



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

**“INFLUENCIA DE LA AUTOESTIMA,
EXPECTATIVAS DEL ALUMNO Y DEL PROFESOR
EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN GRUPOS
DE 3ER AÑO DE SECUNDARIA”.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
PRESENTAN:**

CÁRDENAS HERNÁNDEZ ELIZABETH

SANDOVAL SANTANA P. VANESSA

ASESOR: GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

MÉXICO, D. F., 2008

Índice

Introducción.....	1
Justificación.....	6

Capítulo I

1. El efecto de las expectativas del rendimiento académico.....	9
1.1 Efectos de las expectativas del profesor sobre el rendimiento académico.....	12
1.2 Percepciones del alumno y sus expectativas de rendimiento académico...	17

Capítulo II

2. Autoestima del alumno.....	23
2.1 Autoestima en la adolescencia.....	26
2.2 El papel de la familia en la autoestima del alumno.....	27
2.3 El papel de locus de control en la autoestima del alumno.....	28
2.4 Autoestima en el ámbito escolar.....	31
2.5 El papel de la interacción entre compañeros.....	33

Capítulo III

Rendimiento académico.....	35
----------------------------	----

Capítulo IV

Método.....	39
4.1 Pregunta de investigación.....	39
Objetivo general.....	39
4.2 Hipótesis de investigación.....	40
4.3 Escenario.....	41
4.4 Participantes.....	42
4.5 Instrumentos.....	43
4.6 Procedimiento de levantamiento de datos.....	51

Capítulo V

Análisis y resultados.....	53
----------------------------	----

Capítulo VI

Conclusiones.....	72
-------------------	----

Referencias bibliográficas.....	78
---------------------------------	----

Anexos

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo establecer la relación entre autoestima de los alumnos, las expectativas de rendimiento de los profesores respecto a sus alumnos y las expectativas de éxito académico de los alumnos con el rendimiento académico. Participaron en el estudio 170 alumnos de la escuela secundaria 195 "Tlamachihuapan" ubicada en la delegación Tlalpan, las edades de los participantes oscilan entre los 14 y 16 años. Los instrumentos utilizados para recavar la información fueron: Cuestionario de Evaluación de Autoestima para alumnos de enseñanza secundaria (García, 1998), el Cuestionario de Expectativas del Alumno realizado por el Centro de investigaciones Sociales de España (1996) en una versión adaptada, y una escala construida para Evaluar las Expectativas del Profesor así como también los Registros de Calificaciones de los alumnos.

El análisis de los resultados se realizó a través del procesamiento de Correlación de Pearson el cual se ejecutó de acuerdo a cada muestra relacionada para la población y para cada uno de los grupos.

Los resultados muestran que el profesor es el que determina el rendimiento académico de los alumnos aunque esta relación se ve modulada por otras variables tales como autoestima y expectativas del alumno las cuales mostraron también estar relacionadas pero en menor medida. Los alumnos se encuentran en la adolescencia, una etapa llena de cambios en la que la familia, y la interacción con sus iguales juegan un papel decisivo en la elaboración de sus expectativas y autoestima.

Introducción

Educar no sólo es transmitir conocimientos, sino que va más allá, involucra a la persona entera logrando así la educación integral. Por desgracia, el sistema educativo en México le presta mayor atención a la parte cognitiva que a la afectiva y a la psicomotriz en el proceso enseñanza-aprendizaje, esto da pie a un desequilibrio en el desarrollo armónico del alumno.

Es preocupante observar dentro y fuera de un salón de clases a alumnos descuidados y rechazados por sus padres y profesores en los aspectos afectivos y emocionales, lo cual garantiza que tendrán problemas en sus sentimientos de dignidad personal. Pero puede ser que no todos respondan de la misma manera, sin embargo, en todas partes se ven los resultados de los alumnos que se sienten inferiores con respecto de sus compañeros, y esos sentimientos son más evidentes y adquieren mayor intensidad en la adolescencia.

El adolescente con poca autoestima suele encontrar pocas satisfacciones en la escuela; enseguida pierde motivación y el interés y, en cambio, emplea buena parte de su tiempo en aspectos que se relacionan con los sentimientos hacia sí mismo como la relación con los demás, temores, ansiedades.

Al hablar sobre qué tanto respeto, amor y cuidado tiene una persona, nos remite a la autoestima, constructo sobre el cual existen numerosas investigaciones, y a pesar de ello, es claro que sigue siendo un aspecto fundamental para el desarrollo de las personas, así como para sus expectativas académicas y laborales.

La autoestima es un factor que muchas veces determina la personalidad del individuo y a su vez lo puede limitar o motivar a realizar determinadas actividades dentro del entorno social donde se desarrolle. La autoestima en la adolescencia es de gran importancia, ya que ésta puede ser determinante en la competencia de las relaciones personales, así como en el deseo de superarse.

Satir (1990), señala que la autoestima: “Es una actitud, un sentimiento, una imagen, y está representada por la conducta” (p. 15), aclara que cualquier individuo al recibir amor está abierto al cambio, establece que el factor fundamental implícito de lo que sucede dentro y entre los hombres es la

autoestima, agrega, que todo ser humano tiene un sentimiento de valía, positivo o negativo. Por lo que se puede deducir que la conducta de un alumno es resultado de su actitud, y como se trata de un problema de ésta, puede cambiarse en caso de así desearlo y al tener confianza en sí mismo puede lograrse tal cambio, pueden aprenderse habilidades que ayudan a modificar sus actitudes.

Cuando el individuo tiene una baja autoestima creerá que no es capaz de sobresalir, y esto traerá consigo en muchos casos, que no tenga expectativas positivas hacia el futuro.

La autoestima generalmente parece de poca importancia, pero influye en muchos aspectos de la vida del adolescente y en las actividades que realiza, especialmente en el ámbito escolar en donde establece relaciones de comparación con sus compañeros, en las que se halagan o se desprecian entre ellos aspectos como apariencia, capacidad intelectual y física al igual que sus competencias sociales; es por ello que la imagen que el adolescente se forme de sí mismo va a ser determinante para que desee salir adelante y sentir satisfacción por lo que realiza, lo cual se va a reflejar en sus expectativas positivas hacia el trabajo y estudio.

La imagen del propio cuerpo, la personalidad y el trasfondo familiar pueden afectar el concepto que el adolescente tenga de sí mismo, además el ambiente ejerce una influencia adicional. Es esencial que el adolescente se relacione con diversas personas para que pueda obtener una autoestima más consolidada, tomando en cuenta que la falta de autoestima repercutirá en el ámbito escolar.

Una de las finalidades fundamentales de la escuela y del profesor en especial, es darle al alumno las mejores condiciones materiales, para evitar el bajo rendimiento escolar y provocar el éxito en su vida social y profesional. Además la imagen que proyecta el profesor es primordial, porque el alumno se sentirá influenciado por él con la actitud que muestre.

La relación que se da entre expectativas académicas y autoestima es importante porque le dará la confianza al alumno para un buen desenvolvimiento en la escuela, ya que cada individuo, reflejará su autoestima en todo lo que realice, así obteniendo más logros, está motivado a plantearse nuevas metas a cumplir.

Partiendo de que todos quieren ser personas valiosas y para ello se busca continuamente el mejoramiento como personas, siendo cada día más productivos, se concluye que lo último que se quiere es vivir en la mediocridad. Los sueños futuros son las metas personales, éstas le van a dar una dirección a las vidas, un propósito y un significado.

Estas expectativas cambian conforme cambia nuestro interior influenciado por todo lo que nos rodea, por lo que tenemos que ir decidiendo continuamente lo que queremos ser y hacer.

Para lograrlo, una vez que hayamos profundizado en el conocimiento de nosotros mismos, debemos comenzar a definir nuestras metas, lo cual no es fácil. Lo que se aspira alcanzar, el grado de éxito que se obtenga está determinado por lo que el individuo mismo cree que es capaz de obtener, pero los logros que obtiene van condicionando la misma capacidad del sujeto. Valle Arias (1991) define las expectativas como las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados; para Voli (1991) las expectativas son, lo que esperamos hacer y ante lo que nos sentimos mal cuando no lo hacemos o no lo conseguimos.

Las expectativas pueden ser consideradas como los juicios que se realizan antes de ejecutar una conducta, en el contexto social, educativo y laboral, mismas que van a ser influenciadas por los diferentes escenarios en los que participe el sujeto. Por su parte la adolescencia, es un período en el que nuestra sociedad exige que el joven tome decisiones vocacionales y ocupacionales importantes, que comprometen su futuro. Etcheberry (1999), aclara que el joven necesita extender su repertorio de habilidades efectivas y así aumentará su capacidad para enfrentar las dificultades actuales y futuras. En este sentido Piaget (1972 citado por Etcheberry, 1999), considera que en la adolescencia es donde el sujeto elabora teorías, hace proyectos para el futuro en su programa de vida adulta, pero indica que primero necesita resolver quién ser para luego saber qué hacer.

En el ámbito escolar también se dan estas expectativas, el profesor va a ser factor importante para minar o fortalecer los éxitos y/o fracasos en el alumno; las

expectativas las obtienen del docente desde los primeros días de clase. Pero hay aún otro tipo de factores que pueden influir en la génesis de las expectativas, como el rendimiento del alumno, su comportamiento en clase, etc. Las variaciones en las opiniones y criterios de los maestros contribuyen a crear diferencias en el rendimiento y aspiraciones de los alumnos. En este contexto uno de los factores que inciden de forma significativa sobre el nivel de expectativas en los alumnos es la conducta del profesor la cual puede favorecer a ciertos alumnos y perjudicar a otros.

Por ello, para el alumno es muy importante su autoestima, ya que ésta puede ser un factor que influya negativamente o positivamente en su actitud hacia la vida. Hay quienes todavía no consideran estos procesos psíquicos como esenciales y vitalmente importantes para el desarrollo del alumno dentro de la escuela.

En el Capítulo I, se abordan los aspectos más relevantes sobre el tema de investigación que se refiere a las expectativas entre los cuales se encuentran generación de expectativas por parte de profesores y alumnos y, como repercuten estas expectativas dentro del ámbito escolar haciendo énfasis en el rendimiento escolar del alumno. También se hace referencia al proceso de formación de expectativas y los factores que influyen para su formación tales como: procesos de pensamiento del alumno y del profesor, percepciones del alumno y la interacción profesor-alumno dentro del aula.

El Capítulo II, trata de la importancia de la autoestima y su implicación dentro del ámbito escolar y el desarrollo del alumno, haciendo énfasis en la adolescencia, la interacción con otros compañeros y en el ámbito familiar, así como también se incluye un apartado para locus de control, lo cual resulta interesante dado que se expone que a partir del locus de control, la generación de expectativas está basada en experiencias anteriores.

El Capítulo III, se refiere al rendimiento académico de los alumnos, como impacta la autoestima y las expectativas de los alumnos en éste y se hace referencia a algunos estudios realizados sobre el tema.

En el Capítulo IV, se encuentra el método, el planteamiento del problema, los sujetos participantes, los instrumentos utilizados para medir las variables de interés, las hipótesis y el procedimiento de levantamiento de datos.

En el Capítulo V, se presentan los resultados de las correlaciones aplicadas a las variables de estudio y, la interpretación de estos resultados, dando pie al Capítulo VI donde se exponen las conclusiones.

Finalmente, se presentan seis anexos. El anexo 1 se refiere al Cuestionario de Evaluación de la Autoestima para Alumnos de Enseñanza Secundaria. El anexo 2 corresponde al Cuestionario de Expectativas del Profesor que fue utilizado para realizar la investigación. El anexo 3 presenta el Cuestionario de Expectativas del Alumno del cual se realizó la adaptación. En el anexo 4 se muestra el Cuestionario de Expectativas del Profesor. En los anexos 5 y 6 se presentan las gráficas correspondientes a los resultados obtenidos de la aplicación de los Cuestionarios de Autoestima y de Expectativas de los alumnos.

Justificación

En la práctica educativa se descuida en un gran porcentaje el aspecto emocional de los alumnos, o no se le da la debida importancia, mientras que la esfera cognitiva ocupa la mayor parte de atención en la enseñanza escolarizada, esto en cierta forma repercute en la deficiente estima que tienen algunos alumnos.

Qué positivo sería para los alumnos que su maestro estuviera pendiente de cualquier comportamiento, esto con el afán de ayudarles en su actitud ya que les puede estar provocando algún problema porque en cuanto peor es la actitud del alumno, mayor es su anhelo de recibir aprobación, ciertamente más necesitado se encuentra de atención y aceptación; sin embargo, sus exasperantes defensas hacen que los padres y maestros los castiguen, corrijan y elaboren comentarios negativos, precisamente sobre quien necesita de afecto y seguridad.

De acuerdo a filósofos de la educación, la eficacia del maestro puede basarse en una teoría general de relaciones humanas. Afirman, que si establecen buenas relaciones con los alumnos, no necesitan estar cambiando de papel, ser sargentos duros, fingir ser virtuosos e inhumanos. Pronostican al decir que hasta las técnicas más relevantes de la enseñanza son inútiles, a menos de que sus relaciones con los alumnos sean buenas.

Una buena relación es cuando se tiene: *sinceridad o transparencia*, para que cada uno sea capaz de arriesgarse a ser directo y sincero con el otro; *interés*, cuando los involucrados saben qué es lo valioso para el otro; *interdependencia*, entre uno y otro; *individualidad*, para permitirse recíprocamente madurar y desarrollar su originalidad, creatividad, su individualidad; satisfacción de las necesidades de cada uno, para que unas no se satisfagan a expensas de las del otro.

Existe la posibilidad en el educador de poder mejorar las relaciones con sus alumnos; de así lograrlo, éstos se volverán más abiertos, interesados, interdependientes, individuales y más satisfechos.

Es curioso observar cómo las personas tienden a buscar la compañía de aquellos que los aceptan mucho y evitan a los que son demasiado críticos y severos. La

incomodidad y la ansiedad son fiel reflejo de una evaluación constante que tiende a inhibir en lugar de propiciar un cambio.

Aceptar al otro, tal cual es, es un factor importante para propiciar una relación en la cual la otra persona puede crecer, desarrollarse, llevar a cabo cambios constructivos y resolver problemas.

Cuando una persona siente que es verdaderamente aceptada por otra tal como es, entonces se siente libre para empezar a pensar sobre cómo quiere cambiar, cómo quiere madurar, cómo puede ser diferente, cómo puede ser más de lo que es capaz de ser. O por el contrario, cuando los resultados que un alumno obtiene en los intentos de dominio independiente suelen ser negativos o cuando los adultos le manifiestan con frecuencia rechazo o le atienden de forma muy inconsistente entonces, el alumno puede responder ante las dificultades en general, y el aprendizaje en particular, con ansiedad e ineficacia, al anticipar resultados negativos y carecer de pautas adecuadas de autorrefuerzo. Como consecuencia, el alumno suele ser en dichas situaciones muy dependiente de la aprobación de los demás (Díaz-Aguado, 1996).

