamente cuáles serán las respuestas al punto”.

Estas son prácticamente las razones principales y de importancia por las que se determinó un cuestionario, aunado a la inexistencia de un instrumento que respondiera adecuadamente a las dos variables de estudio de esta investigación.

##### 4.6.1.1 Proceso de construcción del instrumento definitivo.

Resultados de los cuestionarios piloto 1y 2.

Para la construcción de los cuestionarios piloto 1, 2 y el definitivo, tuvieron que ser evaluados por cuatro jueces, profesores de la Universidad Pedagógica Nacional pertenecientes a la academia de Psicología Educativa. Uno de ellos es Lic. En Psicología Social egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana, actualmente imparte la materia de procesos grupales en la UPN, el segundo juez es Lic. en músico y Lic. Psicología Clínica egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México, actualmente da clases en la UNAM y en la UPN en el área de psicología, el tercer es Lic. en Psicología Educativa egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, actualmente da clases en la UPN en el área de psicología. Y como último juez es Lic. en Filosofía y letras, egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México, actualmente imparte la materia de Orientación Educativa a alumnos del 7mo semestre de la UPN. Todos estos fueron de gran ayuda para la elaboración del instrumento tanto pilotos como el definitivo.

Para el primer cuestionario se les pidió que revisaran y evaluaran si el cuestionario piloto 1 (CPI), (ver anexo 1), podía obtener datos y respuestas verídicas y confiables de los alumnos sobre: Qué percepción tenían sobre las expectativas que su profesor realiza sobre de ellos, sobre cuáles alumnos de su salón piensan que son los más aplicados, esta pregunta se elaboró de esta forma, ya que creemos que podemos saber si los alumnos pueden percibir quiénes son, y la única forma que les ayuda a detectar cuales son los alumnos más aplicados es gracias a las expectativas que el profesor hace en público de estos niños.

Así mismo, se les preguntó que si las siguientes preguntas del CPI podían medir la percepción que los niños tienen sobre las expectativas que su profesor realiza sobre si su profesor los aprecia o no y el por qué de sus respuestas, esto para poder justificar cada una de sus opiniones que dieran al contestar el cuestionario sobre que creen que piensa de ellos como

estudiantes, cual es la expectativa que con mayor frecuencia perciben, qué creen que piensa su profesor de su comportamiento, que es para ellos ser un buen y un mal estudiante, si creen que son un miembro valioso en su grupo-clase, ¿qué piensas cuando su profesor los hace sentir que son malos estudiantes, cómo se sienten cuando su profesor les hace saber que son malos alumnos en clase, estas dos últimas preguntas tienen como fin poder evaluar si los alumnos de alguna forma les afecta emotivamente las expectativas que el profesor les realiza.

Las observaciones tanto de los jueces como del investigador que le hicieron al CPI fueron sólo de redacción, cuando se le terminaron de hacer, se realizó su aplicación, la cual se llevó a cabo en la misma escuela, con 10 alumnos de 3ro, de 4to, de 5to y de 6to grado de primaria, mitad niños y mitad niñas, dando un total de 40 sujetos. Las condiciones fueron las siguientes: Se llevo a cabo en la dirección de la escuela, los niños (as) fueron elegidos al azar por el director de la misma; el cual les indicó que se fueran a la dirección, ya estando todos los 40 alumnos se les dio la siguiente instrucción.

“ -¡Hola!., Soy Claudia, alumna de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual se encuentra muy cerca de aquí, vengo a pedirles un favor que me contesten un cuestionario, las respuestas que den a éste no se les hará saber a sus profesores ni al director, por lo tanto pueden contestar con la verdad, ya que es muy importante para mí saber su opinión. Si tienen alguna duda alcen la mano y yo iré a sus lugares. Muchas gracias”.

Así entonces, se analizaron cada una de las respuestas que dieron los alumnos (as) a los cuestionarios pilotos 1, ya que este cuestionario tuvo como objetivo poder obtener información sobre las posibles respuestas que pudieran dar los niños (as) sobre lo que perciben de las expectativas que realizan sus profesores. Las respuestas que con mayor frecuencia se dieron en



todos los cuestionario ayudaron a construir el cuestionario piloto 2 (ver anexo 2), por lo que las preguntas de este nuevo cuestionario son nada más y nada menos que las respuestas que dieron en CPI los alumnos, sólo que para el CP2 las convertimos en preguntas. Y así poder al mismo tiempo cerrar las preguntas para un mejor manejo a la hora de sacar los resultados.

Por lo que el cuestionario piloto 2 se fue construyendo así: Las instrucciones para la contestación del CP2 se mantuvieron igual que el CP1, para obtener los datos: nombre, edad y grado escolar de los alumnos las instrucciones fueron las mismas que en el CP1, las preguntas 1 y 2 del CP1 quedaron de igual manera para el CP2, sólo estas dos preguntas para el CP2 se decidió dejarlas abiertas, a partir de aquí las preguntas son cerradas. Las instrucciones para contestar las preguntas cerradas fueron las siguientes:

“A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Marca con una cruz la alternativa SI o NO que más se asemeje a tu opinión.”

Entonces, la pregunta 3 del CP1 se convirtió en afirmación para el CP2 al mismo tiempo asignándole un bloque , el bloque I, en seguida de esta se escribieron las opciones de preguntas para este bloque las cuales fueron 8, que en el CP2 son las preguntas 3-10, cada cual con sus dos opciones de respuestas Si y No, después la pregunta 4 del CP1 al igual que la anterior se convirtió en afirmación para el CP2 y en el bloque número II, posterior a esta afirmación se le asignaron 8 opciones de preguntas que son de la 11-18, cada cual con sus dos opciones de respuestas Si y No. Después de lo que seguía de la pregunta 4, o sea, las afirmaciones en el CP1, se convirtieron en opciones de preguntas para un nuevo bloque, el III para el CP2 y son la

pregunta 19-25 sólo realizándole una oración afirmativa para que quedaran igual que los otros bloques y fue: Tu profesor en clase.

Posteriormente la pregunta 12 del CP1 se convirtió en afirmación y en el bloque número IV para el CP2, así también se le asignó a este bloque 8 opciones de preguntas que son de la 26-33, cada cual con sus dos opciones de respuesta Sí y No, la pregunta 13 del CP1 para el CP2 se convirtió en afirmación y en el bloque número V, dándole 5 opciones de preguntas cada cual con sus respectivas dos opciones de respuesta Sí y No y son de la pregunta 34-38, la pregunta 14 del CP1 para el CP2 la convertimos en afirmación y en bloque número VI, a este asignándole también 5 opciones de preguntas las cuales van de la 39-43 cada una con sus respectivas opciones de respuestas Sí Y No, la pregunta 15 del CP1 para el CP2 se convirtió en afirmación y en el bloque número VII, asignándole 6 preguntas que son de la 44-49 cada cual con sus dos alternativas de respuestas Sí y No, la pregunta 16 del CP1 para el CP2 se transformo en afirmación y en el bloque VIII asignándole 6 opciones de preguntas que van de la 50-55 cada una con sus dos alternativas de respuesta Sí y No y por último la pregunta 17 del CP1 se convirtió en oración afirmativa para el CP2 y en el bloque número IX asignándole 6 preguntas que son de la 56-60 para este bloque cada cual con sus dos alternativas de respuesta Si y No.

Ya terminado el cuestionario piloto 2, se prosiguió a aplicarlo a 90 alumnos mitad niños y mitad niñas, esto se llevo a cabo en la misma escuela de la muestra de la investigación sólo que con alumnos del turno matutino 22 del grupo de 3ero, 22 de 4to, 23 de 5to y 23 de 6to año, los alumnos fueron escogidos al azar por sus profesores los cuales me hicieron el favor de mandarlos a la dirección la cual cuenta con grandes mesas y sillas, cuando estuvieron los 90 alumnos reunidos se dictaron las instrucciones:

“ ¡Hola!, Soy claudia, vengo de la UPN, y vengo a pedirles que si por favor me pueden contestar el cuestionario que cada uno de ustedes tiene enfrente, es muy importante que lo contesten con la mayor sinceridad posible, las respuestas no las sabrá nadie más que yo. Muchas Gracias. Pueden comenzar.

Finalmente los resultados del cuestionario piloto 2 fueron favorables, ya que todos los niños pudieron contestarlo, pues no era mucho de que pensar, sino de elegir el Sí o el NO de cada pregunta. Por lo que no necesitó ser modificado. Posteriormente, y como último paso se busco su confiabilidad el cual obtuvo una alfa de Cronbach 0.84.

La obtención del cuestionario definitivo con base en los resultados que se obtuvieron del instrumento piloto 1 y 2.

Considerando los elementos que proporcionó el instrumento piloto 1 y 2, se procedió a construir el instrumento en forma definitiva. Desarrollándose de la siguiente manera: Las instrucciones y todas las preguntas se quedaron como estaban en el CP2. Por lo que dió un cuestionario definitivo (ver anexo 3), el cual fue el que se utilizó para la aplicación definitiva a la muestra de la investigación.

El instrumento quedo conformado por nueve bloques con cincuenta y ocho preguntas, cada niño va obtener cincuenta y ocho respuestas de sí y no, por lo que esperábamos un total de ocho mil ciento veintiocho respuestas más o menos, en total fueron siete mil cincuenta considerando las que no fueron contestadas.

#### 4.7 ESCENARIO DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

El escenario fue la Escuela Primaria “ Concepción Patiño Valdez”, clave 52-2481-367-50-X-023, ubicada en la Col. Héroes de Padierna, Deleg. Tlalpan. La aplicación del instrumento de investigación en esta población se llevó a cabo en los grupos de 3 “A”, 3 “B”, 4 “A”, 4 “B”, 5to AY 6to A. Las condiciones físicas en que se encontraban los grupos era favorables para la aplicación, ya que cada alumno compartía la mesa con otro compañero, cada fila estaba conformada por 6 niños, esto quiere decir que había por lo menos cinco filas, el escritorio del profesor se encontraba junto al pizarrón. En cuanto a las condiciones de los alumnos, toda la muestra accedió a contestar al cuestionario, con la solicitud del profesor, a quien antes de hacer la aplicación se le cuestionaba sobre la disposición que hubiera para aplicar el cuestionario, para ello se consideró la hora y el día en que tuvieran poca carga de trabajo.

## SEGUNDA FASE

### 4.8 PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN

Para la aplicación del cuestionario (en versión definitiva) se solicitó en primer lugar, la autorización del director del plantel; en segundo, la disponibilidad de cada profesor de acuerdo a las posibilidades de horario y trabajo en cada grupo. El tiempo que se llevó a cabo en cada aplicación fue aproximadamente de 35 minutos, incluyendo la solicitud que el profesor hacía ante los niños y la presentación misma, la cual se realizó de la siguiente manera para todas las aplicaciones con cada grupo de niños:

Antes de darles las instrucciones, se le pidió a cada profesor de grupo dejar el salón mientras se realizaba la aplicación para así darles mayor confianza a los niños en contestar lo que realmente piensan. Después se dieron las instrucciones:

“ ¡Buenas tardes! ”. Mi nombre es Claudia, vengo de la Universidad. Estoy haciendo un trabajo en donde necesito de su ayuda; quisiera que me ayudaran a contestar un cuestionario breve y sencillo, la información que ustedes me brinden no llegará a oídos de sus profesores, pueden tener la seguridad de esto. Hay preguntas en las cuales tienen que escribir lo que ustedes piensan y otras tienen que elegir la opción o inciso que más se acerque a su opinión, cuando no entiendan algo pueden preguntarme”.