Para nosotras, es de gran interés analizar cómo impacta la autoestima en el adolescente y como incide en la formación de expectativas debido a que hoy en día es uno de los temas de mayor preocupación para los investigadores, y, de forma especial, para los psicólogos y, es así porque del signo y calidad de la relación establecida entre el alumno y profesor dependen, en gran medida, los resultados de la acción educativa (Beltrán, 1986).

Encontramos a personas que se fijan expectativas altas para sí mismos, tratan de obtenerlas y responden con considerable afectividad al éxito o fracaso en lograrlas; y por otro lado, podemos encontrar a las personas que no se proponen tales expectativas, no tratan con mucha dedicación de lograrlas y se sienten relativamente indiferentes al respecto.

Es por esto, que las expectativas van a estar en relación constante con la autoestima, y tanto una como otra van a repercutir positiva o negativamente en el individuo; en el caso de que las expectativas hayan sido logradas satisfactoriamente la autoestima se fortalecerá positivamente, Madrazo (1998),

hace mención de que la autoestima derivará de dos fuentes, por un lado de la aprobación de los otros y por otro, de la satisfacción de realizar la actividad, agradable por sí misma y de manera independiente.

En la adolescencia el papel que juega la autoestima es importante pues le permite una identidad que le facilitará llegar a la madurez con objetivos bien definidos, si la autoestima es negativa el adolescente podría entrar en una crisis de identidad, aceptación de sí mismo.

Una buena autoestima en el adolescente le favorecerá como persona y le ayudará a relacionarse con los demás y poner mayor entusiasmo en su aprovechamiento escolar, en comparación con un adolescente con baja autoestima.

Es por ello, que en el presente estudio se analizará la autoestima y expectativas en los estudiantes de secundaria, y la relación que tiene la autoestima en el desarrollo de las expectativas ya que, el escenario que representa el salón de clases no sólo es un ámbito educativo, sino también un contexto social en el que la adaptación psicológica del niño y los adolescentes puede verse afectada (Juvoven & Wentzel, 2001) y más ahora con los problemas por los que atraviesa el país, provocados por la situación económica, mismos que son reflejados en las expectativas que tiene el alumno con relación a su futuro académico, laboral y social.

Con este conocimiento, el Psicólogo Educativo podrá tomar en cuenta todos los aspectos relacionados con un desarrollo integral del adolescente y potencializar, así, no solo sus habilidades, sino también consolidar su autoestima, misma que afecta sus relaciones personales y sus expectativas sobre el futuro, así como también podrá idear estrategias que den respuesta a problemas de autoestima, desde los planes de estudio, hasta intervenciones directas con el maestro, la familia y el alumno, con las cuales se pueda favorecer la generación de expectativas positivas en los alumnos.

CAPITULO I

El efecto de las expectativas del rendimiento escolar

En el contexto escolar, las impresiones más relevantes que profesores y alumnos tienen entre sí son las relacionadas con la realización académica. Aquellas impresiones que sean lo suficientemente estables y que se vean confirmadas por la experiencia, tomarán forma de inferencias acerca de resultados futuros (Navas, Sampascual, & Castejón, 1991). Esto es lo que Ros (1985 citado en Beltrán y col., 1987) ha denominado “efecto débil” de la expectativa, en donde ésta viene determinada por el resultado, diferenciándolo así del “efecto fuerte” o profecía autocumplida, en donde es la expectativa la que determina, como causa o antecedente, la conducta.

Al respecto, un aspecto que ha sido de gran interés es el estudio de las expectativas del profesor y de su efecto en sus alumnos. Entendiendo *expectativas* como “las creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que nos llevan a esperar un comportamiento concreto de una persona en una situación determinada” (Rogers, 1982).

La primera aplicación del concepto “profecía que se cumple por sí misma” al ámbito científico corresponde al sociólogo Merton (1948 citado en Díaz-Aguado, 1983), que lo utiliza para describir cómo el miedo infundado a la quiebra bancaria, una expectativa inicialmente falsa y negativa, hace que los depositarios retiren el dinero y la produzcan, poniendo en marcha el proceso que la convierte en verdadera; concepto que aplica también a los prejuicios sociales.

En el ámbito escolar, la investigación más conocida al respecto sobre el efecto de las expectativas es la de Rosenthal y Jacobson (1968) “Pygmalion en el aula”, cuyo objetivo era verificar respecto al profesor algo que ya se había descrito en otros ámbitos: que sus expectativas se pueden cumplir aunque no guarden en principio ninguna relación con la realidad (Díaz-Aguado, 1996).

Su verificación se realizó en un centro de enseñanza primaria cuyos cursos estaban divididos en función de la aptitud de los alumnos en tres secciones: alta,

media y baja. Se aplicó al principio del curso el test Flanagan de inteligencia a todos los alumnos, señalando que este test podía predecir el éxito académico y el progreso intelectual.

El tratamiento consistió simplemente en dar a los maestros una lista de los nombres de los niños del grupo experimental (formado por el 20% de los alumnos de sus respectivas clases elegidos al azar) diciéndoles que sus resultados en el test indicaban que mostrarían una considerable mejora en su capacidad durante el curso académico. Lo único que les diferenciaba del grupo control era el hecho de que los profesores los vieran como capaces de lograr un progreso extraordinario.

Al final del curso, ocho meses después de establecer las condiciones experimentales, todos los niños fueron evaluados de nuevo con el mismo test. Comparando estas puntuaciones con las obtenidas en la primera aplicación se encontró que, en general, los niños del grupo experimental habían aumentado su cociente intelectual considerablemente más que los niños del grupo control.

Pero este aumento no era similar en todos los cursos, sino que parecía especialmente significativo en niños fácilmente identificables. Al volver a evaluar a los alumnos un año después se encontró que los resultados se mantenían. Rosenthal y Jacobson (1968 citados en Díaz-Aguado, 1996) los interpretaron como una prueba de que las expectativas que el profesor tiene de los alumnos pueden cumplirse por sí mismas aunque no guarden, en principio, ninguna relación con la realidad.

Las principales críticas tanto al trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968) como a muchos de los estudios posteriores realizados sobre el efecto de la expectativa del profesor giran en torno a su ambigüedad. Los autores de "Pygmalion en la escuela" se limitan a verificar su hipótesis sin explicar en absoluto cómo puede producirse, mediante qué procesos se cumplen las expectativas. Omisión a la que puede atribuirse la idea que del trabajo se deriva de que las expectativas del profesor se cumplen de forma mágica y automática (Díaz-Aguado, 1983).

Dicha ambigüedad ha contribuido a confundir el proceso normal de las expectativas con las profecías que se cumplen por sí mismas (Brophy y Good, 1974 citado en Díaz-Aguado, 1996). Normalmente, las expectativas que el

profesor tiene del alumno se basan en la observación de su conducta y en lo que sabe de él por otras fuentes indirectas como cursos anteriores, resultados de test, comentarios de otros profesores. Por tanto, “cabe esperar que dichas expectativas sean correctas siempre y cuando lo sean los datos en los que se basan, y que, en caso de no serlo, se modifiquen al hallar evidencia en contra, haciéndose así cada vez más adecuadas” (p. 56).

Los numerosos estudios realizados con posterioridad apoyan que esto es lo que sucede en la mayoría de las interacciones profesor-alumno, aunque no en todas (Brophy, 1985; Dusek y Joseph, 1983; Meyer, 1985 citados en Díaz-Aguado, 1996). Este proceso permite al profesor adecuar la enseñanza a las características del alumno, ya que la expectativa es una consecuencia del rendimiento del alumno y no su causa (Díaz-Aguado, 1996).

El concepto de profecía que se cumple por sí misma se refiere, por el contrario, a una predicción no relacionada en principio con la realidad, que pone en marcha un proceso que la convierte en verdadera. Dicho proceso se basa en percepciones erróneas que persisten a pesar de hallar evidencias en contra. En este caso la expectativa es la causa del rendimiento y no al revés como en el proceso anterior (Díaz-Aguado, 1996).

Parece, por tanto, conveniente utilizar el término “efecto de la expectativa” para referirse únicamente a este segundo proceso (Brophy y Good, 1974 citados en Díaz-Aguado, 1996), proceso sobre el que existe ya evidencia científica, por lo que su estudio ya no debería de centrarse en su existencia o inexistencia, sino en averiguar cómo y en qué condiciones se produce.

Parece importante establecer el significado que tiene el término “efecto de la expectativa”. Inicialmente el término fue definido por Merton (1997 citado en Rogers, 1982, p. 48) como: “una definición falsa de una situación que desarrolla una nueva conducta que hace se vuelva verdadera la concepción originalmente falsa”; mientras que Rosenthal y Jacobson (1968 citado en Rogers, 1982, p. 48) la expresan como “el proceso mediante el cual la expectativa de una persona sobre la conducta de otra puede, de forma totalmente involuntaria, llegar a ser una predicción más adecuada simplemente porque se ha realizado”.

Como hemos visto, las expectativas constituyen una parte muy grande de la vida cotidiana. Existen muchas bases diferentes para hacer predicciones sobre la conducta de los demás. La medida en la cual llevarán a una predicción segura, variará considerablemente, desde la más vaga noción acerca de que cierta forma de conducta puede ocurrir hasta la convicción más absoluta acerca de que ciertas acciones se realizarán de una forma determinada. Por lo que no es sólo el tipo de información en sí mismo el que determina el grado de confianza con el cual un individuo puede hacer predicciones, sino también la forma en que se utiliza la información (Rogers, 1982).

1.1 Efectos de las expectativas del profesor sobre el rendimiento académico

En el caso de los profesores y su relación con los alumnos, se puede anticipar que el efecto de la expectativa está presente en aquellos casos en los que la información que tiene el profesor sobre un determinado alumno lleva al establecimiento de firmes expectativas; el que esto ocurra, o no, dependerá tanto de la naturaleza de la información que tenga el profesor a su disposición como de sus características individuales que le predispondrán a utilizar esta información de una manera determinada. Sin embargo, no todos los profesores responderán a la misma información de la misma manera (Rogers, 1982).

Se ha puesto de manifiesto cómo la conducta del profesor en el aula influye tanto sobre el comportamiento del sujeto como sobre su rendimiento, bien de forma positiva o de forma negativa. Para comprender este tipo de influencias es necesario tener en cuenta no solo la conducta observable y manifiesta del profesor sino también sus pensamientos o cogniciones en los que aquella se basa, concretamente las percepciones o representaciones que el profesor desarrolla acerca del sujeto, es decir, lo que piensa y espera de este, las capacidades e intenciones que le atribuye, etc.

Estas representaciones constituyen las expectativas del profesor respecto al sujeto, y refleja las creencias que tiene sobre las posibilidades de este para

cambiar y beneficiarse de los aprendizajes escolares, determinando la interpretación y valoración de lo que estos hacen, las reacciones ante sus realizaciones e, incluso, modificando el comportamiento del profesor en función de esas expectativas.

Se debe tener en cuenta también que las diferencias personales (autoritarismo, disponibilidad, equilibrio emocional) influyen en la dirección y fuerza de las expectativas desarrolladas por el profesor con relación a sus alumnos y, por lo tanto, en su comportamiento ante estos. El concepto que éste tiene acerca de su rol, también determina sus expectativas, ya que éste no es independiente del concepto que tiene del rol de los alumnos, de manera que la información sobre el sujeto será seleccionada y categorizada en función de ambos roles (Coll y Miras, 1990 citados en Rogers, 1982).

Jackson (1968 citado en Díaz-Aguado, 1996, p.60) sugería: “la expectativa que el profesor tiene del alumno, depende en gran medida de la expectativa que tiene de su propia capacidad para controlarlo”. Los profesores suelen identificar como alumnos incapaces de aprender a aquellos a quienes ellos ven incapaces de enseñar (Crano y Mellon, 1978; Cooper, 1977; Díaz-Aguado, 1983; Brophy, 1985; Meyer, 1985 citados en Díaz-Aguado, 1996). Como explicaciones de dicha tendencia se ha hecho referencia tanto a causas de carácter emocional (la necesidad de mantener un autoconcepto, Bradley, 1978 citado en Díaz-Aguado, 1996) como a causas de carácter cognitivo, según las cuales el profesor atribuiría a sí mismo el comportamiento de los alumnos que percibe covaría con su propia conducta; mientras que, por el contrario, no se vería responsable de los problemas conductuales de los alumnos que percibe en constante y distinta falta de covariación con lo que él hace (Medway 1979 citado en Díaz-Aguado, 1996).

Como se ha mencionado anteriormente, la información que utiliza el profesor para elaborar las distintas representaciones o expectativas sobre los sujetos procede de diversas fuentes, como son la observación inicial de las características y comportamiento de estos (expectativa inicial), la información proporcionada por otros (informes, pruebas objetivas, etc.) y la observación continuada que tiene lugar en el aula, que confirmara la expectativa inicial, pero cabe señalar la

existencia de un creciente consenso entre los investigadores en aceptar como la principal base de la expectativa del profesor la observación de la conducta del alumno en el aula (Díaz-Aguado, 1996).

Por lo que, la interacción que el profesor mantiene en clase con los alumnos de altas y bajas expectativas parece diferir fundamentalmente en: la atención que les presta, la dificultad de las preguntas que les dirige, el tiempo que les deja para responder y la adecuación del refuerzo que se les proporciona.

Sin embargo, cabe preguntarse, ¿en qué se diferencia la interacción del profesor con los alumnos hacia los cuales tiene expectativas positivas y hacia los cuales tiene expectativas negativas?

Beltrán (1986) señala que las expectativas que el profesor proyecta sobre sus alumnos tienen tal poder de influencia que empujan al profesor a reaccionar de forma diferenciada –positiva o negativa- con respecto a los alumnos. Estos, a su vez, pueden sentirse movidos a responder también de forma diferenciada, acercándose a los niveles de exigencia de las expectativas y haciendo, de esta manera, que dichas expectativas influyan decisivamente en el rendimiento académico.

Al respecto varios estudios demuestran que el profesor interactúa más frecuentemente en público con los alumnos hacia los cuales tiene expectativas positivas; en contraste con las interacciones privadas que mantiene con los alumnos que el profesor considera problemáticos (Good, 1970; Jones, 1971; Rist, 1970; Brophy, 1985 citados en Díaz-Aguado 1996). Esta desigual distribución de interacciones públicas y privadas parece obedecer a la necesidad de controlar, por una parte, la clase eligiendo a los alumnos más adecuados para ello e intentar, por otra, controlar individualmente la conducta de los alumnos problemáticos.

El trabajo de Rist (1970 citado en Díaz-Aguado 1996), uno de los más conocidos sobre la discriminación en el aula, muestra que la tendencia de los maestros a infravalorar a los niños de estatus socioeconómico bajo, y las expectativas negativas en general, pueden ejercer una especial influencia en los primeros cursos. La expectativa que tiene de un alumno su primer profesor se mantiene con otros profesores durante los dos cursos siguientes, y posiblemente debido a la

influencia que en la interacción con dicho alumno tiene la zona de la clase en que lo coloca, puesto que el profesor suele colocar cerca de él a los alumnos de altas expectativas y lejos a los alumnos de los que no espera nada, con lo cual favorece la atención y participación de aquellos y dificulta la de éstos (Page, 1971; Willis, 1972 citados en Díaz-Aguado, 1996).

Además, los estudios realizados sobre la interacción del profesor con los alumnos de altas y bajas expectativas han encontrado pruebas de un esquema de refuerzo diferencial (Brophy y Good, 1974; Brophy, 1985; Cooper, 1977; Good, Cooper y Bladkey, 1980 citados en Díaz-Aguado, 1996), que suele consistir en la superior utilización de elogios y críticas respectivamente con los alumnos de altas y bajas expectativas.

Con el objetivo de comprobar la motivación del profesor que le lleva a utilizar este esquema, así como su posible influencia en el alumno, Cooper (1977 citado en Díaz-Aguado, 1983) realizó una serie de estudios a partir de los cuales concluyó que las expectativas negativas parecen cumplirse por las críticas con que el profesor responde a las interacciones que con él inician estos alumnos.

También verificó que el profesor percibía falta de control personal sobre ellos y que la crítica con que les responde estaría destinada a aumentarlo; su principal efecto, al percibir los alumnos que no se relaciona con su rendimiento, es que disminuye su motivación y hace que inicien menos interacciones que escapen al control del profesor.

La hipótesis de Cooper (1977 citado en Díaz-Aguado, 1983) que se refiere a la motivación del profesor que le lleva a cumplir sus expectativas –aumentar su control sobre la clase-, resulta coherente con la perspectiva cognitiva que acentúa el carácter motivador de las expectativas, según la cual verificamos nuestro sentido de la realidad viendo en qué medida nos sirve para anticiparla. Desde esta perspectiva, ver cumplida una expectativa equivale a aumentar nuestra capacidad de control sobre el mundo.

Por lo tanto, podemos decir que los efectos que estas expectativas y la conducta del profesor tienen sobre el rendimiento de los sujetos son una realidad, (Coll, Miras, 1990, Skinner y Belmont, 1993 citados en Díaz-Aguado, 1983), sin embargo

esta influencia no es lineal. Jussi (1986 citado en Núñez y Pienda 1994) propone un modelo con el que trata de explicar los efectos de las variables del profesor, (cognitivas y conductuales) sobre la conducta de rendimiento del sujeto, así como los factores que pueden limitar o disminuir dicha repercusión.

El que estas expectativas varíen o no, depende también de otros factores, entre los que se encuentran los sesgos confirmatorios con los que el profesor trate de verificar sus expectativas iniciales mediante interpretaciones erróneas de la conducta del sujeto; la flexibilidad o rigidez de las expectativas, que depende de las características personales del profesor y que determina la posibilidad de modificarlas; y un último factor sería la fuerza de los comportamientos del sujeto que contradicen dichas expectativas; en función, pues, de estas representaciones el profesor actuará de una manera determinada, ofreciendo un tratamiento diferencial a los sujetos que, posteriormente, determinará el comportamiento y rendimiento de éstos (Núñez & González-Pienda, 1994).

Por lo que podemos concluir que para poder anticipar si se hallará o no un efecto de expectativa, será necesario observar tanto la información que tiene un profesor sobre un determinado alumno como las características del profesor y la interacción que tiene lugar entre ambos.

Díaz-Aguado (1983) señala que también conviene tener en cuenta, que la probabilidad del efecto de la expectativa del profesor sobre el alumno, varía en función del nivel o región de referencia que tengamos en cuenta. Parece influir con más facilidad en la conducta del alumno en clase y en sus actitudes hacia la escuela y hacia el profesor. También en variables como la motivación al logro, el autoconcepto y la autoestima, variables que son de gran importancia para la presente investigación.

1.2 Percepciones del alumno y sus expectativas de rendimiento académico

Con frecuencia se reconoce que la formación de expectativas en el ámbito educativo, con respecto al entorno y al propio desempeño, influye en la percepción de los estudiantes y en su manera de comportarse. Ya que, por lo menos conceptualmente, las expectativas son lo más cercano a las actitudes, pues sin ser determinantes de la conducta, sí la encaminan o matizan en algún sentido (Korkowski, 1975 citado en Rojas Fernández, 2000).

En términos de Psicología Educativa, las expectativas son las inferencias que el alumno hace sobre el funcionamiento de cada uno de los elementos que constituyen la escuela que ha elegido. Las expectativas pueden ser generales y específicas y estar basadas en el conocimiento de la información oficial o en los primeros contactos con la institución. El problema de las expectativas, es su exactitud y quien las forme debería ser flexible y estar dispuesto a reconsiderarlas. Ya que son de gran influencia en la percepción y en la interpretación de cualquier fenómeno, pueden acarrear implicaciones educativas importantes (Godd & Brophy, 1995 citados en Rojas Fernández, 2000)

Wittrock (1987) señala que para poder entender cómo es que los alumnos generan expectativas, hay que conocer sus procesos de pensamiento. Las investigaciones recientes sobre dicho proceso se ocupan de los efectos de los profesores y la instrucción sobre las percepciones, expectativas, motivaciones, creencias, actitudes, entre otros, que intervienen en el rendimiento.

El estudio reciente de esos procesos de pensamiento de los alumnos proporciona una perspectiva característica para la comprensión de los efectos de los docentes sobre el aprendizaje, el desarrollo de la enseñanza y la planificación y el análisis de esta última (Doyle, 1997, 1998; Winne y Marx, 1980; Wittrock, 1978 citados en Wittrock, 1987).

Esa perspectiva característica pone de relieve el papel decisivo que desempeñan en la enseñanza los conocimientos previos del alumno, sus percepciones de la instrucción, la atención que presta el docente, su motivación para el aprendizaje,

sus procesos afectivos y su capacidad para generar interpretaciones y comprensiones a partir de la instrucción, entendiendo que estos factores influyen en el rendimiento del alumno (Wittrock, 1987).

Los procesos de pensamiento de los alumnos se ocupan del modo en que la enseñanza o los profesores influyen en aquello que los alumnos, piensan, creen, sienten, dicen o hacen, y que tiene repercusión en su rendimiento. Como consecuencia, los modelos de investigación de estos estudios incluyen mediciones de, por lo menos, dos vínculos consecutivos e interrelacionados entre la enseñanza y el rendimiento (Wittrock, 1987).

El primero de esos vínculos es el que existe entre la enseñanza y el rendimiento estudiantil. El segundo es el que existe entre la cognición del alumno y el aprendizaje o rendimiento. A menudo hay vínculos adicionales, que pueden relacionarse entre si de modos complejos, como ocurre con las relaciones recíprocas que existen entre los pensamientos de los alumnos, el rendimiento y la enseñanza.

El rasgo distintivo de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los alumnos es la idea de que la enseñanza afecta al rendimiento a través de los procesos de pensamiento del alumno. Es decir, la enseñanza influye en el pensamiento del alumno y el pensamiento de los estudiantes en el aprendizaje y el rendimiento.

Es posible que la enseñanza influya también directamente en el rendimiento, así como el aprendizaje se produce a veces sin que se tenga conciencia de ello. Pero la investigación de los procesos cognitivos de los estudiantes considera y pone a prueba la utilidad de presumir lo contrario, o sea que la enseñanza puede comprenderse mejor, y perfeccionarse, si se conocen sus efectos sobre los pensamientos de los alumnos que afectan al rendimiento (Wittrock, 1987).

En primer lugar, la controvertida "profecía autocumplida", el hecho de que a las expectativas más elevadas o más bajas del docente respecto del rendimiento del alumno corresponde, respectivamente, un rendimiento escolar más elevado o más bajo del alumno y una percepción más elevada o más baja de este respecto a su

capacidad escolar, parece ser que se ha comprobado a menudo, aunque no siempre, en estudios empíricos adecuados.

La investigación sobre el pensamiento de los alumnos predice que si se han producido tales cambios en el pensamiento de estos, "la profecía autocumplida" debería verificarse. Como se ha mencionado anteriormente el modelo implica que, en un concurso, probablemente algunos de los estudiantes mostraran esos cambios en sus pensamientos, en tanto que otros no los mostraran, con el resultado de que las expectativas del profesor producirán efectos solamente en algunos estudiantes.

Otra consecuencia de este modelo mencionada por Wittrock (1987) es que la unidad que se utiliza preferentemente para estudiar el efecto de la expectativa del profesor no es el aula sino el alumno individual, o bien la díada formada por el profesor y el alumno. La razón para ello son los pensamientos que suscitan las expectativas del profesor.

En segundo lugar esta el resultado, que se cita a menudo, de que el elogio o la recompensa que concede el docente aumentan el aprendizaje. El elogio del docente también puede proporcionar información sobre el rendimiento en el aula a todos los alumnos que observan cómo uno de sus compañeros recibe el elogio.

El elogio que dedica a un alumno podría intervenir en el aprendizaje de un gran número de alumnos, a causa de su cualidad informativa, así como de su cualidad motivadora.

En suma, el aprendizaje no se produce de forma automática a partir de la enseñanza. Tiene lugar principalmente a través del procesamiento activo y esforzado de la información por parte de los alumnos, los cuales deben percibir e interpretar las acciones de los docentes para que estas influyan en su rendimiento.

En tercer lugar, a menudo se ha establecido una correlación directa entre el tiempo que los profesores asignan al aprendizaje y el rendimiento de los alumnos.

En este contexto, el estudio de los procesos cognitivos de los alumnos lleva a la siguiente hipótesis: lo que afecta el aprendizaje y al rendimiento no es el tiempo en si mismo, sino el uso constructivo del tiempo que realicen los alumnos (Wittrock, 1987).

Por lo tanto el tiempo que dediquen realmente a la tarea los alumnos, debería mostrar una correlación más elevada con el aprendizaje, que el tiempo que el maestro asigna a la tarea.

Además, la atención, si los alumnos dan una información precisa a su respecto, debería mostrar una correlación más elevada con el aprendizaje, que el tiempo dedicado a la tarea, medido por observadores presentes en el aula.

La realimentación que los docentes proporcionan a los niños respecto a su rendimiento escolar parece estar relacionada con el desarrollo por parte de estos de un concepto de su capacidad (Stipek, 1981 citado en Wittrock, 1987).

Estas autoevaluaciones de la capacidad parecen reflejar la realimentación que los docentes proporcionan a menudo en esos recursos. De estos elementos se desprende que los niños pequeños son capaces de percibir la realimentación que emana de los docentes respecto de su rendimiento escolar y el de sus condiscípulos.

Estas percepciones también parecen influir en sus expectativas acerca de su futuro rendimiento escolar. Es demasiado pronto para conocer el grado de generalización que pueda atribuirse a estos descubrimientos; pero ello pone de manifiesto los tempranos y claros efectos que producen los profesores en las expectativas y en el autoconcepto que tienen los alumnos sobre su capacidad escolar.

La percepción que tienen los alumnos de sus profesores, de los procesos de enseñanza y del trato diferente que reciben de aquellos, parece influir en el rendimiento en la escuela (Wittrock, 1987).

A menudo, hacia los siete años, los niños comienzan a desarrollar percepciones más abstractas y profundas de las personas, basadas en cualidades estables que trascienden la conducta observable (Livesley & Bromley, 1973 citados en Díaz-Aguado, 1996). Varios estudios han investigado cuáles son las cualidades de un buen profesor que los alumnos son capaces de percibir. Aunque varias comprobaciones han sido controvertidas, algunos estudios han establecido que los alumnos prefieren a los profesores que son cálidos, amistosos, deseosos de

ayudar y comunicativos, y, al mismo tiempo ordenados y capaces de motivar y de mantener la disciplina (véase por ejemplo, Beck, 1967).

Los estudiantes parecen discernir el trato diferenciado que reciben por parte de los profesores en el aula. En la investigación sobre el fenómeno de las expectativas del docente (la así llamada "profecía autocumplida") varios estudios trataron de establecer si los estudiantes perciben el trato diferente dispensado en el aula a niños de alto y bajo rendimiento. Weinstein y Middlestadt (1979 citados en Díaz-Aguado, 1996) percibieron en los docentes expectativas más elevadas y mayores exigencias académicas respecto de los niños de alto rendimiento, quienes, además, recibían privilegios especiales.

En cuanto a los alumnos de bajo rendimiento, percibían que se les daban menos oportunidades de actuar en el aula, pero también que despertaban mayor interés y preocupación en los profesores.

Los niños de alto rendimiento eran vistos como más populares, amistosos, competitivos, aplicados, independientes y con mayor éxito que los de bajo rendimiento.

En un estudio posterior, Weintein, Marshall, Brattesani y Middlestadt (1982 citados en Díaz-Aguado, 1996) investigaron las percepciones de más de 200 alumnos de cuarto, quinto, sexto respecto de las conductas del profesor hacia los alumnos de ambos sexos que simulaban alto y bajo rendimiento recibían más guías, reglas, tareas y realimentación negativa que los de alto rendimiento, quienes, por su parte, suscitaban en los profesores expectativas más elevadas en cuanto actuación y éxito, y tenían mas libertad de elección, más oportunidades. Cooper y Good (1982 citados en Díaz-Aguado, 1996) informan que los alumnos que suscitaban elevadas expectativas en los profesores se describían a sí mismos como recibiendo criticas menos frecuentes y elogios más frecuentes que los que suscitaban bajas expectativas.

El modelo de Cooper (1982) sugiere que los estudiantes que suscitan elevadas expectativas en el docente reciben con frecuencia realimentación positiva ligada a un esfuerzo, mientras que los estudiantes que suscitan bajas expectativas reciben más realimentación negativa ligada a su falta de esfuerzo, como medio de

controlar su conducta, conducta que, a juicio de los profesores, es poco probable que los alumnos que suscitan bajas expectativas lleguen a creer en el valor del esfuerzo como medio de alcanzar el éxito en clase; por lo tanto, mostrarán menos perseverancia y tendrán menos éxito.