Al terminar cada niño de contestar el cuestionario se les preguntaba si no habían tenido alguna duda, al mismo tiempo cerciorándose de que el cuestionario estuviera completamente contestado, y finalmente se le agradeció su colaboración.

#### 4.9 LAS CALIFICACIONES

Las calificaciones obtenidas de las boletas de los niños, fueron una segunda fuente de información e instrumento para la investigación, la cual se considera de suma importancia, debido a que en ella se registran las calificaciones del desempeño académico que mostraron los niños en el cuarto bimestre (marzo – abril). Esta fuente de información reportó datos de una de las variables de estudio: el rendimiento escolar, el cual se considera de gran valor para medir dicha variable. Ya que era necesario obtener datos precisos sobre las calificaciones que los alumnos obtienen; y a sabiendas que el profesor es quien realiza las expectativas a sus alumnos y de alguna manera las refleja a la hora de ponerles su calificación en la boleta (ya que evalúa tareas, participación asistencia y la que a nosotros nos importa, la conducta).

Es por esta razón que es muy importante solamente tomar las calificaciones que el propio profesor pone a sus alumnos; y así entonces, poder relacionar si existe relación alguna sobre el rendimiento escolar, o sea, sus calificaciones de los niños de la muestra que su profesor les asigna y la percepción que tienen sobre las expectativas que el mismo les hace.

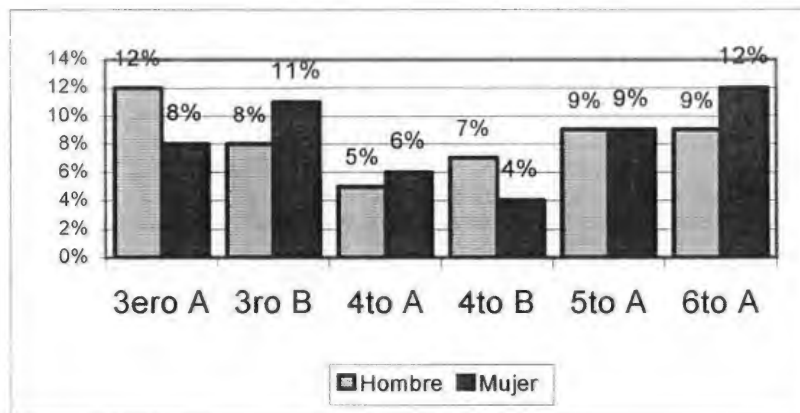
## V. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Este apartado presenta el porcentaje de los resultados que se obtuvieron de los cuestionarios contestados por los alumnos en donde se registro el porcentaje de los datos demográficos de la muestra de estudio: sexo, edad, y grado escolar (gráficas 1-3), se presentan los resultados de preguntas por bloques (gráficas 4-12), posteriormente las respuestas de lo niños en bloques (cuadros 1-9), la percepción de las expectativas por parte de los alumnos, relacionadas con las calificaciones registradas por sus profesores. Y las gráficas de las calificaciones (gráficas 13-17). Por último se presenta un análisis de los niños que sus compañeros en la pregunta dos nombraron que eran los más aplicados, su relación con sus calificaciones y con lo que contestaron a las preguntas del bloque II. PERCEPCIÓN DEL ALUMNO

Los resultados que se presentan son básicamente un cuadro por cada una de las preguntas en bloques del cuestionario de la variable (expectativas), estas relacionadas con las calificaciones que los profesores registraron por cada alumno (rendimiento escolar), para así entonces realizar una relación entre expectativas y rendimiento escolar.

Finalmente, por bloques de preguntas se les realizó el estudio de ji-cuadrada para determinar la posible relación entre las variables expectativas y rendimiento escolar, con el fin de concluir y dar cuenta de los resultados obtenidos en lo correspondiente al trabajo empírico de la presente investigación.

## 5.1 DATOS DEMOGRÁFICOS

Gráfica No. 1 **Distribución de la variable sexo de la muestra**

En esta gráfica, se puede ver la distribución de la muestra en porcentaje (n=140) de estudio.

3ª 12%-17 Hombres

8%-12 Mujeres

3b 8%-11 Hombres

11%-16 Mujeres

4ª 5% -6 Hombres

6%-8 Mujeres

4b 7%- 9 Hombres

4%-5 Mujeres

5to 9%-13 Hombres

9%-13 Mujeres

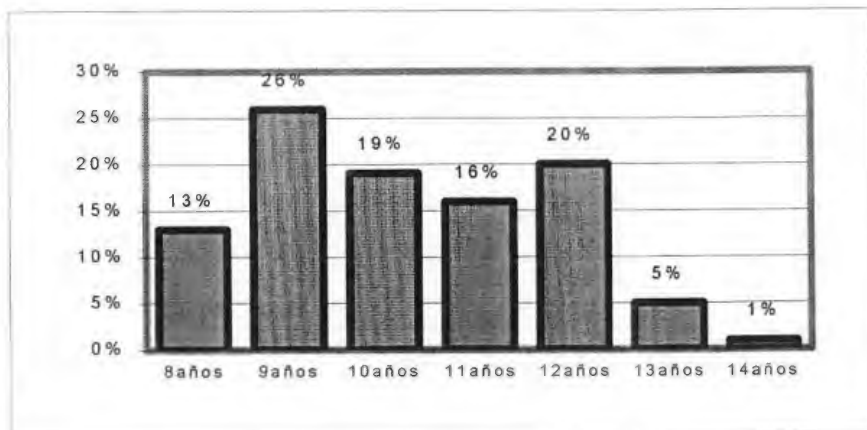
6to 9%-13 Hombres

12%-17 Mujeres

En el grupo de 3er grado, lo constituyeron 28 (mujeres) y el 28 (hombres) conformando el grupo de 3er grado con 56 niños. El grupo de 4to grado lo constituyeron 13 (mujeres) y 15 (hombres) conformando el grupo de 4to grado con 28 niños. El grupo de 5to grado lo constituyeron 13 (mujeres) y 13 (hombres) conformando el grupo de 5to grado con un 26. El grupo de 6to grado estuvo constituido por el 17 (mujeres) y 13 (hombres) conformando el grupo de 6to grado con 30 niños.



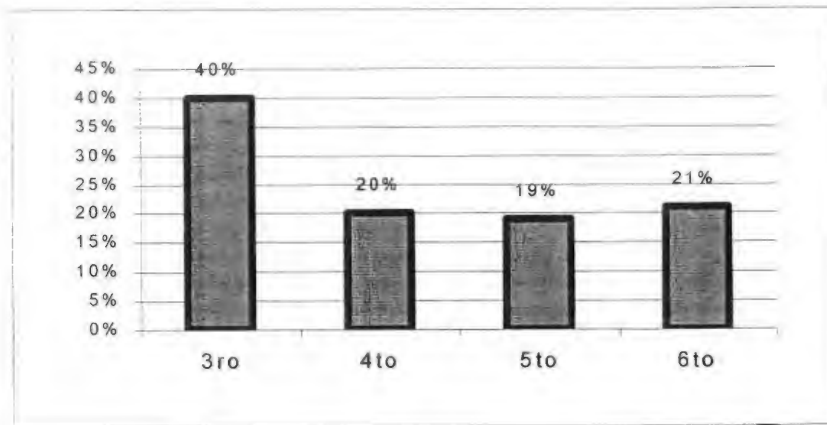
Gráfica No.2 Distribución por edades de la muestra



N= 140 sujetos

En esta gráfica se puede observar la distribución por porcentaje, por edades, donde el valor mínimo fue de 8 años de edad y el máximo de 14 años de edad, en este rango de edades, el valor medio de la población tiene una edad de 9 años.

GRÁFICA No. 3 Porcentaje por grado escolar.



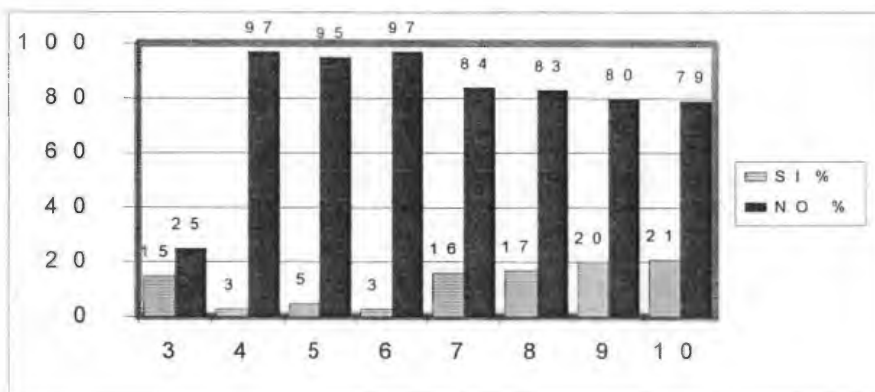
N= 140 Sujetos

La gráfica representa el porcentaje por cada grado escolar, donde el 40% lo ocupan los niños de 3er grado escolar, el 20% esta dado por niños de 4to año, el 19% por el 5to año escolar y el 21% por niños de 6to año.

En esta gráfica lo que se puede observar, es que la mayoría de los alumnos de esta investigación, cursan el tercer año de primaria.

## 5.2 RESULTADO DE LAS PREGUNTAS EN FORMA INDEPENDIENTE

GRÁFICA No. 4 **Porcentaje de las respuestas a las preguntas 3-10 del bloque I, que hace referencia a lo que opinan los alumnos sobre si los aprecia o no su profesor**



N= 140 Sujetos

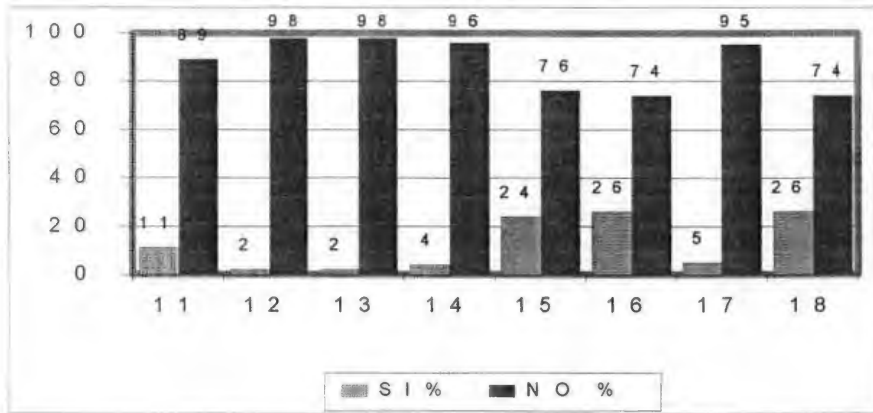
### Bloque I. APRECIACIÓN

Esta gráfica muestra el porcentaje que se presentó por cada opción de respuesta con relación a lo que contestaron los alumnos sobre que creen al respecto de que si los aprecia o no su profesor.

#### Te aprecia tu profesor .

3. El maestro te regaña mucho. Sí 15 %, NO 85 %.
4. Tu profesor te dice que te la pasas jugando. Sí 3 %, NO 97 %.
5. Tu profesor no platica contigo, como lo hace con los demás. Sí 5 %, NO 95 %
6. Tu profesor aprecia a tus compañeros, y a ti no. Sí 3 %, NO 97 %.
7. Tu profesor te dice que te portes bien y pones atención. Sí 16 %, NO 84 %
8. Tu profesor es amable contigo, siempre te lo demuestra. Sí 17 %, NO 83 %
9. Tu profesor platica contigo de muchas cosas, y te ayuda a resolver tus dudas. Sí 20 %, NO 80 %
10. Toma en cuenta tus participaciones y tus opiniones. Sí 21 %, NO 79 %

GRÁFICA No. 5 Porcentaje de las respuestas de la 11-18 del bloque II, el cual hace referencia a la percepción que tienen los niños sobre lo que creen que piensa su profesor de ellos como estudiantes



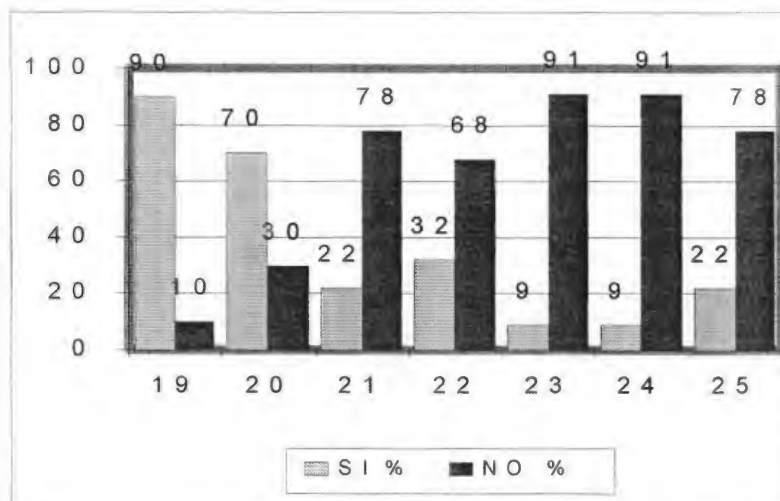
N=140 Sujetos

## Bloque II. PERCEPCIÓN DEL ALUMNO

### Tu profesor piensa de ti como estudiante

11. Tu profesor Piensa de ti como estudiante que eres un (a) burro (a), y que no estudias. SÍ 11% NO 89%
12. Que vas mal, porque eres un (a) flojo (a). SÍ 2% NO 98%
13. Piensa lo peor de ti y de los demás no. SÍ 2% NO 98%
14. Que no eres inteligente, porque no sacas buenas calificaciones. SÍ 4% NO 96%
15. Que eres un buen estudiante. SÍ 24% NO 76%
16. Que eres mas o menos un buen estudiante, porque a veces no sabes hacer los ejercicios. SÍ 26% NO 74%
17. Que eres muy inteligente, porque eres aplicado (a). SÍ 5% NO 95%
18. Que eres alguien que puede superarse y salir adelante para ser alguien en la vida. SÍ 26% NO 74%

GRÁFICA No. 6 Porcentaje de respuestas a las preguntas 19-20 del bloque III que hace referencia a lo que contestaron los alumnos sobre cual es la expectativa que con mayor frecuencia perciben de su profesor



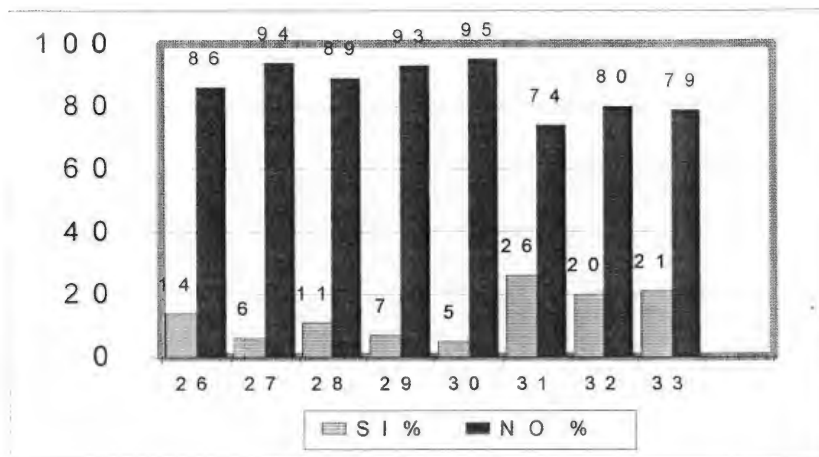
N=140 Sujetos

### Bloque III. MOTIVACIÓN

#### Tu profesor en clase...

19. Tu profesor en clase te pone atención cuando le haces alguna pregunta. Sí 90 %, NO 10%
20. Cuando no te sale una tarea o ejercicio, tu profesor te ayuda a resolverlo. Sí 70 %, NO 30 %.
21. Cuando te equivocas al hacer un ejercicio, o algo te sale mal tu profesor te critica por esta razón enfrente de tus compañeros. Sí 22 %, NO 78 %.
22. Cuando no te sale un ejercicio y por lo tanto te tardas en realizarlo, por esta razón tu profesor te dice que eres lento para estudiar. Sí 32 %, NO 68 %
23. Tu profesor te ha dicho que eres un mal alumno. Sí 9 %, NO 91 %.
24. Alguna vez, tu profesor te ha dicho que reprobaras el año escolar. Sí 9 %, NO 91 %
25. Tu profesor, cuando se dirige a ti muestra una actitud de enojo. Sí 22 %, NO 78 %.

GRÁFICA No. 7. Porcentaje de las respuestas a las preguntas 26-33 del bloque IV que hace referencia a la percepción que tienen los alumnos sobre que creen que piensa su profesor sobre su comportamiento en clase



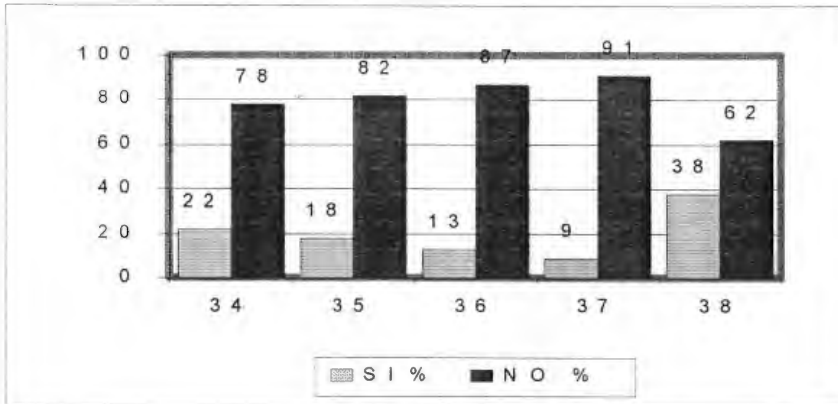
N=140 sujetos

#### Bloque IV. PERCEPCIÓN DE EXPECTATIVAS

##### Tu profesor piensa de tu comportamiento en clase.

26. Piensa que eres de lo peor. SÍ 4 %, NO 96 %
27. Que te portas mal, porque se la pasa regañándote. SÍ 6 %, NO 94 %
28. Que te portas mal, porque platicas mucho en clase. SÍ 11 %, NO 89 %
29. Que te portas mal, porque eres un latoso y travieso. SÍ 7 %, NO 93 %
30. Que te portas mal, porque no pones atención. SÍ 5 %, NO 95 %
31. Que te portas mas o menos, porque eres muy distraído y juegas en clase. SÍ 26%,NO 74 %.
32. Que te portas bien, porque nunca platicas, ni te mueves y pones atención. SÍ 20%. O 80 %.
33. Que te portas muy bien, porque nunca te regañan. SÍ 21 % NO 79 %

GRÁFICA No. 8 Porcentaje de las respuestas de las preguntas 34-38 del bloque V. Que hace referencia ha que contestaron los alumnos sobre cual es la expectativa que con mayor frecuencia perciben



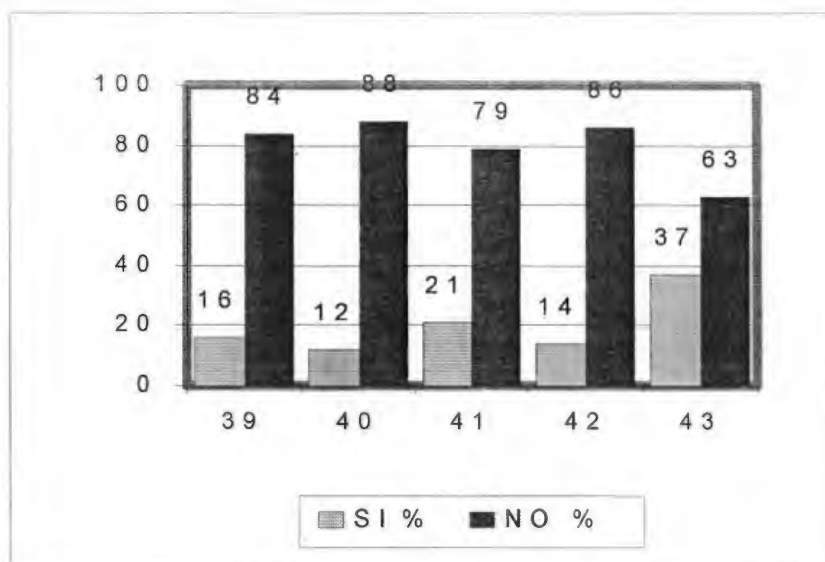
N=140 Sujetos

### Bloque V. PERCEPCIÓN EN CUANTO SER BUEN ESTUDIANTE

#### Ser un buen estudiante para ti

34. Es portarse bien en clase. SÍ 22 %, NO 78 %
35. Es aquel que pone atención en clase. SÍ 18 %, NO 82 %
36. Es aquel que nunca lo regañan. SÍ 13 %, NO 87 %
37. Es no ser un flojo. SÍ 9 %, NO 91 %
38. Es aquel que saca buenas calificaciones y diplomas. SÍ 38 %, NO 62 %

**GRÁFICA No.9 Porcentaje de las respuestas a las preguntas 39-43. Del bloque VI. Que es para ti ser un mal estudiante**



N=140 Sujetos

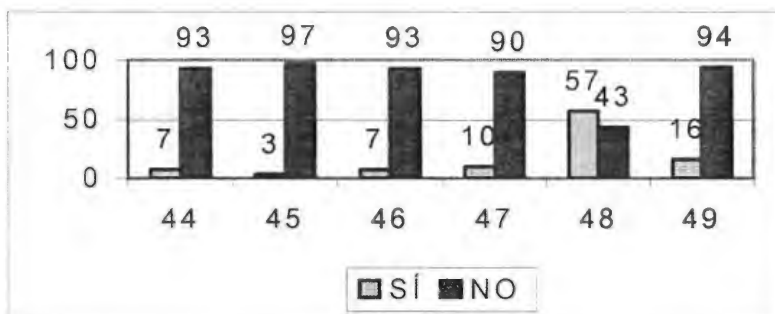
### **Bloque VI. PERCEPCIÓN EN CUANTO SER MAL ESTUDIANTE**

#### **Y un mal estudiante para ti**

39. Es ser un burro. Sí 16 %, NO 84 %.
40. Es ser un latoso en clase. Sí 12 %, NO 88 %.
41. Es ser un flojo. Sí 21 %, NO 79 %.
42. Es aquel que se porta mal y es travieso Sí 14%, NO 86%.
43. Siempre saca malas calificaciones. Sí 37%, NO 63%.