Es importante destacar que para que el alumno, de alguna forma, se vea afectado por las variaciones de conducta que tenga el profesor con respecto a sus expectativas, esta conducta tiene que ser percibida por el alumno (Rogers, 1982). No es necesario que esta percepción tenga lugar con una comprensión completa del alumno de lo que está ocurriendo, pero la percepción debe aparecer.

Al respecto, Rogers (1982) señala que pueden definirse dos categorías muy amplias: 1) el alumno tendrá que tener alguna percepción de la percepción que tiene el profesor de él; 2) las percepciones que tiene el alumno de su profesor le llevarán a realizar una valoración de él, es decir, si el alumno no valora al profesor es improbable que se vea afectado por lo que piensa que él piensa de él.

Estos estudios demuestran que los alumnos perciben las expectativas de los profesores, así como el trato diferente que reciben en el aula los alumnos que suscitan altas y bajas expectativas. El trato diferenciado puede producir en los alumnos conceptos diferentes acerca de la capacidad propia y diferentes modalidades atributivas, así como efectos sobre la autoestima, las motivaciones y las actitudes hacia los otros (Wittrock, 1987).

CAPITULO II

Autoestima del alumno

A partir de las relaciones que el niño establece con las personas más significativas para él, entre las que cabe incluir a los profesores, construye los modelos representacionales en los que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo, modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de su conducta (Díaz-Aguado, 1996).

Decisivas son aquí las experiencias realizadas, si en la mayoría de los casos sienten que éstos les tienen un claro respeto y aprecio, entonces aprenden a tratarse de igual modo así mismos y apreciarse igualmente; y si por el contrario, sufren continuamente el desprecio, lo que aprenden es a sentirse inútiles y poco dignos de reconocimiento.

Dichos aspectos, se reflejarán en las pocas aspiraciones y expectativas que generen los individuos; el respeto y aprecio que cada uno siente por sí mismo y que se reflejan en la autoestima teniendo una actitud emocionalmente valorativa frente a nosotros mismos. Cuando lo hacemos, hemos aprendido a tener una buena autoestima, y por consiguiente una actitud positiva hacia nuestras expectativas futuras.

Podemos definir así, entonces, a la autoestima como una actitud hacia uno mismo, la forma habitual de pensar, sentir y comportarse consigo mismo; es una construcción dinámica ya que puede crecer, arraigarse más íntimamente, ramificarse e interconectarse con otras actitudes; o puede debilitarse, empobrecerse y desintegrarse, por lo que se modifica a lo largo del desarrollo y se adquiere a partir de las experiencias y de la interacción social.

Además, está constituida por tres componentes (Cava, & Musitu, 2000): *Cognitivo*, el cual indica, la idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información; lo cual nos remite al *autoconcepto*, definido como la opinión que se tiene de la propia personalidad y de la conducta. Va acompañado por la

autoimagen o representación mental que un sujeto tiene de sí mismo en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras.

El componente *Afectivo*, se refiere a la valoración de lo que en nosotros hay de positivo y de negativo, es decir, es la respuesta de nuestra sensibilidad y emotividad ante los valores y contravalores que advertimos dentro de nosotros.

Y el componente *conductual*, significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente, el cual se refleja en la *autoafirmación* o búsqueda de reconocimiento por uno mismo o de los demás.

Es frecuente encontrar el uso indistinto de los términos *autoestima* y *autoconcepto*, sin embargo, para algunos autores no sería posible diferenciar entre las afirmaciones descriptivas y las evaluativas que una persona mantiene acerca de sí misma, por lo que empíricamente están relacionadas y una medición independiente de ambos aspectos del “yo” es prácticamente imposible (Cava, & Musitu, 2000, p. 18).

Por lo que se hace necesario establecer la relación que existe entre estos conceptos. El autoconcepto se refiere a las autopercepciones colectivas del sujeto que se forman a través de las experiencias que tiene con el ambiente y de las interpretaciones que hace de él, las cuales están fuertemente influidas por los refuerzos y las evaluaciones que recibe de otras personas significativas (Shavelson y Bolus, 1982 citados en Rogers & Kutnick, 1992). El autoconcepto es pluridimensional.

Rogers, y Kutnick, (1992) señalan que la autoestima es el sentido en que el individuo percibe su propia valía, si se acepta y se respeta. La confianza en sí mismo denota el grado en que un individuo se cree capaz de producir resultados, de conseguir metas o realizar tareas de forma competente. De tal manera que, la autoestima y la confianza en sí mismo están relacionadas entre sí. La creencia en que uno es capaz de realizar una tarea de forma apropiada puede aumentar la autoestima. Una autoestima alta puede impulsar a un individuo a realizar una tarea difícil, y el éxito posterior aumentará la confianza en sí mismo.

Con relación a la estructura de la autoestima, si bien algunos autores han planteado que se trata de una dimensión única y global, en la actualidad predomina su consideración como una estructura multidimensional, es decir, conformada, a su vez, por múltiples dimensiones (Ruiz de Arana, 1997 citado en Cava & Musitu 2000). Según este planteamiento, tenemos un concepto de nosotros mismos, diferente en cada uno de los ámbitos o contextos relevantes de nuestra vida, el físico o el intelectual. En este sentido, un niño puede tener un buen concepto de sí mismo en el ámbito familiar, pero no en el académico, o viceversa (Cava & Musitu, 2000).

De esta manera, la seguridad proporcionada en la relación con los adultos más significativos desempeña un factor fundamental ya que permitirá el desarrollo de expectativas positivas de sí mismo y de los demás, lo que ayudará a: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela (Díaz-Aguado, 1996).

En algunos casos, el niño aprende que no puede esperar nada positivo y desarrolla una visión negativa de sí mismo y del mundo que le rodea, y se acostumbra a responder a él con un sentimiento de inadecuación e inseguridad que suele obstaculizar el resto de las relaciones que el niño establece.

Para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos es preciso proporcionar al niño experiencias de interacción con adultos que le ayuden a aprender: 1) a confiar en sí mismo y en los demás; 2) a predecir, interpretar y expresar lo que sucede; 3) así como a estructurar de forma consistente su comportamiento con relación al comportamiento con los demás (Díaz-Aguado, 1996).

Como se ha mencionado anteriormente, la autoestima es el fruto de una larga y permanente secuencia de acciones y pasiones que nos van configurando en el transcurso de nuestra vida.

2.1 Autoestima en la adolescencia

Desde que comienzan a asistir a la escuela primaria, los niños perciben uniforme y favorablemente su actuación escolar (Stipek, 1981 citado en Wittrock, 1987). A

menudo sobreestiman su capacidad escolar, basándose en criterios obsoletos, más que relativos, para evaluar su actuación. Ya en primer grado, los niños son capaces de un buen rendimiento, tienen expectativas más elevadas que los de bajo rendimiento en lo que respecta a una buena actuación en la escuela (Stipek y Hoffman, 1980 citados en Wittrock, 1987).

En tercero y cuarto, el rendimiento escolar que perciben los niños comienza a mostrar una correlación positiva con la estimación de sus docentes respecto de su capacidad. En sexto, la percepción por parte de los niños de la capacidad escolar es más realista y guarda mayor relación con el rendimiento de sus condiscípulos (Nicholls, 1979 citado en Wittrock, 1987).

Cabe destacar aquí que una de las etapas por las que pasa el ser humano y que implica cambios de personalidad trascendentes en los sujetos es la *adolescencia*, ya que existen aspectos que provocan una inestabilidad, que a su vez afecta la autoestima y las percepciones que tienen como alumnos.

La adolescencia es una de las etapas críticas de la vida caracterizada por profundas transiciones en la conducta emocional, intelectual, sexual y social de los seres humanos, en donde el mundo exterior y la sociedad, aportan factores que influyen en el proceso de transformación de la personalidad de los adolescentes (Etcheverry, 1999). Por su parte Rozitchner (citado por Etcheverry 1999) define la adolescencia como el periodo de esclarecimiento, en donde uno se enfrenta con un conjunto de problemas muy difíciles que le impiden tener una visión clara. Esta etapa va a afectar su visión ante sí mismo y ante la vida misma.

El mismo Etcheverry (1999) nos indica que uno de los factores que provocan dicha inestabilidad son los miedos que el adolescente debe afrontar, y que son provocados por la etapa de duelo, simbólicamente, al pasar de la niñez a la adolescencia. Es claro que al dejar la seguridad que proporcionan los padres, su cuerpo infantil para llegar a su autonomía y asumir todos sus conflictos, además de luchar contra este proceso de duelo tiene que sobreponerse a los factores sociales que se presentan continuamente; aspectos que influyen en la conformación de su identidad individual y de su rol social en el presente y en el futuro.

La adolescencia es el momento en el que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes, si no definitivas, sí las más duraderas a lo largo del ciclo vital. Por una parte, consume el proceso de internalización de pautas de cultura y perfecciona el de adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y, en general, sociales. Por otra, desarrolla y asegura la propia autonomía frente al medio, la eficiencia de las acciones instrumentales encaminadas a un fin (Garaigordobil, 2000).

Esta etapa del desarrollo vital es crucial, ya que en ella, en gran medida, se configuran los ideales de vida que después van a constituir la identidad personal adulta, así como una gran parte de las bases sobre las que se edificará el futuro se asienta en esta etapa de transición y transformación. Es un período de adquisición y consolidación de una identidad personal y social, entre otras cosas consistente en una conciencia moral autónoma, de reciprocidad, en la adopción de ciertos valores significativos y en la elaboración de un concepto de sí mismo al que acompaña una autoestima básica (Garaigordobil, 2000).

La importancia de contar con una autoestima positiva adquiere relevancia en la vida del ser humano, ya que es un factor clave en el desarrollo de un buen ajuste emocional y cognitivo, así como el obtener buenas relaciones sociales.

2.2 El papel de la familia en la autoestima del alumno

El papel que juega la familia con relación al desarrollo del sujeto es fundamental, no solo porque a través de ella son cubiertas las necesidades básicas para la supervivencia, sino porque además en su seno se realizan los aprendizajes imprescindibles para poder desenvolverse en la sociedad. La familia constituye, pues, un contexto de socialización especialmente relevante para el sujeto, ya que en él se establecen las pautas que caracterizan su apertura y estilo de relación en otros entornos.

En el ámbito familiar es en donde el sujeto desarrolla las primeras percepciones acerca de sí mismo, basándose en la información que sobre él le transmiten los “otros más significativos”, que en este caso son los padres. Así, se ha señalado cómo aquellos padres que ofrecen una educación caracterizada por el control de exigencias de madurez al sujeto, al mismo tiempo que por altas manifestaciones de comunicación, aceptación y respeto hacia él mismo, favorecen en éste el desarrollo de una imagen positiva, así como sentimientos de autoconfianza y autoeficiencia, que repercutirán de forma positiva sobre futuras relaciones con los demás y sobre su ajuste y conducta social (Bowlby, 1973; Cutrona, Cole, Colageno, Assouline y Russell, 1994 citados en Touron, 1994).

Por otra parte, en la edad escolar, la familia ejerce una gran influencia sobre la conducta de aprendizaje del sujeto y sobre su rendimiento. La actitud y conducta de los padres, sus creencias y expectativas acerca de la capacidad y logros del sujeto, favorecen al desarrollo de un autoconcepto académico positivo o negativo, así como un tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) hacia las tareas escolares, factores que determinan, en parte, los resultados académicos que éste obtenga. De esta forma, aquellos padres que tienen creencias, conductas y actitudes positivas (estimular la curiosidad, la persistencia, independencia, etc., con relación a las tareas) y altas expectativas en cuanto al rendimiento del sujeto, están promoviendo el desarrollo de sentimientos positivos de autoconfianza y escolares, repercutiendo esto de manera positiva sobre el rendimiento (Touron, J., 1994).

2.3 El papel de locus de control en la autoestima del alumno

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, existen variables cognitivas, afectivas y motivacionales de los alumnos que mediatizan el efecto de las expectativas que tenga el profesor sobre ellos, por lo que nos parece importante abordarlas, debido a que el papel de locus de control en la autoestima pudiera determinar en cierta medida el desarrollo de las expectativas del alumno;

esto para fines de la elaboración del marco conceptual y para la realización del análisis de resultados, por lo que no se acopiarán datos.

En este apartado nos referimos al término *locus de control*, el cual “alude a la causalidad percibida de los resultados de la conducta. En un extremo (interno) el individuo se concibe así mismo como responsable de su propia conducta. En el otro extremo (externo), el individuo ve como responsable de su conducta a otros o a la suerte o a circunstancias que escapan de su control” (Ball, 1988, p. 61).

Introducido primeramente por Rotter (1954 citado en Ball, 1988) en su teoría del aprendizaje social, indica que una persona penetra en una situación con unas expectativas con relación a los resultados probables de sus posibles conductas. Se supone que tales expectativas se basan en las experiencias anteriores de la persona. Según Rotter (1954), “la probabilidad de una conducta variará justamente con la expectativa de esa persona con relación al resultado de la misma” (p. 62).

Se presentan dos componentes en el lugar de control del mismo modo que existen un componente general y otro específico en el factor de expectativa de la formulación original de Rotter (1954). “Un componente es la tendencia generalizada a atribuir la causalidad interior o exteriormente a través de la situación y el otro componente es la tendencia específica a atribuir la causalidad interior o exteriormente después de ser conocidos los resultados” (p. 69).

Partiendo de su propia investigación, Weiner, Heckhausen, Meyer y Cook (1972 citados en Ball, 1988) llegaron a la conclusión de que en contextos relacionados con el logro, el afecto se haya determinado por la dimensión del lugar de control. Una persona que atribuye la responsabilidad de su éxito-fracaso a capacidades-esfuerzo (interna) siente más orgullo-vergüenza que una persona que atribuye la responsabilidad de los resultados a la dificultad de la tarea o a la suerte (externa). Es posible que una exterioridad extrema sirva como medida defensiva contra sentimientos intensos de vergüenza. Pero esta misma defensa contra la vergüenza impide a tal persona experimentar esos sentimientos de orgullo y de placer que son consecuencia de éxitos de los que puede ser responsable.

Es por esto que los padres que estimulen en sus hijos la independencia y que les ayudan y aceptan, promueven por lo general en ellos un lugar interno de control.

Los padres que se revelan hostiles, que les rechazan y que se inclinan por los castigos, promueven un lugar externo de control (Di Vesta y Tompson, 1970 citados en Ball, 1988).

Este concepto implica la percepción de su propia responsabilidad la cual influye en su motivación al logro lo que constituye un esquema de planificación, de acciones y de sentimientos relacionados con el deseo de conseguir cierto nivel interiorizado de mérito.

Los individuos de alta motivación de logro se interesan por su relevancia en sí mismos más que por las gratificaciones que este hecho aporte. Quienes experimentan una elevada necesidad de logro, no se esfuerzan más en una tarea simplemente por la razón de que se ofrezca dinero como premio (Atkinson y Reitman, 1956 citados en Ball, 1988). Evalúan los papeles sobre la base de las oportunidades de destacar más que por las de prestigio (Burnstein, Moulton y Liberty, 1963 citados en Ball, 1988). Su preocupación por el logro no se ve afectada por el hecho de trabajar para un grupo en vez de para sí mismos (French, 1958 citado en Ball, 1988). Eligen expertos más que amigos como compañeros de trabajo, (French, 1956; McClelland, Winter 1969 citados en Ball, 1988).

Prefieren las situaciones en las que puedan asumir una responsabilidad personal por los resultados de sus esfuerzos. Gustan de controlar sus propias trayectorias en vez de confiar las cosas al destino, el azar o a la suerte (French, 1958; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1955; Heckhausen, 1967 citados en Ball, 1988). Les agrada hacer juicios independientes basados en sus evaluaciones y experiencia propias en vez de basarse en las opiniones de otras personas.

De hecho, la familia también incide negativamente sobre el logro de los alumnos en la medida en que ayuda (e incluso enseña) a los hijos (fundamentalmente adolescentes) a adquirir un patrón atribucional inadecuado. Este patrón atribucional vendría definido por el hecho de que cuando el sujeto atribuye los fracasos a causas internas (habilidad o esfuerzo) los padres confirman tales atribuciones e incluso, si el alumno no lo tenía claro ellos se lo ponen muy evidente, mientras cuando atribuye los éxitos a las mismas causas internas, los

padres no están de acuerdo (o no lo recompensan) y señalan que tiene mucha suerte u otras causas de carácter externo. Sin embargo el patrón atribucional más adecuado sería todo lo contrario, y además utilizando el esfuerzo como causa importante para explicar los éxitos o fracasos.

Las interpretaciones que hacen los alumnos respecto a la causa de su rendimiento, y el sentimiento de control que experimentan sobre su destino en la escuela, parecen ser poderosos procesos cognitivos que influyen en su actuación escolar (Wittrock, 1987).

2.4 Autoestima en el ámbito escolar

Otro de los ámbitos que va a ser fuente fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima y expectativas, es el *social*, en el cual se establecen relaciones con amigos, compañeros de escuela, etc., mismas que provocan indirectamente una competencia entre los mismos, esta competencia va a traer consigo lógicamente, éxitos y fracasos que como lo hemos mencionado anteriormente influirán directamente en la generación de nuevas expectativas y en el fortalecimiento de la autoestima del individuo, pues han sido señalados como un índice de autovaloración, ya que un alumno con un peor rendimiento académico, posee un peor autoconcepto y viceversa.

Además, las experiencias de fracaso académico reiteradas, una pobre percepción de sus capacidades escolares y un marco de referencia exigente, afectarán negativamente a la autoestima académica de los alumnos en el contexto escolar. A su vez, estas pobres expectativas pueden verse reflejadas en un escaso esfuerzo, una falta de motivación y unas aspiraciones escolares mínimas.

Dentro de este ámbito, el profesor, desde la educación infantil a la universitaria, representa uno de los elementos claves en la formación y en el desarrollo de nuevas generaciones más abiertas, libres, seguras, competentes, capaces y sobre todo, más felices y efectivas en sus vivencias y resultados. Su influencia los puede limitar o bien desarrollar, no sólo en su preparación académica, sino que también interviene en forma directa y determinante en la formación del carácter y de la

personalidad del niño y por consiguiente, del futuro adulto; de manera tal que la personalidad del profesor se proyecta en el alumno e interviene en la formación de expectativas y en la consolidación de una baja o alta autoestima.

Uno de los objetivos principales de la educación, es la formación de alumnos autónomos, autosuficientes y seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones, que se acepten a sí mismos, que encuentren su propia identidad en las diferentes etapas por las que atraviesan, las cuales los ayudarán a orientarse dentro de una sociedad con cambios constantes.

En la educación, actualmente se acepta que uno de los factores principales del rendimiento en el alumno es la autoestima, ya que este constructo puede ser profundamente influido por los factores que suceden dentro del salón de clase, determinada principalmente por las relaciones establecidas entre profesor y el alumno.

William James (1892 citado en Juvonen & Wetzel, 2001) compiló las causas de la autoestima. Para James, el proceso de autoevaluación incluye un examen de la relación entre el éxito percibido de uno mismo con la pretensión individual de ser una persona exitosa. Así, si el éxito percibido es igual o mayor que las aspiraciones de éxito individuales, el resultado sería una alta autoestima. Por el contrario, si uno no logra conseguir el éxito pretendido, el resultado sería una baja autoestima.

A diferencia de James, los interaccionistas simbólicos como Cooley (1902) y Mead (1925; 1936 citados en Juvonen & Wetzel, 2001) pusieron mucho énfasis en cómo las interacciones sociales con otras personas moldeaban significativamente el yo. Así, para estos teóricos el yo se consideraba principalmente como una construcción social moldeada a través de los intercambios lingüísticos (interacciones simbólicas) con los demás.

La formulación de Cooley fue tal vez la más metafórica, dada su postulación "verse a uno mismo en el espejo". Según Cooley los otros significativos constituyen un espejo social al cual echamos un vistazo para detectar las opiniones de uno mismo. Estas opiniones, a su vez, se incorporan al propio sentido del yo. Cooley sostuvo, por tanto, que lo que se vuelve el yo es lo que

imaginamos que otros piensan de nosotros, incluidos nuestra apariencia, motivos, acciones, carácter, etc. Uno hace propias estas evaluaciones reflejadas.

Se puede decir que la autoestima modula, de alguna manera, gran parte del aprendizaje. Así las relaciones del profesor y sus expectativas, expresadas en sus conductas son signos en el alumno que influyen en los sentimientos propios de éste hacia sus éxitos y fracasos (Juvonen & Wetzel, 2001).

2.1 El papel de la interacción entre compañeros

Finalmente otros “significativos” son el grupo de iguales. El papel que estos desempeñan es fundamental, ya que no sólo favorecen el aprendizaje de destrezas sociales y la autonomía e independencia del sujeto con respecto del adulto, sino que además ofrecen un contexto para la interacción social, a partir del cual el sujeto recibe gran cantidad de información autoreferente relativa no solo a la dimensión académica del autoconcepto (la imagen que tiene de sí mismo como estudiante y como valora esa imagen) sino también la dimensión no académica o social (referida a la apariencia y capacidad física y a la competencia social) (Thornton y Moore, 1993 citados en Touron, 1994). Esta información le servirá para desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente sobre su comportamiento.

Por otra parte, durante la pubertad y adolescencia, la opinión que los iguales tienen sobre uno mismo será fundamental, de manera que éstos establecerán el marco de referencia de las normas de conducta y actitudes a seguir, dependiendo la aceptación o rechazo del sujeto respecto a las mismas. Con todo, los padres seguirán ejerciendo una alta influencia sobre el sujeto, principalmente en lo que se refiere al futuro, pudiendo surgir un conflicto entre las exigencias de éstos y de las del grupo de iguales, conflicto en el que el sujeto tratará de redefinir su posición en la familia. Sin embargo, en caso de que éste sea muy grave, podrá repercutir de forma negativa sobre el autoconcepto del sujeto, que podrá sentirse incomprendido y no aceptado, llevando esto a conductas desadaptativas

(consumo de drogas y alcohol) e, incluso al suicidio (Núñez, 1992 citado en Nuñez & González-Pienda 1994).

Por lo que, la adaptación escolar depende, en buena parte, de las relaciones que los alumnos mantienen con sus compañeros (Ladd, 1990; Díaz-Aguado, 1986; Parker & Asher, 1987; Kupersmidt & Cole, 1990 citados en Díaz-Aguado, 1996). Se pueden identificar de la siguiente manera (Díaz-Aguado, 1986, 1988):

- Las relaciones entre compañeros representan el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social y se ensayan la mayoría de las habilidades necesarias para una adecuada adaptación en la vida adulta. Cuando un niño es rechazado por sus compañeros la interacción con ellos suele quedar deteriorada y no cumple la función socializadora.
- No todos los alumnos están al llegar a la escuela capacitados para relacionarse adecuadamente con los otros niños. Cuando esto es así la deficiencia va progresivamente en aumento obstaculizando las condiciones mínimas para un desarrollo normal hasta provocar los graves problemas que el rechazo permite predecir.
- Asumir simultáneamente los dos postulados anteriores supone reconocer la existencia de un proceso de influencia recíproca entre la interacción con los compañeros y la competencia social.

CAPITULO III

Rendimiento Académico

Dentro del sistema educativo se lleva a cabo un proceso muy complejo de interacciones entre sus miembros llamado proceso de aprendizaje. Su complejidad tiene que ver con un tipo de influencias educativas que se presentan dentro y fuera del salón de clases entre los protagonistas, representados por los profesores, los alumnos, la escuela, etc. En primera instancia se ha considerado que la interacción profesor-alumno adquiere un papel importante en el logro de los objetivos educacionales, el aprendizaje de los contenidos, el desarrollo cognoscente y social (Reca, 1983).

Sin embargo, no siempre esta relación va a ser determinante para el aprendizaje de los alumnos, también el factor social representado por la familia y el medio ambiente en que se ha desenvuelto puede influir en sus aprendizajes. Anteriormente ya se ha hablado sobre los efectos que ocasiona cada una de estas relaciones tanto en la escuela, con los profesores y los padres. En donde dichas relaciones han afectado la formación de la autoestima ya sea beneficiándola o perjudicándola (Reca, 1983).

Así mismo también dichos factores pueden afectar el aprendizaje de los alumnos y a su vez éstos determinar el rendimiento académico del alumno.

El rendimiento académico es el resultado de una tarea, actividad o meta que se ha obtenido a partir de una serie de acciones encaminadas al logro, tiene que ver con lo que el alumno aprende y sabe y con la capacidad que tiene para realizar y desempeñar actividades de carácter académico (Reca, 1983).

De este modo, dentro de nuestro sistema social, el éxito escolar supone satisfacción para los alumnos, padres y profesores, mientras que el fracaso lleva consigo connotaciones de incompetencia, insatisfacción, ansiedad y hasta de sentimientos de rechazo, que se verán reflejados en el nivel de autoestima y por consiguiente en el nivel de expectativas.

Se suele pensar que la autoestima mantiene una relación positiva con el rendimiento escolar. Este planteamiento se entiende de la siguiente manera: los alumnos que están seguros de sus capacidades para el aprendizaje y que son conscientes de su propia valía muestran en la escuela mayor interés y motivación, lo que aumenta el rendimiento. A su vez, un rendimiento alto confirma la confianza en sí mismo del sujeto y mantiene alta la autoestima (Rogers, & Kutnick, 1992). Aun suponiendo que la autoestima y el rendimiento están relacionados positivamente, los investigadores no se han puesto de acuerdo sobre la dirección de la influencia (Scheirer & Kraut, 1979; Shavelson & Bolus, 1982 en: Rogers, & Kutnick, 1992).

Diversos modelos han postulado que el autoconcepto determina el rendimiento, que el rendimiento determina el autoconcepto, que el autoconcepto y el rendimiento influyen recíprocamente el uno sobre el otro, y que autoconcepto y rendimiento se ven influidos por otras variables (Rogers, & Kutnick, 1992).

Por distintas razones, los estudios sobre la autoestima normalmente han dejado sin analizar los mecanismos causales. Algunas investigaciones realizadas al respecto, se muestran a continuación.

Shalvik (1992 citado en Ibarra, 2000) relacionó en unos estudios, la autoestima y las habilidades individuales con el éxito escolar, ya que él cree que en la sociedad en la que vivimos la autoestima va fuertemente relacionada con el éxito, pero que éste también está íntimamente ligado a la habilidad; y que atribuir el fracaso escolar a la falta de habilidades es más amenazante para la autoestima que atribuirlo a la falta de esfuerzo. Dicho autor encontró que los factores más comunes por los que el alumno decía haberse desempeñado mal eran: factores internos (habilidades y esfuerzos) y los externos como son la calidad de la enseñanza, apoyo, ayuda e interés en las materias y también la suerte. También ubicó que los alumnos que se percibieron así mismos como de bajo rendimiento, y que su problema lo debían a una baja habilidad, con el tiempo tenderían a favorecer el desarrollo de un bajo rendimiento, falta de esfuerzo, debido a otros factores externos, los cuales les dan una autoprotección a la autoestima.

Tenemos entonces que todo contexto social juega un importante papel en la imagen que percibe el niño de sí mismo.

Rosenthal (citado por Corkille, 1967 citado en Ibarra, 2000) menciona que la línea correcta a seguir consiste en combinar expectativa realista con una cálida confianza en el niño, este autor considera que las calificaciones escolares son a menudo más reflejo de la motivación que de la capacidad innata, no es tan importante qué tan inteligente sea el niño sino lo que hace con lo que tiene.

Ibarrola Nicolín (1970) en su estudio sobre pobreza y aspiraciones escolares, realizado con una muestra de 150 alumnos de primaria en la Ciudad de México, llegó en primer lugar a la conclusión de que no se puede dar una relación entre deseo de estudiar y capacidad de hacerlo, independientemente del nivel socioeconómico; en segundo lugar se obtuvo que el deseo de estudiar difiere notablemente, según el sexo de los alumnos, ya que los hombres tienden a desear una escolaridad más prolongada que las mujeres; en tercer lugar se obtuvo que el nivel socioeconómico va a influir de manera tal, que los alumnos de niveles socioeconómicos altos, tienden a desear una mayor escolaridad, que los alumnos de niveles socioeconómicos más bajos.

Las investigaciones sobre autoestima, realizadas por Battle (1980, 1987, 1988 citado en Mestre Escrivá & Frías Navarro, 1996), encontraron diferencias entre el grado de autoestima y el logro académico. Los datos señalan una relación entre baja autoestima y bajo logro académico, estando además relacionados el fracaso escolar y la depresión.

En el trabajo sobre las aproximaciones al estudio de las relaciones entre autoconcepto, la autoestima y el rendimiento escolar, Broc Caveró (1994) realizado a una muestra de 52 sujetos del último curso de educación infantil, 52 sujetos del primer curso de educación primaria y 69 de segundo curso, en el cual se llegó a la conclusión, sobre la importancia que en el rendimiento escolar tienen variables de tipo evaluativo y que provienen de los contextos más próximos al niño, como son las variables familiares, sociales y el profesorado. Por otra parte, con relación a el comienzo de la escolaridad obligatoria, es necesario tener en cuenta, además de las observaciones anteriores (variables de interés, la

competencia cognitiva del niño y la inteligencia), las variables del tipo aceptación social, y en este sentido es fundamental el trabajo y el desarrollo de los temas transversales, como vía de integración de aspectos íntimamente relacionados con el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y el rendimiento escolar.