GRÁFICA No. 10 Porcentaje de las respuestas de las preguntas 44-49, del bloque VII. Crees que eres un miembro valioso en tu grupo



N=140 Sujetos

### Bloque VII. MOTIVACIÓN

#### Creer que eres un miembro valioso en tu grupo

44. El maestro no te toma en cuenta, nunca te pone atención. Sí 7 %, NO 93 %.

45. El maestro te regaña mucho. Sí 3 %, NO 97 %.

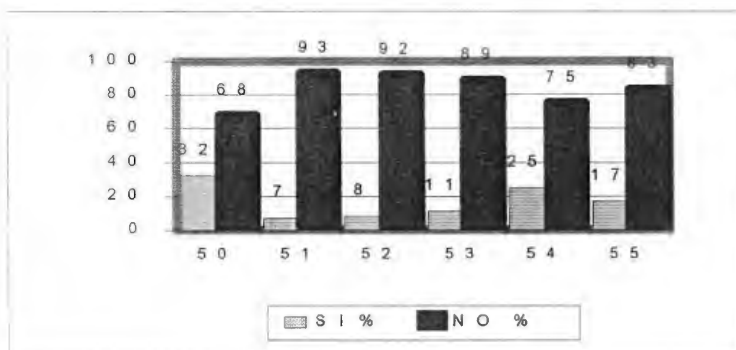
46. Le caes mal al maestro. Sí 7 %, NO 93 %.

47. No eres aplicado para ser valioso. Sí 10 %, NO 90 %.

48. El profesor toma en cuenta tus opiniones y te pone atención. Sí 57 %, NO 43 %.

49. Te sientes valioso por que lo eres. Sí 16 %, NO 84 %.

**GRÁFICA No. 11. Porcentaje de las respuestas de las preguntas 50-55 del bloque VIII. Que hace referencia a lo que contestaron sobre que piensan cuando su profesor los hace sentir que son malos alumnos. Tu que sientes**



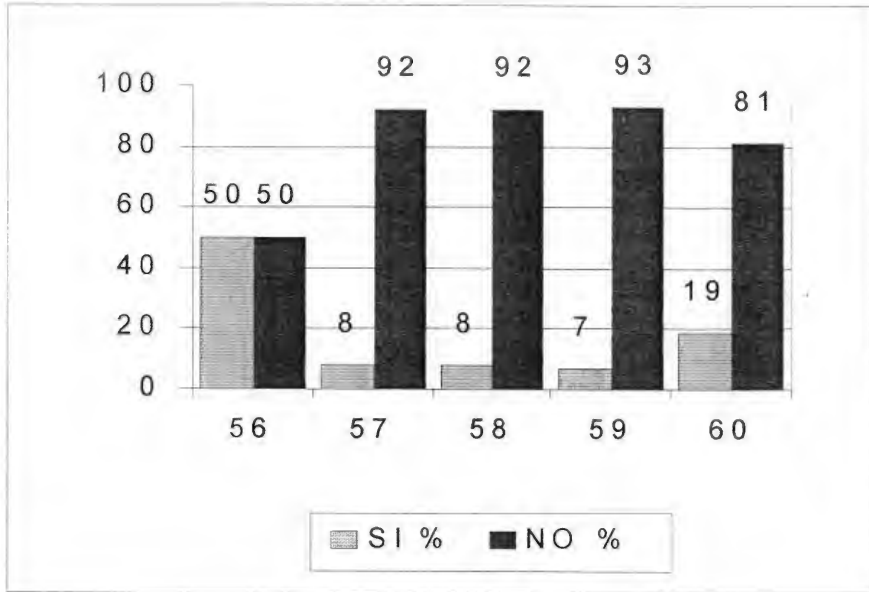
N= 140

### Bloque VIII. VALORIZACIÓN

#### Quando tu profesor te hace sentir que eres un mal estudiante. Tu piensas

50. Que no tiene razón, por que sí estudias y tratas de echarle ganas a la escuela. SÍ 32%,NO 68%
51. Que no tiene razón, porque cuando haces las cosas bien, él te las pone mal. SÍ 7%, NO 93%
52. Que no tiene razón, porque aunque seas latoso, travieso o platicador, eres inteligente. SÍ 8%, NO 92%
53. Que no tiene razón, porque nadie tiene derecho de hacer sentir mal a las personas. SÍ 11%, NO 89%
54. Que a lo mejor tiene razón, porque a veces no pones atención. SÍ 25%, NO 75%
55. Que no tiene razón, porque él es el maestro y es quien sabe más. SÍ 17%, NO 83%

**GRÁFICA No. 12** Porcentaje de las respuestas a las preguntas 56-60, del bloque IX. Que hace referencia a lo que contestaron los alumnos sobre cuando su profesor les hace saber que eres un mal alumno en clase. Tú te sientes



N= 140 Sujetos

### Bloque IX. VALORIZACIÓN

56. Te sientes mal. SÍ 50 %, NO 50 %.  
 57. No te dan ganas de ir a la escuela. SÍ 8 %, NO 92 %.  
 58. Te sientes bien. SÍ 8 %, NO 92 %.  
 59. No te dan ganas de poner atención. SÍ 7 %, NO 93 %.  
 60. Te da igual. SÍ 19 %, NO 81 %.

### 5.3 ANÁLISIS POR GRUPO DE PREGUNTAS

Esta segunda parte de análisis se refiere a la explicación de las preguntas por bloques y su relación con las calificaciones de los alumnos, esto es, cada bloque de preguntas analizará aspectos de la variable (expectativas) de estudio y de esta forma se establecieron nueve cuadros los cuales para el análisis se llevó de la siguiente manera.

Cuadro 1. Bloque I APRECIACIÓN, y las respuestas de los alumnos de las preguntas 3-10 y su relación con las calificaciones que obtuvieron en la boleta, estas clasificándolas en (6-7) bajas, (8-9) regulares y (10) altas.

Cuadro 2. Bloque II. PERCEPCIÓN DEL ALUMNO, y lo que contestaron a las preguntas 11-18 y su relación con las calificaciones obtenidas en las boletas de los alumnos.

Cuadro 3. Bloque III. MOTIVACIÓN, y lo que contestaron a las preguntas 19-25 y su relación con las calificaciones que obtuvieron en las boletas.

Cuadro 4. Bloque IV. PERCEPCIÓN DE EXPECTATIVAS, y lo que contestaron a las preguntas de este bloque (preguntas 26-33) y su relación con las calificaciones obtenidas en la boleta.

Cuadro 5. Bloque V. PERCEPCIÓN EN CUANTO SER UN BUEN ESTUDIANTE, y lo que contestaron a las preguntas 34 a la 38 y su relación con las calificaciones obtenidas en las boletas.

Cuadro 6. Bloque VI. PERCEPCIÓN EN CUANTO SER UN MAL ESTUDIANTE, y lo que contestaron a las preguntas 39 a la 43 y su relación con las calificaciones obtenidas en la boleta.

Cuadro 7. Bloque VII. MOTIVACIÓN, y lo que respondieron a las preguntas 44 a la 49 y su relación con las calificaciones obtenidas en la boleta.

Cuadro 8. Bloque VIII. VALORIZACIÓN, y lo que respondieron a las preguntas de la 50 a la 55 y su relación con las calificaciones obtenidas en las boletas.

Cuadro 9. Bloque IX. VALORIZACIÓN, y lo que respondieron a las preguntas 56 a la 60 y su relación con las calificaciones obtenidas en las boletas.

Por último, la relación de los alumnos que fueron nombrados por sus compañeros y lo que respondieron a las preguntas del bloque II y su relación con sus calificaciones.

## BLOQUE I. APRECIACIÓN

CUADRO 1. RELACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS 3-10 DEL BLOQUE I Y LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS DE LOS ALUMNOS

| RESPUESTAS | CALIFICACIONES |     |     | TOTAL |
|------------|----------------|-----|-----|-------|
|            | 6-7            | 8-9 | 10  |       |
| SI         | 29             | 76  | 26  | 141   |
| NO         | 204            | 608 | 169 | 981   |
|            |                |     |     | 1120  |

$$X^2 = 3.44$$

$$P = 1.707$$

El cuadro muestra a los niños que obtuvieron calificación baja (6-7), regulares, (8-9) y altas (10) y su relación con lo que contestaron a cada una de las dos opciones de respuesta de las preguntas del bloque I que se refiere a qué percepción tiene sobre si los aprecia o no su profesor.

El resultado estadístico señala que no es significativa la relación por lo que se puede decir que el grado de apreciación que el alumno perciba de su profesor no afecta y no tiene ninguna relación con su rendimiento escolar, esto es, alumnos que hallan opinado que su profesor sí los aprecia porque es amable con él y se lo demuestra, esto no tiene nada que ver con que este alumno obtenga buenas calificaciones.

La apreciación que el profesor les demuestre a través de su actitud no hace que los niños obtengan mejores o malas calificaciones.

## BLOQUE II. PERCEPCIÓN DEL ALUMNO

CUADRO 2. ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS Y SU RELACIÓN A LO QUE CONTESTARON A LAS PREGUNTAS 11-18 DEL BLOQUE I

| RESPUESTAS | CALIFICACIONES |     |     | TOTAL |
|------------|----------------|-----|-----|-------|
|            | 6-7            | 8-9 | 10  |       |
| SI         | 25             | 81  | 23  | 129   |
| NO         | 207            | 615 | 169 | 991   |
|            |                |     |     | 1120  |

$$X^2 = 0.1752$$

$$P = 8.391$$

El cuadro muestra a los alumnos que obtuvieron calificaciones de (6-7) bajas, (8-9) regulares, (10) altas y su relación con lo que contestaron a las dos opciones de respuestas de las preguntas del bloque II. Se puede decir que no existe relación en cuanto lo que el profesor piense de los alumnos como estudiantes y sus calificaciones obtenidas en sus boletas.

Lo que quiere decir que si un alumno percibe que su profesor piensa de él que es un burro (a) y no estudia, esto no quiere decir que el alumno por consiguiente saca malas calificaciones. Lo que resulta entonces, es que lo que el profesor piense de los alumnos o tenga expectativa buenas o malas de ellos, no es la causa para que los alumnos saquen buenas o malas calificaciones en sus boletas.

## BLOQUE III. MOTIVACIÓN

CUADRO 3. ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS Y SU RELACIÓN CON LO QUE CONTESTARON A LAS PREGUNTAS 19 A LA 25 DEL BLOQUE III

| RESPUESTAS | CALIFICACIONES |     |     | TOTALES |
|------------|----------------|-----|-----|---------|
|            | 6-7            | 8-9 | 10  |         |
| SI         | 73             | 215 | 63  | 351     |
| NO         | 130            | 394 | 105 | 629     |
|            |                |     |     | 980     |

$$X^2 = 0.279$$

$$P = 13.003$$

El cuadro muestra la relación que hubo entre los alumnos que obtuvieron calificaciones bajas (6-7), regulares (8-9) y altas (10), y con lo que contestaron a las dos opciones de respuestas de las preguntas del bloque III. Y se puede decir que lo que los alumnos perciben sobre la actitud que muestra su profesor en clase no interfiere en sus calificaciones.

Por lo que si el profesor a un alumno le ha dicho que reprobará el año escolar esto no hace que el alumno por lo tanto saque bajas o malas calificaciones.

El trato que el profesor les demuestre con su actitud en clase a los alumnos, ya sea positivo o negativo, no hace que por esta razón a los alumnos les perjudique a tal grado de bajar o subir sus calificaciones, porque no hay relación.



## BLOQUE IV. PERCEPCIÓN DE EXPECTATIVAS

CUADRO 4. ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES QUE OBTUVIERON LOS ALUMNOS EN LA BOLETA Y SU RELACIÓN CON LO QUE RESPONDIERON A LAS PREGUNTAS 26-33 DEL BLOQUE IV

| RESPUESTAS | CALIFICACIONES |     |     | TOTAL |
|------------|----------------|-----|-----|-------|
|            | 6-7            | 8-9 | 10  |       |
| SÍ         | 206            | 611 | 168 | 985   |
| NO         | 26             | 85  | 24  | 135   |

1120

 $X^2 = 0.209$ 
 $P = .994$ 

El cuadro muestra a los alumnos que obtuvieron calificaciones bajas (6-7), regulares (8-9) y altas (10), y su relación que hubo en cuanto a lo que contestaron a las dos opciones de respuesta del bloque IV. Y se encontró que no existe relación alguna sobre las calificaciones que los alumnos obtienen y lo que creen que piensa su profesor de su comportamiento en clase.

Aunque los alumnos perciban que su profesor piensa de ellos que son de lo peor en clase, esto no les perjudica o hace que los alumnos obtengan bajas calificaciones, o todo lo contrario, si un alumno percibe que su profesor piensa de su comportamiento en clase es bueno porque nunca lo regaña esto no hace que este niño obtenga mejores calificaciones de aquel que el profesor piensa que es de lo peor.

## BLOQUE V. PERCEPCIÓN EN CUANTO SER BUEN ESTUDIANTE

CUADRO 5. ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS DE LOS ALUMNOS Y SU RELACIÓN CON LO QUE CONTESTARON A LAS PREGUNTAS 34-38 DEL BLOQUE V

| RESPUESTAS | CALIFICACIONES |     |    | TOTAL |
|------------|----------------|-----|----|-------|
|            | 6-7            | 8-9 | 10 |       |
| SÍ         | 117            | 348 | 96 | 561   |
| NO         | 28             | 87  | 24 | 139   |
|            |                |     |    | 700   |

$$X^2 = 0.034$$

$$P = 0.983$$

El cuadro muestra a los alumnos que obtuvieron calificaciones bajas (6-7), regulares (8-9) y bajas (10) y su relación a lo que contestaron a las dos opciones de respuestas a las preguntas del bloque V. Y se encontró que el que los alumnos piensen que es ser un buen estudiante no tiene nada que ver con las calificaciones que obtienen, o sea, si un niño opinó que ser un buen estudiante es portarse bien eso no quiere decir que él sea un buen estudiante y por lo tanto tenga calificaciones de 10.

## BLOQUE VI. PERCEPCIÓN EN CUANTO SER UN MAL ESTUDIANTE

CUADRO 6. ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS DE LAS BOLETAS DE LOS ALUMNOS Y SU RELACIÓN CON LO QUE CONTESTARON A LAS PREGUNTAS 39-43 DEL BLOQUE VI

| RESPUESTAS | CALIFICACIONES |      |    | TOTAL |
|------------|----------------|------|----|-------|
|            | 6-7            | 8-9  | 10 |       |
| SÍ         | 26             | 73   | 21 | 120   |
| NO         | 119            | 3362 | 99 | 580   |

700

$$X^2 = .1114$$

$$P = .945$$

El cuadro muestra a los alumnos que obtuvieron calificaciones bajas (6-7), regulares (8-9) y altas (10), y su relación con lo que contestaron a las dos opciones de respuesta de las preguntas del bloque VI. Y se puede decir que no existe relación sobre lo que el alumno piense que es ser un mal estudiante y las calificaciones que obtienen, o sea, esto quiere decir que si un alumno opina que ser un mal estudiante es ser un burro, esto no quiere decir que él lo sea y por lo tanto que saque bajas calificaciones.

## BLOQUE VII. MOTIVACIÓN

CUADRO 7. ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES QUE OBTUVIERON LOS ALUMNOS EN LAS BOLETAS Y SU RELACIÓN CON LO QUE CONTESTARON A LAS PREGUNTAS 44-45 PERTENECIENTES AL BLOQUE VII

| RESPUESTAS | CALIFICACIONES |     |     | TOTAL |
|------------|----------------|-----|-----|-------|
|            | 6-7            | 8-9 | 10  |       |
| SÍ         | 31             | 94  | 26  | 151   |
| NO         | 143            | 428 | 118 | 689   |

840

 $X^2 = .004$ 
 $P = 0.998$ 

El cuadro muestra a los alumnos que obtuvieron calificaciones bajas (6-7), regulares (8-9) y altas (10), y su relación con lo que contestaron a las dos opciones de respuestas a las preguntas del bloque VII. Y se encontró que el que crean o no los alumnos que son un miembro valioso en su grupo, esto no les perjudica de ninguna manera en sus calificaciones.

Lo que quiere decir entonces que alumnos que dicen creer que no son un miembro valioso en su grupo porque percibe que el maestro los regaña mucho, no los toma en cuenta y piensan que le caen mal al profesor, no tienen por esta razón por qué sacar malas calificaciones.

## BLOQUE VIII. VALORIZACIÓN

CUADRO 8. ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS DE LOS ALUMNOS Y LA RELACIÓN CON LO QUE CONTESTARON A LAS PREGUNTAS 50-55 PERTENECIENTES AL BLOQUE VIII

| RESPUESTAS | CALIFICACIONES |     |     | TOTALES |
|------------|----------------|-----|-----|---------|
|            | 6-7            | 8-9 | 10  |         |
| SÍ         | 1145           | 432 | 119 | 696     |
| NO         | 32             | 90  | 52  | 174     |

870

 $X^2 = 14.471$ 
 $P = 99.928$ 

El cuadro muestra a los alumnos que obtuvieron calificaciones bajas (6-7), regulares (8-9) y altas (10), y su relación a lo que contestaron a las dos opciones de respuestas a las preguntas del bloque VIII. Y se puede decir con un 99.9% de confiabilidad que sí hay relación entre lo que piensan los alumnos cuando su profesor los hace sentir que son malos estudiantes y sus calificaciones obtenidas.

Lo que quiere decir que cuando su profesor les hace sentir con su actitud que son malos estudiantes, los alumnos que contestaron que no tiene razón porque aunque sea latoso, travieso o platicador es inteligente, y por lo tanto obtiene buenas calificaciones.

## BLOQUE IX. VALORIZACIÓN

CUADRO 9. ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS DE LOS ALUMNOS Y LA RELACIÓN CON LO QUE CONTESTARON A LAS PREGUNTAS 56-60 PERTENECIENTES AL BLOQUE IX

| RESPUESTAS | CALIFICACIONES |     |    | TOTAL |
|------------|----------------|-----|----|-------|
|            | 6-7            | 8-9 | 10 |       |
| SÍ         | 116            | 348 | 96 | 560   |
| NO         | 29             | 87  | 24 | 140   |

700

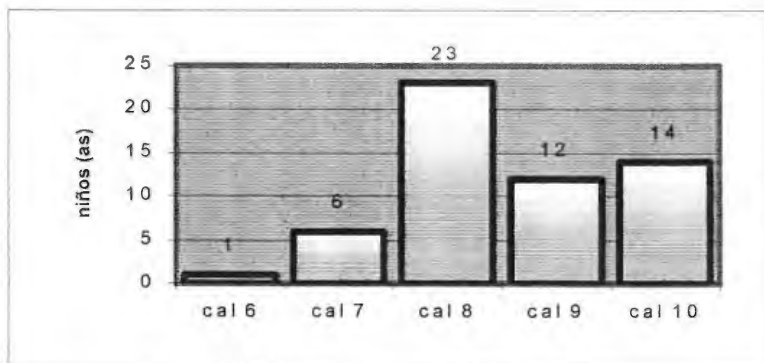
 $X^2 = 0.00$ 
 $P = 1.00$ 

El cuadro muestra a los alumnos con calificaciones bajas (6-7), regulares (8-9) y altas (10) y su relación con lo que contestaron a las dos opciones de respuesta de las preguntas del bloque IX.

Y se encontró que no existe relación en cuanto como se sienta el niño cuando su profesor les hace saber que son malos alumnos en clase y sus calificaciones obtenidas. O sea, si algún alumno se siente mal porque su profesor le hace saber que es un mal alumno no por esta razón saca malas calificaciones, solo le afecta internamente pero no al grado de externar lo que siente.

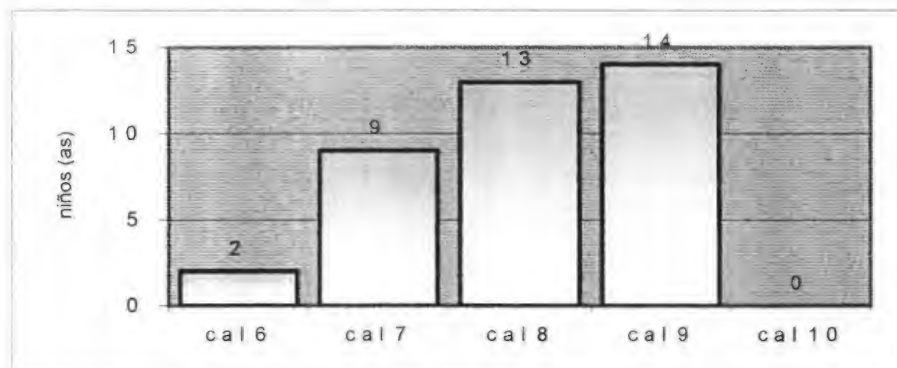
#### 5.4 CALIFICACIONES

GRÁFICA No.13 FRECUENCIA DE LAS CALIFICACIONES DE LOS NIÑOS DE 3ER GRADO ESCOLAR DE LA MUESTRA



Esta gráfica muestra las calificaciones de los niños de tercer grado escolar de la muestra, se puede observar que las calificaciones con mayor frecuencia son las de 8 y 9, y le sigue la calificación de 7, después la calificación de 10 y por último la calificación de 6. Obteniendo un promedio grupal de 8.75