Por su parte Navas, Sampascual y Castejón (1991), estudian las variables motivacionales de tipo cognitivo (expectativas de profesores y alumnos) sobre el rendimiento académico. Se analizan las relaciones de las variables sexo, rendimiento anterior del alumno y permanencia del profesor con el mismo grupo en el ciclo con las expectativas de profesores y alumnos. Los resultados de los análisis correlacionales, revelan la existencia de relaciones significativas positivas entre las expectativas de profesores y alumnos con el rendimiento final, que no se ven moduladas por la permanencia o no del profesor con el mismo grupo. Los análisis de regresión múltiple indican que las expectativas del profesor son el mejor predictor del rendimiento del alumno y de las autoexpectativas del mismo.

Habría que destacar que el autoconcepto incluye las percepciones que las personas tienen sobre sus capacidades (confianza en sí mismos) y sobre su propia valía (autoestima), aspectos que varían según el dominio en el que se enmarque una actuación concreta (Rogers, & Kutnick, 1992).

Para comprender por qué los individuos se comportan cómo lo hacen, es necesario comprender tanto las bases sobre las cuales presentan sus construcciones; el problema no es qué enseñanza es más efectiva, sino qué significado se da a la enseñanza (o qué significado dan el profesor y los estudiantes a los hechos de la vida del aula) y cuáles son los fundamentos de esas construcciones (Wittrock, 1997).

CAPITULO IV

Método

Con lo descrito anteriormente, expresando el deseo de estudiar la autoestima, las expectativas del profesor y las expectativas que tienen los estudiantes de secundaria, a continuación expondremos el procedimiento de nuestra investigación.

4.1 Pregunta de investigación

¿Hay relación entre autoestima, expectativas del alumno y expectativas del profesor en el rendimiento académico de alumnos de 3er año de secundaria?

El objetivo general es establecer si existe relación entre la autoestima, las expectativas de los profesores y las expectativas de los alumnos en los estudiantes de los grupos de 3er. Grado de una secundaria pública de la delegación Tlalpan y en qué grado esta relación influye o no en su rendimiento académico.

Con la información recabada pretendemos en primera instancia detectar el nivel de autoestima y de expectativas tanto de profesores como de alumnos para posteriormente establecer la relación que se da entre estas variables y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes.

4.2 Nuestras **hipótesis de investigación** son:

Hipótesis 1. La autoestima del alumno tiene correlación positiva con el rendimiento escolar del alumno.

Hipótesis 2. Las expectativas del alumno tienen correlación positiva con el rendimiento escolar del alumno.

Hipótesis 3. Las expectativas del profesor tienen una correlación positiva con el rendimiento escolar del alumno.

Hipótesis 4. La autoestima del alumno tiene una correlación positiva con las expectativas del alumno.

Hipótesis 5. La autoestima del alumno tiene una correlación positiva con las expectativas del profesor.

Hipótesis 6. Las expectativas positivas del alumno tienen una correlación positiva con las expectativas del profesor.

Las **variables** son:

Variable autoestima entendiéndose ésta como: los sentimientos que uno tiene y se va formando sobre sí mismo.

Definición operatoria: Puntaje obtenido en Cuestionario de Evaluación de Autoestima para alumnos de enseñanza secundaria.

Variable expectativas del profesor: creencias generalizadas acerca de los alumnos que lo llevan a esperar un comportamiento concreto de un alumno en una situación determinada.

Definición operatoria: Puntaje obtenido en Escala para evaluar las expectativas del profesor.

Variable expectativas del alumno: expectativas que tenga hacia su desarrollo académico.

Definición operatoria: Puntaje obtenido en Cuestionario sobre Expectativas del Alumno.

Variable rendimiento académico: El grado con que un alumno o grupo de alumnos logra los fines propios de un nivel determinado del sistema educativo.

Definición operatoria: Registro de Calificaciones de los alumnos.

4.3 Escenario

La investigación se realizó en la Escuela Secundaria 195 “Tlamachihuapan” en el turno matutino, ubicada en Tizimin y Celestum s/n, colonia Héroes de Padierna, en la delegación Tlalpan.

La zona donde se encuentra ubicada la escuela cuenta con todos los servicios públicos drenaje, alumbrado, agua potable, servicio de limpieza, entre otros.

La población que habita la zona pertenece a un nivel socioeconómico medio-bajo; en su mayoría tienen el grado de primaria concluida y se desempeñan principalmente como obreros.

La escuela esta conformada por cinco edificios, tres patios recreativos, áreas verdes, talleres, bancas, pizarrones, sala de cómputo y biblioteca. Esta institución atiende anualmente alrededor de 600 alumnos anualmente, los salones en donde se imparten las clases están conformados por bancas individuales, un pizarrón, el escritorio del profesor, el clima es frío pues no cuentan con calefacción. Se encuentran iluminados adecuadamente, cuentan con instalación eléctrica para ello y tienen ventanas a lo largo del salón por lo que la iluminación es óptima para desarrollar la clase. Aunque también, las ventanas son un elemento de distracción

para los alumnos debido a que se encuentran en dirección a los patios de la escuela.

Sin embargo, los maestros en todo momento establecen el orden por lo que las clases se llevan a cabo en silencio. Para esto la escuela está conformada por profesionistas para el área escolar y para el área administrativa: director, subdirector, trabajador social, orientadores, docentes y prefectos. En promedio laboran 40 maestros responsables de las diversas asignaturas curriculares, 1 trabajador social, 2 orientadoras y 3 prefectos.

Los principales problemas a los que se enfrentaba la escuela eran: indisciplina en el aula y poca vinculación de los padres de familia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

4.4 Participantes

De acuerdo con los objetivos de la investigación, requerimos de la participación de los grupos de 3er. Año, ya que se encuentran en la etapa de adolescencia que, por lo descrito con anterioridad, es una etapa en la cual se enfrentan a muchos conflictos de autoestima y de generación de expectativas.

Por lo que el muestreo fue de tipo intencional no probabilístico. Participaron 170 alumnos, cuyas edades oscilaban entre los 14 y 16 años. También requerimos de la participación de un profesor, quien impartía la asignatura de Español; esto debido a que era el único profesor que tenía contacto con todos los alumnos.

Muestra que participó en la investigación

Grupo	Sujetos	Edad Promedio
3º. A	36	15
3º. B	32	14
3º. C	35	14
3º. D	29	15
3º. E	38	15

4.5 Instrumentos

Para llevar a cabo la investigación, se utilizaron tres instrumentos: Cuestionario de Evaluación de Autoestima para alumnos de enseñanza secundaria realizado por García (1998), para establecer el nivel de autoestima; para detectar las expectativas académicas de los alumnos se adaptó el Cuestionario de Expectativas del Alumno utilizado por el Centro de investigaciones Sociales de España (1996) y para establecer las expectativas del profesor hacia los alumnos se construyó una Escala para Evaluar las Expectativas del profesor. Finalmente se utilizaron los Registros de Calificaciones de los alumnos para establecer el rendimiento académico. Dichos instrumentos se describen a continuación:

- **Cuestionario de evaluación de autoestima para alumnos de enseñanza secundaria**

Para determinar el nivel de autoestima en los estudiantes se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Autoestima para alumnos de enseñanza secundaria (García Gómez A., 1998). (Ver anexo 1).

El cuestionario para la evaluación de la autoestima es una forma reducida y adaptada, para alumnos adolescentes del cuestionario original denominado IAME (Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar), elaborado por García (1995), y editado por Editorial EOS, España.

García (1998) construyó una forma adaptada para adolescentes, con una escala tipo Likert con cuatro posibilidades de respuesta. Esta versión fue administrada a una muestra de 184 alumnos adolescentes escolarizados en el Instituto CEI de Cáceres capital. Los alumnos que componen la muestra estaban escolarizados en 3º de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), Curso de Orientación Universitaria (COU) y Formación Profesional II. La edad media de los alumnos es de 17 años y 6 meses.

La validez de constructo de la prueba se obtuvo mediante un análisis factorial exploratorio (análisis de componentes principales con rotación varimax y

procedimiento de retención factorial de Kaiser); se observa una estructura factorial compuesta por cinco dimensiones. Estas cinco dimensiones, atendiendo al contenido de sus ítems, pueden ser denominadas de la siguiente manera: I) autoconcepto físico; II) autoconcepto general, III) autoconcepto académico; IV) autoconcepto emocional; y V) autoconcepto de relaciones con otros significativos: padres y profesores.

Mediante el procedimiento de las dos mitades, a través de la fórmula ideada por Spearman Brown se obtuvo la fiabilidad del Cuestionario el cual dio como resultado un coeficiente de confiabilidad de 0,70.

Como resultado de esta administración se obtuvo una forma reducida y adaptada del cuestionario original (IAME), el cual utilizamos en nuestra investigación. El cuestionario para la evaluación de la autoestima consta de 19 ítems, 16 de los cuales se refieren a cualidades propias de la autoestima y 3 pertenecen a una escala de autocrítica que trata de evaluar en qué medida los alumnos están contestando sometidos a los efectos de la deseabilidad social, el cual hace referencia a cuando el individuo, para ser aceptado, altera sus respuestas tratando de responder de manera socialmente aceptable en el entorno social donde se desenvuelve.

Este cuestionario presenta una estructura factorial, en la que se pueden señalar los siguientes factores o dimensiones de la autoestima:

- **Autoestima física.**

Esta dimensión evalúa el sí mismo percibido de los alumnos con relación a su apariencia física. Las cuestiones incluidas en esta dimensión son del tipo “Creo que tengo un buen tipo”, “Soy un chico guapo”, etc. Los ítems considerados para esta dimensión son 4, 5, 14 y 15.

- **Autoestima general.**

Recoge las percepciones que tienen los sujetos sobre sí mismos en términos generales. Esta dimensión está compuesta fundamentalmente por ítems procedentes del cuestionario de autoestima de Rosenberg (1965), y son del tipo: “Globalmente me siento satisfecho conmigo mismo” o “Me inclino a pensar que soy un fracasado en todo”, etc. Se consideran los ítems 1, 4, 16, 18 y 19.

- **Autoestima de competencia académico/intelectual.**

Esta dimensión de la autoestima revela cuáles son las autopercepciones que tienen los alumnos con relación a su rendimiento y a sus capacidades de tipo intelectual o académico. Los alumnos deben manifestarse ante cuestiones como “Pienso que soy un/a chico/a listo/a” o “Soy bueno para las matemáticas y los cálculos”, etc. Se refieren los ítems 10, 12 y 13.

- **Autoestima emocional.**

Esta dimensión hace referencia a cómo los alumnos se perciben con relación a determinadas situaciones que pueden provocar estrés. Esta dimensión pone de relieve en qué medida los sujetos responden de forma íntegra y con capacidad de autocontrol ante determinadas situaciones difíciles con las que se encuentran en la vida cotidiana. Los ítems que componen esta dimensión son del tipo: “Me pongo nervioso, cuando me preguntan los profesores”, etc. Los ítems que se refieren a esta dimensión son: 9, 14 y 17.

- **Autoestima de relaciones con los otros.**

Esta dimensión de la autoestima revela cuál es la percepción que tiene el alumno respecto a sus relaciones con los padres y con los profesores. Los padres y los profesores son figura de primera importancia a la hora de aportar imágenes a los adolescentes, de forma que influyen en la génesis de sus percepciones sobre sí mismos. Los ítems que componen esta dimensión son del tipo “A menudo el profesor me llama la atención sin razón” o “Mis padres están contentos con mis notas”, etc. Se consideran los ítems: 2, 6 y 8.

- **Índice de autoestima total o global**

El índice de autoestima general supone la puntuación de mayor relieve en todo el cuestionario, ya que refleja el nivel global de autoestima de los alumnos.

A estas dimensiones señaladas hay que añadir un índice independiente de autocrítica en el cual, las puntuaciones bajas denotan sujetos con fuertes defensas y hacen suponer que las puntuaciones positivas en los distintos índices del autoconcepto son artificialmente elevadas por la existencia de un abigarrado sistema defensivo. Por el contrario, las puntuaciones muy elevadas son reveladoras de alumnos con escasas defensas o, si se quiere, de sujetos patológicamente indefensos. Los ítems considerados para medir esto son: 3, 7 y 11.

Puntuación e interpretación del cuestionario

Cada uno de los ítems del cuestionario puede recibir de 1 a 4 puntos dependiendo de las respuestas de los alumnos. La puntuación de 4 refleja que el alumno presenta un autoconcepto positivo en la conducta concreta que se le pregunta; por

el contrario, una puntuación de 1, refleja que en esa conducta concreta el alumno presenta un autoconcepto negativo.

La puntuación máxima que se puede obtener es de 64 puntos y la mínima de 16. El nivel de autoestima de los alumnos fue determinado por medio de cuartiles los cuales manifiestan un punto en una distribución con cierto porcentaje de los casos por debajo de él, asimismo proporcionan una indicación adecuada del rango o jerarquía de un individuo en un grupo (Downie, 1995). De tal manera que $Q1 = 50.5$, $Q2 = 54.3$ y $Q3 = 58.2$, por lo que las puntuaciones obtenidas por los alumnos entre $Q1$ y $Q2$ reflejan baja autoestima y las puntuaciones obtenidas entre $Q2$ y $Q3$ reflejan alta autoestima.

Es necesario señalar que el cuestionario cuenta con una escala de autocrítica para controlar la tendencia que muestran los alumnos a responder las cuestiones del cuestionario bajo los efectos de la deseabilidad social. Al ser una escala independiente, cuyo objetivo no consiste en medir ningún aspecto concreto de la autoestima, su puntuación no se suma a la de las restantes dimensiones para configurar el índice de autoconcepto total o global.

Los ítems que componen esta escala son el 3, el 7 y el 11. Por lo tanto, las puntuaciones en esta escala podrán oscilar entre los 3 y los 12 puntos.

De tal manera, este instrumento arroja un puntaje sobre el grado de autoestima entendida como: La autoestima se da cuando una persona está contenta con su propia vida y consigo misma, considerándose así mismo meritoria de actitudes positivas hacia ella o para ella, se sienten útiles deseando y dando respeto hacia los demás (Rosenberg, 1965 citado en García 1998).