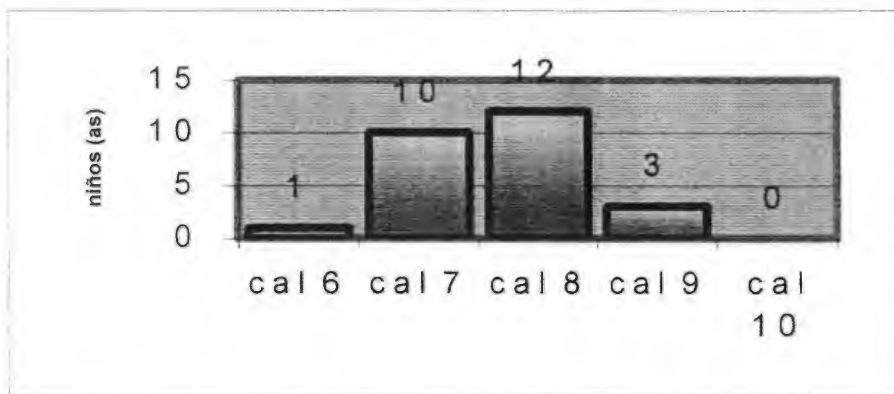
GRÁFICA No.14 FRECUENCIA DE LAS CALIFICACIONES DE LOS NIÑOS DE 4to GRADO ESCOLAR DE LA MUESTRA



Esta gráfica muestra la frecuencia con que se dan las calificaciones de los niños de 4to grado escolar, se puede observar que la calificación que con mayor frecuencia se presenta es la calificación de 9, después le sigue la calificación de 8, enseguida el 7 y por último la calificación de 6. Dando un pro medio grupal de 7.78

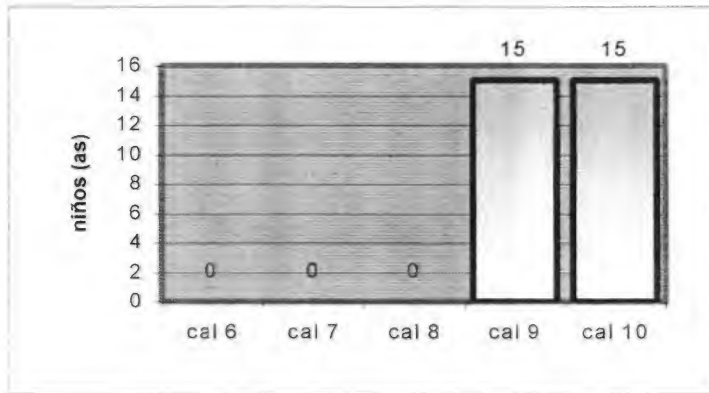


GRÁFICA No. 15 FRECUENCIA DE LAS CALIFICACIONES DE LOS NIÑOS DE 5to GRADO ESCOLAR DE LA MUESTRA



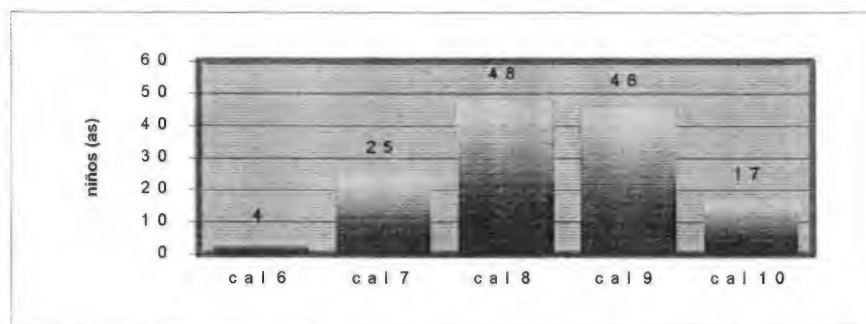
Esta gráfica muestra la frecuencia con que se dan las calificaciones de los niños de 5to grado escolar. Se puede observar que la calificación que con mayor frecuencia se presenta es 8, le sigue la calificación de 7, después la calificación de 9 y por último el 6. No encontrando ningún 10 de calificación. Dando así un promedio general del grupo de 7.80

GRÁFICA. No. 16 FRECUENCIA DE LAS CALIFICACIONES DE LOS NIÑOS DE 6to GRADO ESCOLAR DE LA MUESTRA



La gráfica muestra la frecuencia con que se dan las calificaciones de los niños de 6to grado escolar. Se puede observar que las calificaciones que con mayor frecuencia se dan en este grupo, son las de 9 y 10, no existiendo calificaciones de 8, 7 y 6. Dando un promedio de grupo de 9.4

GRÁFICA No. 17 FRECUENCIA DE LAS CALIFICACIONES DE TODOS LOS NIÑOS DE LA MUESTRA



La gráfica muestra la frecuencia con que se dan las calificaciones de todos los niños que constituyen la muestra. Se puede observar que la calificación que con mayor frecuencia se da es la calificación de 8, después el 9, luego el 7, enseguida el 10, y por último, el 6. Dando así, un promedio general de toda la muestra de 8.33. Por lo que se puede decir que el rendimiento escolar de la muestra es bueno.

Análisis de los niños que sus compañeros nombraron ser los más aplicados de su salón, su relación con sus calificaciones y con lo que contestaron a las preguntas 11 al 18.

Los niños que nombraron como los más aplicados de sus salones y de toda la muestra, fueron 16 hombres y 14 mujeres, dándonos un total de 30 niños. Estos niños obtuvieron un promedio en el cuarto bimestre de:

Los niños de 3er "A" de: 10, 9.6, 10, 9.5, 10 y 10.

Los niños de 3ero "B" 9.3, 8.3, 9.5 y 9.1.

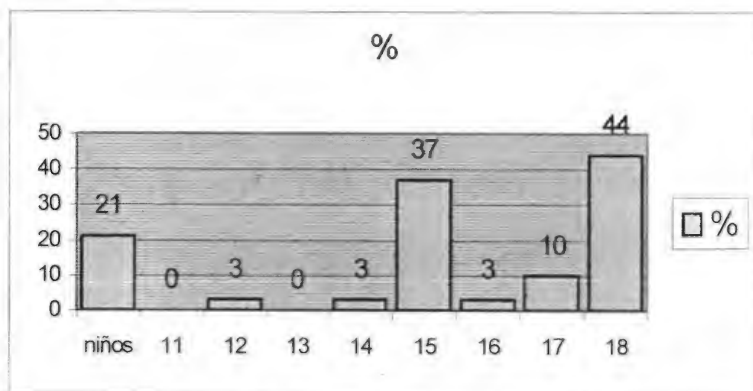
Los niños de 4to "A" 8.2, 9.0, 8.3 y 8.3.

Los niños de 4to "B" 9.8, 9.8, 9.8, 9.1 y 9.3.

Los niños de 5to 9.5, 9.0, 8.6, 8.6, 9.5 y 9.5.

Los niños de 6to 10, 9.8, 10, 10 y 9.8.

Por lo que se puede observar que la mayoría de estos niños tiene calificaciones muy altas. A continuación se presenta una pequeña gráfica de la relación de estas calificaciones y con lo que contestaron a las preguntas del bloque II. "Tu profesor piensa de ti como estudiante".



Opciones de respuesta de las preguntas del bloque II.

11. Tu profesor piensa que eres un (a) burro (a), y que no estudias 0%

12. Que vas mal, porque eres un flojo (a) 3%
13. Piensa lo peor de ti y de los demás no 0%
14. Que no eres inteligente, porque no sacas buenas calificaciones 3%
15. Que eres un buen estudiante 37%
16. Que eres más o menos un buen estudiante, porque a veces no sabes hacer los ejercicios 3%
17. Que eres muy inteligente, porque eres aplicado (a) 10%
18. Que eres alguien que puede superarse y salir adelante para ser alguien en la vida 44%

Se puede observar en la gráfica que estos niños con calificaciones altas, y además que son niños que sus compañeros de sus salones perciben como los más aplicados del salón, se puede ver la relación con lo que contestaron a la pregunta 4. La mayoría de estos niños con un 44% cree que su profesor piensa de ellos que como estudiantes son alguien que puede superarse y salir adelante para ser alguien en la vida y con un 37% creen que su profesor piensa de ellos como estudiante que son muy buenos estudiantes. Notando también que ningún niño contestó que no, porque creen que su profesor piensa que son burros (as).

## VI. CONCLUSIONES

El objetivo general de la investigación fue conocer si la percepción que el niño tiene sobre las expectativas que realiza su profesor en clase a sus alumnos estaba relacionada con su rendimiento escolar. De acuerdo con los resultados, se pudo detectar que no se encuentra relacionada la percepción que el niño tiene sobre las expectativas con su rendimiento escolar.

Excepto en el bloque VIII. VALORIZACIÓN donde se pudo encontrar que sí existe relación entre lo que les hace saber su profesor que son malos estudiantes y su rendimiento escolar, esto quiere decir que de acuerdo con la literatura revisada de (Tapia, 1995) el profesor debe permitir que el alumno experimente en clase el orgullo, el éxito y no lo contrario a esto, hacer sentir mal al alumno (fracasado), ya que esto afecta en su motivación y por lo tanto puede perder el interés por las clases e incluso el interés por ir a la escuela, es por este motivo por lo que se refleja en sus calificaciones.

Otra relación en la que se pudo encontrar relación fue la de los niños que sus compañeros los nombraron como los más aplicados de la clase y su relación a lo que contestaron a las preguntas del Bloque II. PERCEPCIÓN DEL ALUMNO y sus calificaciones obtenidas, se puede decir que existe una gran percepción por parte de los alumnos de la muestra y que estos no se equivocaron al nombrar a sus compañeros como los más aplicados, ya que al ver sus calificaciones de estos pequeños se pudo comprobar la relación. Sus calificaciones de todos estos niños son de ocho punto tres, nueves y dieces. Así como también la mitad de estos niños respondió a la pregunta dieciocho que su profesor piensa de ellos como estudiante que son alguien que pueden superarse y salir adelante para ser alguien en la vida. Lo que perciben los alumnos hace efecto en su persona como lo menciona la teoría atribucional que cita Nuñez y González, si un niño percibe que le es de su agrado a su profesor, o que este siempre en sus trabajos le saca dieces y nueves, el alumno se los atribuirá, a si al mismo tiempo aumentará su motivación sintiéndose una persona de diez, lo cual aumentará su autoestima y seguirá respondiendo de esta manera por un buen tiempo.

En lo que se refiere a los demás bloques de preguntas no se encontró evidencia que proporcionará información sobre si se relacionan estas variables y que probablemente sean otras las causas del rendimiento escolar. De acuerdo con la literatura revisada, no todos los maestros observan una conducta contraproducente con sus alumnos, aunque se sepa que algunos alumnos sean burros, lentos, inteligentes, aplicados, callados, no por eso los tratan mal, por lo tanto aunque los alumnos perciban cualquier expectativa realizada por su profesor esto no significa que entonces el alumno lo proyecte en sus calificaciones. En este sentido se logró cubrir el objetivo principal de estudio.

Con relación al primer objetivo específico, se logró describir la forma en como los niños perciben las expectativas que ejercen sus profesores en clase. A través de la aplicación de un cuestionario piloto pudieron encontrarse. Y las respuestas que los niños dieron a este cuestionario, aparte de dar la pauta para cerrar las preguntas para el cuestionario definitivo se pudo saber, que las respuestas que los niños dieron son efectivamente las formas en que los niños perciben las expectativas que ejercen sus profesores. Las cuales posteriormente se convirtieron en preguntas para el cuestionario definitivo.

Así, se pudo obtener información muy valiosa, ya que como aplicador se desconoce cuales serán las respuestas de los niños.

Con respecto al segundo objetivo específico de investigación planteado, los niveles de percepción de las expectativas más frecuentes no se pudieron saber, ya que las preguntas contaban cada una con dos opciones de respuestas (sí y no), por lo tanto no se pudo encontrar cual de todas las expectativas tuvo mayor frecuencia.

La investigación hizo posible tener un importante acercamiento de lo que perciben los alumnos sobre las expectativas que su profesor les realiza en clase. Ya que se pudo encontrar expectativas que los alumnos perciben muy interesantes tales como: el profesor me dice que soy un burro, un flojo, lento para estudiar, latoso, travieso; así como inteligente, buen alumno, que soy alguien que puede superarse y salir adelante para ser alguien en la vida. Según con la

literatura revisada Coll menciona que los procesos de categorización se refieren al concepto del alumno ideal que cada profesor construye en el transcurso de su experiencia docente.

En lo que respecta a las expectativas no verbales: los profesores muestran una actitud de enojo, no les ponen atención, platican con otros alumnos menos con ellos. Piensan de ellos lo peor y de los demás no. No es necesario que el profesor les diga que son flojos o burros para que los alumnos perciban que su profesor tiene una expectativa negativa o positiva de ellos, sino que sólo con su actitud que el profesor proyecte a sus alumnos lo pueden saber, ya que de acuerdo con la literatura revisada una actitud es la suma de varias expectativas y que les dan vida a través de una conducta.

En el caso de esta investigación, se puede decir que las expectativas antes mencionadas son particularmente expectativas que profesores de esta escuela ejercen y llevan a cabo con sus alumnos; situación que sin lugar a dudas en otro contexto pudiese cambiar.

El rendimiento escolar estuvo dado de manera objetiva por las calificaciones que el profesor hace al niño al presentar exámenes, tareas, asistencia etc. Como resultado se tiene que las calificaciones que se registraron por parte de los profesores muestran el rendimiento escolar del alumno.

La muestra estudiada mostró un rendimiento escolar regular, lo cual quiere decir que no existen indicios de que el rendimiento escolar sea bajo. Por lo tanto, aquellos niños que presentaron un rendimiento escolar bajo, probablemente tengan otro problema que los está aquejando, que puede ser de carácter pedagógico, individual y/o social, pero las expectativas que los niños perciben en su profesor, no es la causa.

Con respecto al rendimiento escolar las calificaciones de los exámenes, las tareas, participación en clase, así como la asistencia fueron indicadores que juntos conformaron una calificación final, la cual proporcionó información para el estudio de dicha variable, estos indicadores fueron fundamentales para abordar el rendimiento escolar de los alumnos.



La motivación que un profesor le brinde al alumno es de gran importancia para su desarrollo integral. La motivación es una herramienta dispensable que el profesor debe de utilizar para el beneficio del alumno en su rendimiento escolar.

Se sabe que ningún alumno (a) se escapa del fenómeno de las expectativas que el profesor tiende a realizar en los salones de clase y los alumnos que representan esta muestra son unos de ellos.

## SUGERENCIAS

Al realizar la presente investigación se logró obtener conocimiento con respecto a las dos variables expectativas y rendimiento escolar, por lo que se propone tomar en cuenta:

- Para posteriores investigaciones se recomienda clasificar las preguntas del cuestionario definitivo en expectativas positivas, regulares y negativas.
- Aplicarlo a una muestra mayor en donde halla indicios de alumnos con fracaso escolar. Y entonces, realizar la comparación entre los alumnos que contestaron tener una percepción de expectativa positiva, negativa o regular por parte del maestro y su relación con sus calificaciones obtenidas. Así a la hora de analizar los resultados se podrá decir: si tiene relación alguna los alumnos que perciben expectativas negativas y su rendimiento escolar, con alumnos que perciben expectativas positivas y su rendimiento escolar y por último los que perciben expectativas regulares.
- Las calificaciones clasificarlas en bajas (6-7), regulares (8) y altas (9-10), para una próxima relación entre expectativa, ya que estarían clasificadas de una forma en la que comúnmente se hace por parte de los profesores.
- Insistir a los profesores la importancia de fomentar el interés por prestar atención a sus alumnos que a la hora de enseñar no realicen inconscientemente expectativas o muestras de actitudes negativas, ya que los alumnos sí las perciben y quizá no le este afectando en su rendimiento escolar, pero sí en lo personal.
- Esta investigación propone tomar en cuenta que cualquier indicio de expectativas negativas que los profesores hagan a los niños, los profesores al menos lo hagan conscientemente de que esto, les afecta emocionalmente a los alumnos y así poco a poco se pueda ir dejando atrás todas esas ideas que se forman de los alumnos sin razón alguna.

- Es importante que de estos temas se les hable a los profesores, ya que es bueno para elevar la motivación de los alumnos y para que ellos no aprendan posteriormente en un futuro a clasificar y etiquetar a otros como lo hicieron con ellos.
- El psicólogo Educativo no debe permitir que el profesor trate o les hable a los alumnos, de la siguiente forma: eres un burro, lento, flojo vas a reprobar. Ya que lo único que ganará es tener a un alumno en su clase desmotivado rindiendo menos que los demás, que sin en cambio reciben aplausos, felicitaciones y por tanto buenas calificaciones.

Ya que en esta investigación se pudo ver que los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto año de primaria tienen, al igual que los profesores la misma idea de quién es o cómo debe de ser un buen y un mal alumno.

## BIBLIOGRAFÍA.

- \* Burón O, J. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE. ed. Mensajeres bilbao. España. 1997
- \* Coll, Cesar, J,P y A, M. DESARROLLO PSICOLÓGICO II. Psicología de la educación. ed. Alianza. España 1996
- \* Dorsch. DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA. Ed. Herder. España 1985.
- \* Embón P, M. CÓMO SE CONSTRUYE EL FRACASO ESCOLAR. ED. Homo sapiens. Buenos Aires. 1994
- \* Genovard, Cándido y Carmen Chica. GUÍA BÁSICA PARA PSICÓLOGOS: CONCEPTOS, EJERCICIOS, INSTRUMENTOS. Ed. Herder. España. 1983
- \* Good T, L G / J. E Brophy. PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: UN ENFOQUE REALISTA. Ed. Interamericana. México. 1983
- \* Hernández, S. R, Fernández C. C. Y Bautista, L. P. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Ed. Macgraw -Hill. México1998
- \* Harré, R,Y Lanb, R. DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y EDUCACIÓN. Ed. Paidos, España. 1990
- \* Judías J, M L e, R. ACTITUDES DEL PROFESORADO EGB ANTE LOS DIVERSOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL FRACASO ESCOLAR. Revista de educación. V.1, No 292 España. 1990
- \* Kaplan V, C. BUENOS Y MALOS ALUMNOS: DESCRIPCIONES QUE PREDICEN. Ed. Aique, Argentina. 1992

- \* Lurcat L. EL FRACASO ESCOLAR Y EL DESINTERÉS ESCOLAR. Ed. Gidsa. España. 1990.
- \* Martínez, B. CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR Y TÉCNICAS PARA AFRONTARLO. Ed. Narcea. España. 1986
- \* Mussen, H.P., Conger J.J. y Kagan J. DESARROLLO EN LA PERSONALIDAD DEL NIÑO. Ed. Trillas. México1982.
- \* Nava L, G. S., J. L. C. LAS EXPECTATIVAS DE PROFESORES Y ALUMNOS COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO. Revista de psicología general y aplicada. México. 1991
- \* Nuñez , P.J.C Y González, P. J. A. DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO. Ed. Universidad. Ovieda. 1994
- \* Palacios, J, Alvaro Marchesi y Cesar Coll. DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN I. Psicología evolutiva. Ed. Alianza psicología. España 1995
- \* Rodríguez, E.E. LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR. Ed. Perfiles educativos. México 1983
- \* Rodríguez Espinar, Sebastian. FACTORES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR. Ed. Oikos-tau. España. 1982
- \* Rodríguez Estrada Dr. Mauro. AUTOESTIMA CLAVE DEL ÉXITO PERSONAL. Ed. El manual Moderno de México. México1988
- \* Rosenthal R. Y L Jacobson. PYGMALION EN LA ESCUELA. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. ed. Marova. Madrid. 1980.

\* Tapia, Alonso. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EN EL AULA: Cómo enseñar a pensar.  
Ed. Aula XXI Santillana. Madrid 1995

\* Pick de Weiss, Susan. COMO INVESTIGAR EN CIENCIAS SOCIALES. Ed. Trillas. México  
1990

# ANEXOS

## Cuestionario Piloto 1

NO ES UN EXAMEN. Por lo tanto no existen respuestas buenas o malas, simplemente son opiniones que puedes dar, pero para esto debes de contestar con la verdad a cada una de las preguntas. MUCHAS GRACIAS POR TU ATENCIÓN, PUEDES COMENZAR.

Escribe en la rayita tu nombre, la edad que tengas y el grado escolar que cursas.

Soy \_\_\_\_\_ tengo \_\_\_\_\_ años de edad, Voy en \_\_\_\_\_ año

1. ¿Tu maestro es hombre o mujer? \_\_\_\_\_

1. ¿Sabes quién son los alumnos más aplicados de tu salón?. Escribe sus nombres

---



---

2. ¿Crees que tu profesor te aprecia?

a) Sí. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

b) No. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

3. ¿Qué crees que tú profesor piense de ti como estudiante?

---



---

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Marca con una cruz la alternativa que más se asemeje a tú opinión.

- |  |    |    |
|--|----|----|
| 5. Tu profesor, te pone atención cuando le haces alguna pregunta                 | SI | NO |
| 6. Cuando no te sale una tarea o ejercicio, Tu profesor te ayuda a resolverlos   | SI | NO |
| 7. Cuando te equivocas al hacer un ejercicio, Tu profesor té critica delante del |    |    |



grupo.

SI NO

8. Tu profesor, te dice que eres lento para estudiar

SI NO

9. El profesor, te ha dicho que eres mal alumno

SI NO

10. Alguna vez, el profesor te ha dicho que reprobaras el año escolar

SI NO

11. Tu profesor, cuando se dirige a ti muestra una actitud de enojo

SI NO

12. ¿Qué crees que tu profesor piense de tú comportamiento en clase?. ¿Por qué?

---



---

13. Escribe qué es para ti ser un buen. ¿Por qué?

---



---

14. Escribe qué es para ti ser un mal estudiante. ¿Por qué?

---



---

15. ¿Crees que eres un miembro valioso en tu grupo?

a) Sí ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

b) No ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

16. Cuando tu profesor te hace sentir que eres mal estudiante. ¿Tú piensas?

a) Que tiene razón. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

b) Que a lo mejor tiene razón. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

c) Que no tiene razón. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

17. Cuando tú profesor te hace saber que eres un mal alumno en clase. ¿Tú cómo te sientes?

a) Te hace sentir mal

a) No te dan ganas de ir a la escuela

b) Te hace sentir bien

c) No te dan ganas de poner atención a la clase

d) Te da igual

18. ¿Qué opinión tienes de ti mismo como estudiante?. ¿Por qué?.

---

---

---

---

MUCHAS GRACIAS, POR TU COPERACIÓN

## Cuestionario piloto 2

NO ES UN EXAMEN. Por lo que no existen respuestas buenas o malas, simplemente son opiniones que puedes dar, pero para esto debes de contestar con la verdad a cada una de las preguntas. MUCHAS GRACIAS POR TU ATENCIÓN, PUEDES COMENZAR.