- **Cuestionario de expectativas del alumno**

Para detectar las expectativas académicas de los alumnos, se adaptó el cuestionario utilizado por el Centro de Investigaciones Sociales de España (1996). En su primera versión y para obtener su confiabilidad y validez, el Cuestionario fue aplicado en toda España incluyendo las provincias insulares y excluyendo a Ceuta

y Melilla. La población que participó oscilaba entre los 15 y 29 años de edad, entre hombres y mujeres (Ver anexo 2).

Para fines de esta investigación se adaptó el utilizado en España (Ver anexo 3) obteniendo la validez del instrumento por medio de jueces. Se les proporcionó a cinco jueces el cuestionario diseñado para esta investigación, para que indicaran si los reactivos se referían y pertenecían al factor correspondiente y si median lo que indicaban.

La revisión de los jueces arrojó la siguiente información en lo que se refiere al Cuestionario de Expectativas del Alumno:

Primero, hubo un consenso en cuanto a la pertenencia de cada reactivo al factor correspondiente y en lo que media cada uno.

Los jueces sugirieron y mencionaron que se evitara:

La utilización de la palabra “solo” en el reactivo 5, 6 y 7 y que la redacción fuera más directa.

Este instrumento nos arrojó un puntaje sobre las expectativas de los alumnos entendiendo expectativas como: las creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que nos llevan a esperar un comportamiento concreto de una persona en una situación determinada (Rogers, 1982).

Las expectativas van a estar influenciadas y determinadas en muchos de los casos por factores internos y externos que intervienen en el sujeto, el instrumento abarca y recupera información sobre:

Factores personales (aptitudes, gustos, etc.): representa el nivel de aspiraciones académicas, así como la inclinación por el nivel académico; corresponden a este factor los reactivos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Factores sociales (relación con padres, amigos, profesores, etc.): se determina a través de las normas establecidas socialmente, con la finalidad de obtener cierto prestigio social por medio de la preparación académica. Le corresponden los reactivos 1, 11, 13.

Factores económicos (situación económica, posibilidad de obtener un buen empleo, etc.): representa la posibilidad de obtener un buen empleo que este acorde al nivel académico adquirido. Le corresponden los reactivos 2 y 12.

Para obtener el grado de confiabilidad del instrumento se realizó el método de semipartición el cual dio como resultado un coeficiente de confiabilidad de 0.61.

Procedimiento de calificación

La escala ofrece cinco opciones: Totalmente de Acuerdo (TA), Acuerdo (A), Indiferente (I), Desacuerdo (D), Totalmente Desacuerdo (TD). Las cuales se calificarán de 0 a 5 (TA = 5, A = 4, I = 3, D = 2, TD = 1).

- **Escala para Evaluar las Expectativas del Profesor**

Para evaluar las expectativas del profesor acerca del rendimiento de sus alumnos, se construyó una escala en la que se presentaba una sola afirmación que hace referencia a la posibilidad de que los alumnos continúen sus estudios a nivel superior.

Procedimiento de calificación

En la escala se ofrecen cinco opciones, las cuales varían de uno a cinco según que las expectativas son bajas o altas (Muy probable: 5, Probable: 4, Indiferente: 3, Poco probable: 2, Nada probable: 1).

La escala se basa en una de las creencias más importantes que los profesores tienen sobre sus alumnos, que se refiere a las percepciones de las causas de la conducta de los alumnos; así como en las actitudes del profesor hacia un alumno,

las cuales varían dependiendo de que atribuya el éxito o fracaso de ese alumno a causas externas o internas, estables o inestables.

Y finalmente, en que los profesores se suelen sentir más influidos por el rendimiento inicial del alumno que por sus realizaciones escolares recientes (Murria y Staebler, 1972; Allmer, 1983 citados en Navas et al., 1991).

Considerando que se administró a un solo profesor el cual estuvo impartiendo clases durante todo el curso escolar.

- **Rendimiento Académico**

Como indicador del rendimiento académico de los alumnos, recurriremos al Registro de Calificaciones de los alumnos en el último parcial, de las cuales se tomo como indicador el promedio general.

4.6 Procedimiento de levantamiento de datos

La investigación se realizó en la Escuela Secundaria 195 "Tlamachihuapan" por las facilidades que nos brinda la institución.

Los pasos a seguir son:

- Previa autorización del director de la escuela, el procedimiento de recolección de datos fue el siguiente:
- Se eligió la muestra de manera intencional, solicitamos la participación de los cinco grupos que estaban cursando el 3er año de educación secundaria durante el ciclo escolar 2005-2006, así como de la profesora de Español dado que era la única que tenía interacción con los cinco grupos.
- El día de la aplicación de los cuestionarios, nos dirigimos al salón de clases de los sujetos participantes. Nos presentamos y les dimos una breve explicación sobre nuestra investigación y de la importancia que tenía su participación.
- Posteriormente les entregamos el Cuestionario de Evaluación de Autoestima para alumnos de enseñanza secundaria y el Cuestionario de Expectativas del alumno para ser contestados de manera individual y conforme a las instrucciones marcadas en cada cuestionario; no hubo límite de tiempo para contestar los cuestionarios.
- Una vez concluida la aplicación, se intercambiaron opiniones con los maestros que en ese momento estaban impartiendo clase, y posteriormente se agradeció su participación.

- En otra sesión, se entregó a la profesora de Español la Escala de Expectativas del Profesor, nos solicitó recogerla al día siguiente para una mejor resolución.
- Acudimos al plantel e intercambiamos opiniones con la profesora acerca de la escala, la autoestima de los alumnos y la importancia de ésta en el desempeño escolar de los mismos. Así, como de las expectativas.
- Finalmente la orientadora nos facilitó los Registros de Calificaciones de los alumnos que participaron en la investigación.

CAPITULO V

Análisis y resultados

El análisis de datos es de tipo cuantitativo y cualitativo; en lo referente al análisis cuantitativo, una vez contando con las escalas y cuestionarios contestados se procedió a la tabulación, calificación y obtención de resultados, a través del procesamiento de Correlación de Pearson, con el programa Excel 2007, de acuerdo a cada muestra relacionada para la población y para cada uno de los grupos.

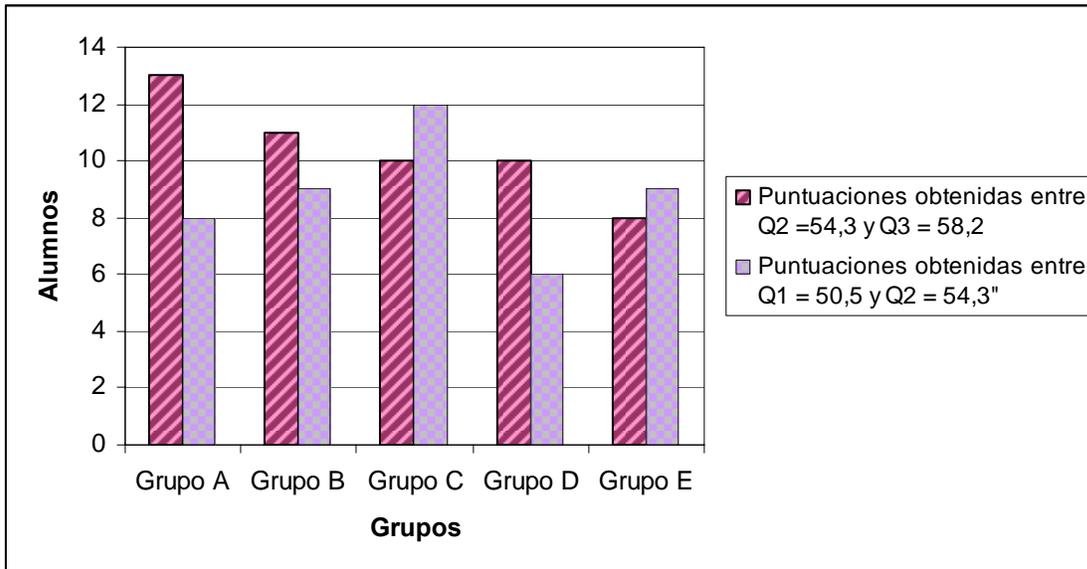
En segundo término se analizaron e interpretaron los datos obtenidos del proceso estadístico, lo que nos permitió establecer el grado de relación entre las variables de estudio.

El análisis del **Cuestionario de Autoestima** para los alumnos de enseñanza secundaria se realizó de la siguiente manera:

- Se calificó el cuestionario, asignando valores de 1 a 4 puntos para cada uno de los ítems. La puntuación máxima es de 64 puntos y la mínima de 16 puntos.

El nivel de autoestima de los alumnos fue determinado por medio de cuartiles los cuales manifiestan un punto en una distribución con cierto porcentaje de los casos por debajo de él, asimismo proporcionan una indicación adecuada del rango o jerarquía de un individuo en un grupo (Downie, 1995). De tal manera que $Q1 = 50.5$, $Q2 = 54.3$ y $Q3 = 58.2$, por lo que las puntuaciones obtenidas por los alumnos entre $Q1$ y $Q2$ reflejan baja autoestima y las puntuaciones obtenidas entre $Q2$ y $Q3$ reflejan alta autoestima, los resultados se muestran en la Gráfica 1.

Grafica 1. Totales de los datos obtenidos de la aplicación del Cuestionario de Autoestima.



Se realizó el cálculo de la media para cada una de las dimensiones de la autoestima que se presentan en el cuestionario, con la finalidad de comparar en cual dimensión se encontraban mayores diferencias y que nos permitiera detectar posibles regularidades o desequilibrios de la autoestima entre los grupos.

- **Medias obtenidas de las dimensiones del cuestionario de Autoestima (García, 1998)**

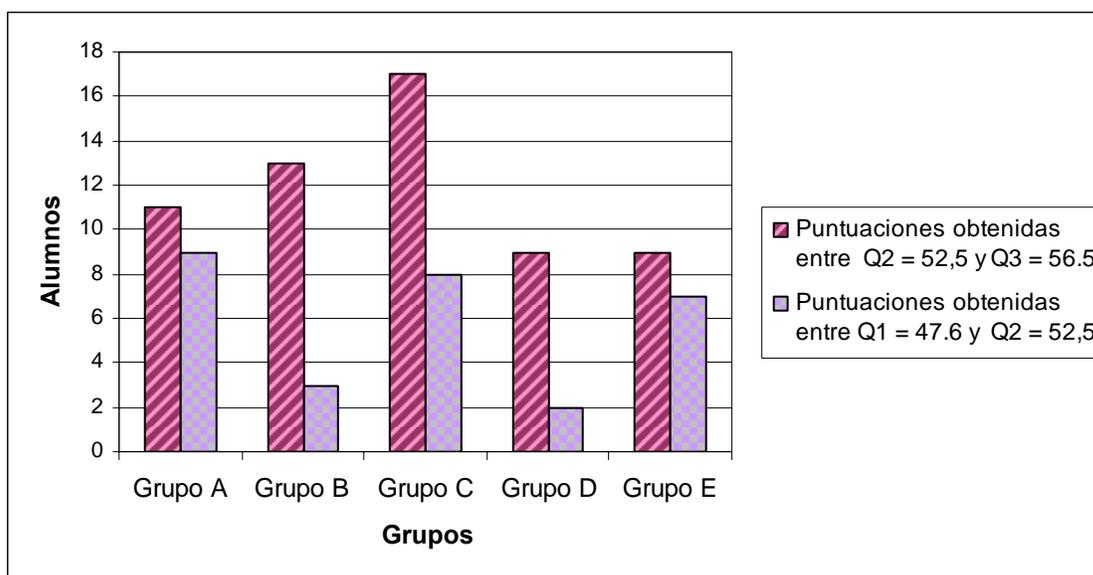
Dimensiones de Autoestima	Media X
Física	12
General	15
Académica	9
Emocional	7
Rel. con otros	7
E. Autocrítica	8

Cabe destacar que este cuestionario fue validado en una muestra de 184 alumnos/as escolarizados en el Instituto CEI de Cáceres; la edad media de los alumnos fue de 17 años y 6 meses. Los ítems que componen este cuestionario fueron extraídos en su mayor parte de Autoconcepto en el Medio Escolar de García (1995 citado en García, 1998), y del Inventario de Autoestima de Rosenberg. Todos los ítems representaron características de homogeneidad y de discriminación suficientemente consistentes.

La calificación del **Cuestionario de Expectativas del Alumno** se realizó conforme a los criterios establecidos anteriormente, en el apartado de procedimiento y calificación del cuestionario (Ver p. 49), esto es, se asignaron puntuaciones de 1 a 5 puntos según hayan contestado los alumnos. La puntuación máxima es de 65 puntos y la mínima de 13 puntos.

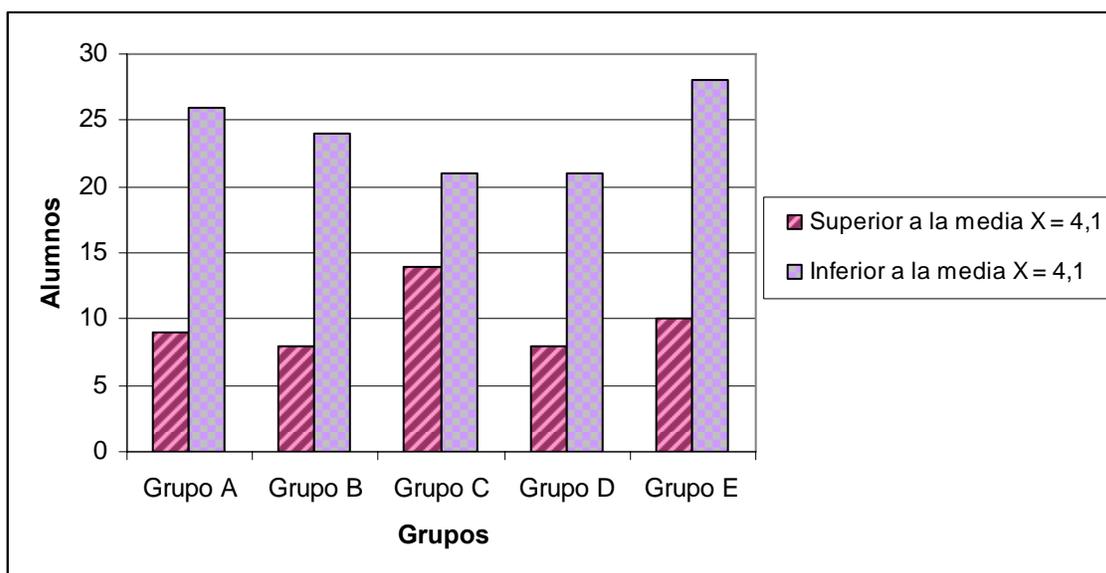
Se tomó como criterio para establecer el nivel de expectativas de los alumnos el cálculo de cuartiles, siendo $Q1 = 47.5$, $Q2 = 52.5$ y $Q3 = 56.7$, por lo que las puntuaciones obtenidas entre $Q1$ y $Q2$ reflejan un bajo nivel de expectativas y las puntuaciones obtenidas entre $Q2$ y $Q3$ reflejan un alto nivel de expectativas. Así como también se calculó la media para cada uno de los ítems, esto para comparar los resultados entre los grupos, los resultados se muestran en la Gráfica 2.