Escribe en la rayita tu nombre, la edad que tengas y el grado escolar que cursas.

Soy \_\_\_\_\_ tengo \_\_\_\_\_ años de edad, Voy en \_\_\_\_\_ año

1. ¿ Tu maestro es hombre o mujer? \_\_\_\_\_
  2. ¿ Sabes quienes son los alumnos más aplicados de tu salón? Escribe sus nombres.
- 
- 

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Marca con una cruz la alternativa que más se asemeja a tu opinión.

Bloque I. Te aprecia tu profesor.

- |   | SI    | NO    |
|---|-------|-------|
| 3. El maestro te regaña mucho   | _____ | _____ |
| 4. Tu profesor te dice que te la pasas jugando                                  | _____ | _____ |
| 5. Tu profesor no platica contigo, como lo hace con los demás                   | _____ | _____ |
| 6. Tu profesor aprecia a otros compañeros y a ti no                             | _____ | _____ |
| 7. Tu maestro te dice que te portas bien, que estudias y pones atención         | _____ | _____ |
| 8. Tu profesor es amable contigo, y siempre te lo demuestra                     | _____ | _____ |
| 9. Tu profesor platica contigo de muchas cosas, y te ayuda a resolver tus dudas | _____ | _____ |
| 10. Toma en cuenta tus participaciones y tus opiniones                          | _____ | _____ |

Bloque II. Tu profesor piensa de ti como estudiante

- |   | SI    | NO    |
|---|-------|-------|
| 11. Que eres un (a) burro (a), y que no estudias                                      | _____ | _____ |
| 12. Que vas mal porque eres un (a) flojo (a)  | _____ | _____ |
| 13. Piensa lo peor de ti y de los demás no  | _____ | _____ |
| 14. Que no eres inteligente porque no sacas buenas calificaciones                     | _____ | _____ |
| 15. Que eres un buen estudiante   | _____ | _____ |
| 16. Que eres más o menos un buen estudiante   | _____ | _____ |
| 17. Que eres muy inteligente y aplicado   | _____ | _____ |
| 18. Que eres alguien que puede superarse y salir adelante para ser alguien en la vida | _____ | _____ |

Bloque III. Tu profesor en clase...

- |   | SI    | NO    |
|---|-------|-------|
| 19. Te pone atención cuando le haces alguna pregunta                            | _____ | _____ |
| 20. Cuando no te sale una tarea o ejercicio, el profesor te ayuda a resolverlos | _____ | _____ |



Bloque VIII. Cuando tu profesor te hace sentir que eres un mal estudiante. Tu piensas

- |  | SI | NO |
|--|----|----|
| 50. Que no tiene razón , porque si estudias y le hechas ganas a la escuela             | —  | —  |
| 51. Que no tiene razón, porque cuando haces las cosas bien el profesor te las pone mal | —  | —  |
| 52. Que no tiene razón, aunque sea latoso, travieso y platicador eres inteligente      | —  | —  |
| 53. Que no tiene razón, porque nadie tiene derecho de hacer sentir mal a las personas  | —  | —  |
| 54. Que a lo mejor tiene razón, porque a veces no pones atención                       | —  | —  |
| 55. Que tiene razón, porque el maestro es quien sabe mas                               | —  | —  |

Bloque IX. Cuando tu profesor te hace saber que eres un mal alumno en clase...

- |  | SI | NO |
|--|----|----|
| 56. Te sientes mal                               | —  | —  |
| 57. No te dan ganas de ir a la escuela           | —  | —  |
| 58. Te sientes normal                            | —  | —  |
| 59. No te dan ganas de poner atención a al clase | —  | —  |
| 60. Te da igual.                                 | —  | —  |

MUCHAS GRACIAS, POR TU ATENCIÓN

## Cuestionario definitivo

NO ES UN EXAMEN. Por lo que no existen respuestas buenas o malas, simplemente son opiniones que puedes dar, pero para esto debes de contestar con la verdad a cada una de las preguntas. MUCHAS GRACIAS POR TU ATENCIÓN, PUEDES COMENZAR.

Escribe en la rayita tu nombre, la edad que tengas y el grado escolar que cursas.

Soy \_\_\_\_\_ tengo \_\_\_\_\_ años de edad, Voy en \_\_\_\_\_ año

1. ¿ Tu maestro es hombre o mujer? \_\_\_\_\_
  2. ¿ Sabes quienes son los alumnos más aplicados de tu salón? Escribe sus nombres.
- 
- 

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Marca con una cruz la alternativa que más se asemeja a tu opinión.

## Bloque I. APRECIACIÓN

Te aprecia tu profesor.

- |   | SI    | NO    |
|---|-------|-------|
| 3. El maestro te regaña mucho   | _____ | _____ |
| 4. Tu profesor te dice que te la pasas jugando                                  | _____ | _____ |
| 5. Tu profesor no platica contigo, como lo hace con los demás                   | _____ | _____ |
| 6. Tu profesor aprecia a otros compañeros y a ti no                             | _____ | _____ |
| 7. Tu maestro te dice que te portas bien, que estudias y pones atención         | _____ | _____ |
| 8. Tu profesor es amable contigo, y siempre te lo demuestra                     | _____ | _____ |
| 9. Tu profesor platica contigo de muchas cosas, y te ayuda a resolver tus dudas | _____ | _____ |
| 10. Toma en cuenta tus participaciones y tus opiniones                          | _____ | _____ |

## Bloque II. PERCEPCIÓN DEL ALUMNO

Tu profesor piensa de ti como estudiante

- |   | SI    | NO    |
|---|-------|-------|
| 11. Que eres un (a) burro (a), y que no estudias                                      | _____ | _____ |
| 12. Que vas mal porque eres un (a) flojo (a)  | _____ | _____ |
| 13. Piensa lo peor de ti y de los demás no  | _____ | _____ |
| 14. Que no eres inteligente porque no sacas buenas calificaciones                     | _____ | _____ |
| 15. Que eres un buen estudiante   | _____ | _____ |
| 16. Que eres más o menos un buen estudiante   | _____ | _____ |
| 17. Que eres muy inteligente y aplicado   | _____ | _____ |
| 18. Que eres alguien que puede superarse y salir adelante para ser alguien en la vida | _____ | _____ |

### Bloque III. MOTIVACIÓN

Tu profesor en clase...

- |   | SI    | NO    |
|---|-------|-------|
| 19. Te pone atención cuando le haces alguna pregunta  | _____ | _____ |
| 20. Cuando no te sale una tarea o ejercicio, el profesor te ayuda a resolverlos   | _____ | _____ |
| 21. Cuando te equivocas al hacer un ejercicio o algo te sale mal, el profesor crítica por esta razón enfrente de tus compañeros             | _____ | _____ |
| 22. Cuando no te sale un ejercicio, y por lo tanto te tardas en resolverlo, por esta razón el profesor te dice que eres lento para estudiar | _____ | _____ |
| 23. El profesor te ha dicho que eres un mal alumno  | _____ | _____ |
| 24. Alguna vez, te ha dicho que reprobaras el año escolar   | _____ | _____ |
| 25. El profesor, cuando se dirige a ti muestra una actitud de enojo   | _____ | _____ |

### Bloque IV. PERCEPCIÓN DE EXPECTATIVAS

Tu profesor piensa de tu comportamiento en clase...

- |  | SI    | NO    |
|--|-------|-------|
| 26. Que eres de lo peor  | _____ | _____ |
| 27. Que te portas mal, por se la pasa regañándote  | _____ | _____ |
| 28. Que te portas mal, porque platicas mucho en clase                                    | _____ | _____ |
| 29. Que te portas mal, porque eres muy latoso y travieso                                 | _____ | _____ |
| 30. Que te portas mal, porque no pones atención  | _____ | _____ |
| 31. Que te portas mas o menos, porque eres muy distraído y juegas en clase               | _____ | _____ |
| 32. Que te portas bien, porque nunca platicas, no te mueves de tu lugar y pones atención | _____ | _____ |
| 33. Que te portas muy bien porque nunca te regaña  | _____ | _____ |

### Bloque V. PERCEPCIÓN EN CUANTO SER BUEN ESTUDIANTE

Ser un buen estudiante para ti

- |  | SI    | NO    |
|--|-------|-------|
| 34. es portarse bien en clase                          | _____ | _____ |
| 35. es aquel que pone atención en clase                | _____ | _____ |
| 36. es aquel que nunca lo regañan                      | _____ | _____ |
| 37. es no ser flojo                                    | _____ | _____ |
| 38. es aquel que saca buenas calificaciones y diplomas | _____ | _____ |

### Bloque VI. PERCEPCIÓN EN CUANTO SER UN MAL ALUMNO

Y un mal estudiante para ti

- |   | SI    | NO    |
|---|-------|-------|
| 39. es ser un burro (a)                     | _____ | _____ |
| 40. es ser latoso en clase                  | _____ | _____ |
| 41. es ser flojo                            | _____ | _____ |
| 42. es aquel que se porta mal y es travieso | _____ | _____ |

43. Siempre saca malas calificaciones

\_\_\_ \_\_\_

### Bloque VII. MOTIVACIÓN

Crees que eres un miembro valioso en tu grupo.

SI NO

44. Tu maestro no te toma en cuenta y nunca te pone atención

\_\_\_ \_\_\_

45. Tu maestro te regaña mucho

\_\_\_ \_\_\_

46. Le caes mal a tu maestro

\_\_\_ \_\_\_

47. No eres aplicado para ser valioso en tu grupo

\_\_\_ \_\_\_

48. Tu profesor toma en cuenta tus opiniones y te pone atención

\_\_\_ \_\_\_

49. Te sientes valioso en tu grupo porque lo eres

\_\_\_ \_\_\_

### Bloque VIII. VALORIZACIÓN

Cuando tu profesor te hace sentir que eres un mal estudiante. Tu piensas

SI NO

50. Que no tiene razón, porque si estudias y le hechas ganas a la escuela

\_\_\_ \_\_\_

51. Que no tiene razón, porque cuando haces las cosas bien el profesor te las pone mal

\_\_\_ \_\_\_

52. Que no tiene razón, aunque sea latoso, travieso y platicador eres inteligente

\_\_\_ \_\_\_

53. Que no tiene razón, porque nadie tiene derecho de hacer sentir mal a las personas

\_\_\_ \_\_\_

54. Que a lo mejor tiene razón, porque a veces no pones atención

\_\_\_ \_\_\_

55. Que tiene razón, porque el maestro es quien sabe mas

\_\_\_ \_\_\_

### Bloque IX. VALORIZACIÓN

Cuando tu profesor te hace saber que eres un mal alumno en clase...

SI NO

56. Te sientes mal

\_\_\_ \_\_\_

57. No te dan ganas de ir a la escuela

\_\_\_ \_\_\_

58. Te sientes normal

\_\_\_ \_\_\_

59. No te dan ganas de poner atención a al clase

\_\_\_ \_\_\_

60. Te da igual.

\_\_\_ \_\_\_

MUCHAS GRACIAS, POR TU ATENCIÓN



ENCUADERNACIONES  
T E S I S  
FOLLETOS Y MANUALES  
COMPU - IMPRESOS

---

Medicina No. 24 Interior P.B. Copilco Universidad  
Coyoacán, 04360, México, D.F.  
Tel/Fax: 5659-3435, 5658-1553