Gráfica 2. Totales obtenidos de la aplicación del cuestionario de Expectativas del alumno



La **Escala para Evaluar las Expectativas del Profesor** acerca del rendimiento de sus alumnos, se realizó a través de la calificación de cada afirmación según que las expectativas fueran altas o bajas. Las puntuaciones iban de 1 a 5; la máxima es de 20 puntos y la mínima de 4 puntos. En esta escala se calculó la media $X = 4.1$ para establecer si los profesores tenían altas o bajas expectativas hacia sus alumnos. Los resultados se muestran en la Gráfica 3.

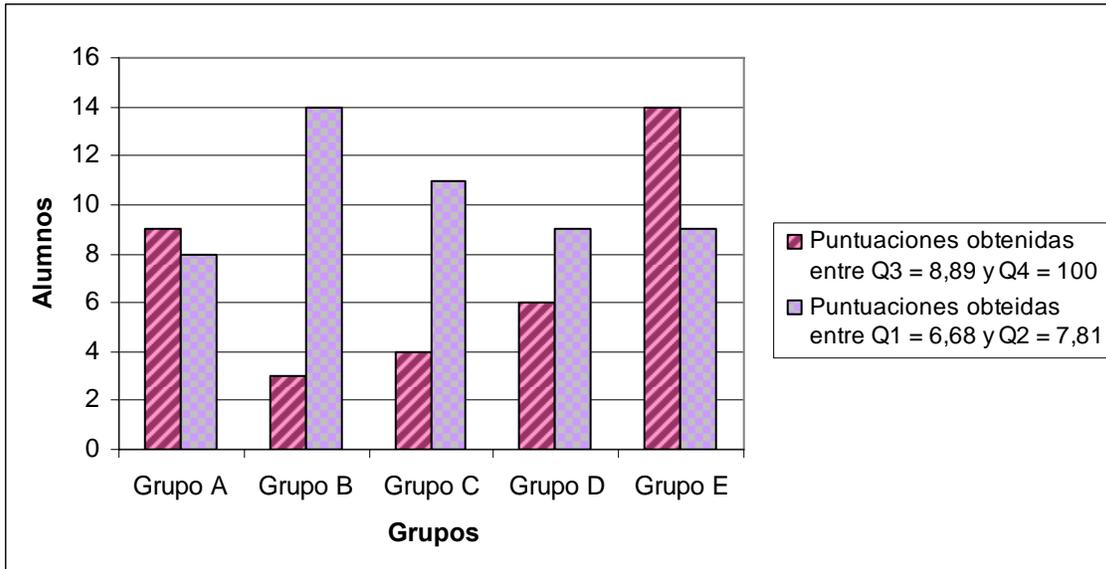
Gráfica 3. Totales de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario de Expectativas del Profesor



Como indicador del **Rendimiento Académico** de los alumnos, se tomaron las calificaciones de un bimestre. Se calcularon los cuartiles correspondientes para determinar el rendimiento académico de los alumnos por lo que las calificaciones obtenidas entre $Q1 = 6.88$ y $Q2 = 7.81$ corresponde a los alumnos que reflejan bajo rendimiento y las calificaciones obtenidas entre $Q3 = 8.89$ y $Q4 = 100$ corresponden a los alumnos que reflejan alto rendimiento académico.

Se calculó el promedio de la materia de Español, esto porque la profesora de dicha materia imparte clases a todos los grupos de 3er. año y para determinar si corresponden sus expectativas con las calificaciones obtenidas por los alumnos.

Grafica 4. Totales obtenidos de Rendimiento Académico



A continuación se presenta el resultado del coeficiente de Correlación producto-momento de Pearson en torno al rendimiento académico, la autoestima, las expectativas de los alumnos y las expectativas de los profesores considerando a todos los grupos como un conjunto.

Tabla 1. Correlación bivariada entre las variables en estudio. N = 170.

	Autoestima	Exp. Alumnos	Exp. Profesor
Rendimiento	0.1997084	0.197867155	0.578256857

*Con un grado de significancia de $p < .05$.

Dentro de la muestra que son 170 alumnos, se encontró *baja correlación* entre rendimiento académico del alumno y autoestima del alumno así como también en la correlación realizada entre rendimiento académico del alumno y expectativas

del alumno, solo se presentó *correlación alta* entre rendimiento académico y expectativas del profesor. Lo cual nos indica que el profesor está influyendo en el rendimiento de sus alumnos, mismos que se sienten de alguna manera movidos a responder a esas expectativas.

Como se citó en el capítulo de Expectativas del alumno, el modelo de “la profecía autocumplida” implica el hecho de que a las expectativas más elevadas o más bajas del docente respecto del rendimiento del alumno corresponde, respectivamente, un rendimiento escolar más elevado o más bajo del alumno y una percepción más elevada o más baja de este respecto a su capacidad escolar (Wittrock, 1987).

Por lo que si las expectativas del profesor han sido percibidas probablemente algunos alumnos mostrarían cambios en sus pensamientos, en tanto que otros no los mostrarían con los resultados de que las expectativas del profesor producirán efectos solamente en algunos alumnos (Wittrock, 1987).

La siguiente tabla presenta los resultados obtenidos de la Correlación de Pearson por grupo escolar entre las variables: rendimiento y autoestima; rendimiento y expectativas de los alumnos; rendimiento y expectativas del profesor:

- **Tabla 2. Correlaciones entre Rendimiento y Autoestima, Expectativas del alumno y del profesor por grupo**

		Autoestima	Expectativas del alumno	Expectativas del profesor
Rendimiento Académico	A	0.1745	0.3314	0.2706
	B	-0.1598	0.1343	0.4308
	C	0.1290	0.3862	0.6919
	D	0.3392	0.0148	0.7175
	E	0.3137	0.3077	0.7565

* En la tabla se resaltan los resultados cuya correlación fue mayor a .30, con un grado de significancia de $p < .05$.

Rendimiento académico y Autoestima

De acuerdo a los resultados presentados en la Tabla 2, los grupos A (0.1745) y C (0.1290) muestran una *correlación baja* entre autoestima y rendimiento académico, lo que indica para el caso del grupo A que a pesar de que los alumnos están conscientes de sus capacidades, seguros de sí mismos, y tienen deseos de superación en cuanto a la obtención de un nivel académico de licenciatura no se muestran interesados en la obtención de una maestría o doctorado (Ver gráfica 1 en anexo 5 referente a las puntuaciones obtenidas del Cuestionario de Autoestima, y gráfica 1 del Anexo 6 de puntajes del Cuestionario de Expectativas del Alumno). Mientras que para el grupo C encontramos *correlación baja* y la atribuimos al estado emocional que les producen situaciones dentro del aula las cuales pueden ser generadoras de estrés ya que los resultados muestran que el grupo refleja baja autoestima pero altas expectativas de lo cual podemos interpretar que creen que deben esforzarse para obtener un buen empleo y que la única manera de lograrlo es estudiando (Ver gráfica 3 de Anexo 5 y gráfica 3 de Anexo 6). La baja correlación que se presentó entre las variables puede deberse a la etapa en la que se encuentran los alumnos (adolescencia) en donde puede que estén enfocados en otras cuestiones como su sentido de pertenencia a un grupo, lo que les hace desviar su atención en lo que se refiere al ámbito académico, tal como lo expresa Bricklin (1996) “el escolar inteligente de bajo rendimiento académico es un individuo cuya eficiencia diaria en la escuela (y otros campos) es muy inferior a lo que podría esperarse de su inteligencia. Gran número de estos individuos actúan en forma deficiente a causa de ciertas actitudes emocionales conflictivas” (p. 15) o bien, encontramos respuesta en los conflictos emocionales que pudieran estar presentándose dentro del ámbito familiar ya que la familia desempeña un papel importante sobre la conducta de aprendizaje del sujeto y sobre su rendimiento y los alumnos estén respondiendo a estas conductas obteniendo un alto rendimiento académico en la escuela o viceversa dado que la familia es el principal transmisor de creencias y expectativas acerca de la capacidad y logros del alumno (Touron, J., 1994), entonces para ser aceptados por las personas más significativas reflejan altas expectativas y mantienen un alto

rendimiento académico a pesar de que presenten baja autoestima. Por lo que para estos grupos se rechaza la hipótesis 1. La autoestima no tiene correlación positiva con el rendimiento escolar del alumno.

Por el contrario en el grupo D (0.3292) y E (0.3137) se presentó *correlación alta*: “a mayor autoestima mayor rendimiento académico” y por lo tanto se acepta la hipótesis 1. La autoestima del alumno tiene correlación positiva con el rendimiento escolar del alumno. Con estos resultados inferimos que los alumnos se sienten seguros y se aceptan, confían en sus percepciones y juicios, por lo que creen que sus esfuerzos los conducirán a soluciones favorables y al logro de sus objetivos, lo que los hace sentirse motivados y con deseos de estudiar, tal como se presenta en los resultados obtenidos en el Cuestionario de Autoestima (ver gráfica 4 en anexo 5) y la gráfica 4 que contiene los Totales obtenidos de Rendimiento Académico (p. 57) y muestran que el grupo E es el que presenta alto rendimiento. Tal como lo menciona Gil Martínez (1994, Diciembre) la autoestima positiva y sólida incide en el comportamiento de las personas que la presentan, ya que son energéticas y resueltas, disfrutan del trabajo y emprenden todas sus actividades con entusiasmo y placer, valoran las oportunidades de cambio y desarrollo con auténtico interés y satisfacción. Manifiestan en su actuar independencia y autonomía que les permite conquistar la seguridad en sí mismos.

Por lo que no tienen inconveniente en aceptar sus errores e imperfecciones de la misma forma que los logros y sus puntos fuertes porque están continuamente buscando formas y vías para mejorar sus comportamientos, aceptan de buen grado consejos y críticas constructivas, sirviéndoles esto para mejorar su rendimiento escolar (Gil Martínez, 1994).

En el Grupo D (0.3292) la *correlación fue alta* entre estas variables, pero de forma negativa ya que de acuerdo con los resultados “a menor autoestima, mayor rendimiento académico”. Esta correlación la podemos explicar a partir de que los alumnos están más enfocados a la relación que mantienen con sus padres o con sus profesores debido a que éstos aportan al alumno imágenes que influyen en la

génesis de sus percepciones sobre sí mismos (García, 1995) lo que los lleva a expresar altas expectativas para ser aceptados por las personas significativas para él y, por lo tanto que sus esfuerzos se vean reflejados en el alto rendimiento académico que presentan. Como lo expresa Díaz-Aguado (1986) cuando el sujeto se enfrenta ante situaciones de rechazo constantes o los adultos mas significativos lo atienden de forma muy inconsistente, el sujeto suele ser en dichas situaciones muy dependiente de la aprobación de los demás.

Mientras que en el grupo B (-0.1598) el resultado muestra una *correlación baja* y negativa lo que nos lleva a rechazar la hipótesis 1. La autoestima del alumno no tiene correlación positiva con el rendimiento escolar del alumno. Lo cual puede ser ocasionado debido a experiencias de fracaso académico reiterado o bien, por falta de motivación.

A lo cual, hacemos referencia a Wang y Stiles & Andrews y Debus (1976, 1978 citado en Navas, Sampascual & Castejón 1991) quienes mencionan y coinciden en que los alumnos que creen que el esfuerzo influye en su rendimiento tienen mas probabilidad de aprender que aquellos que piensan que su resultado escolar depende de los profesores o de otras personas, por lo que esperan retroalimentación por parte de profesores, padres o compañeros ya que de recibirla los alumnos aprenden a valorarse a sí mismos como buenos o malos estudiantes (Stipeck, 1981 citado en Navas et. al).

Rendimiento académico y Expectativas del alumno

Dentro de los resultados de la correlación entre rendimiento académico y expectativas del alumno encontramos *correlación baja* en los grupos B (0.1343) y D (0.0148), y *correlación alta* en los grupos A (0.3314), C (0.3862) y E (0.3077), lo cual nos hace pensar que esto es reflejo de sus procesos afectivos, ya que por un lado encontramos alumnos que se fijan expectativas altas para si mismos, tratan de obtenerlas y responden con considerable afectividad al éxito o fracaso en

lograrlos; así mismo, encontramos alumnos que no se ponen tales expectativas, no tratan con mucha dedicación de lograrlos y se sienten relativamente indiferentes al respecto. Tal como se muestra en los grupos B (0.1343) y D (0.0148) donde la inclinación académica es una licenciatura, y mostrando poco interés en un grado de maestría o doctorado (ver gráficas 2 y 4 de anexo 6); en un estudio realizado por Weiner, Heckhausen, Meyer y Cook (1972 citado en Ball, 1988) concluyeron que en contextos relacionados con el logro, el afecto se haya determinado por la dimensión del lugar de control (término que fue abordado anteriormente ver p. 28). Una persona que atribuye la responsabilidad de su éxito-fracaso a capacidades-esfuerzo (interna) siente más orgullo-vergüenza que una persona que atribuye la responsabilidad de los resultados a la dificultad de la tarea o a la suerte (externa). Este concepto implica la percepción de su propia responsabilidad la cual influye en su motivación al logro lo que constituye un esquema de planificación, de acciones y de sentimientos relacionados con el deseo de conseguir cierto nivel interiorizado de mérito. Lo cual nos lleva a rechazar la hipótesis 2. Las expectativas del alumno no tienen correlación positiva con el rendimiento escolar del alumno.

Por su parte, en los grupos A (0.3314), C (0.3862) y E (0.3077) la *correlación* entre rendimiento académico y expectativas del alumno es *alta* lo cual muestra que “a mayores expectativas de los alumnos mayor es su rendimiento académico” lo que indica que los alumnos se sienten confiados en su propia competencia y en sus propias decisiones y lo reflejan en su desempeño escolar.

Con los resultados obtenidos entre la correlación de estas variables de acuerdo a Paris Olson y Stevensen, Weiner, McClelland & Stipek (1983, 1986, 1987, 1988 citado en Núñez & González-Pienda 1994) “El grado de congruencia existente entre las capacidades reales del sujeto y el nivel de capacidad percibida, determinará que los alumnos generen altas o bajas expectativas de éxito ante la tarea de aprendizaje. Esto quiere decir que el rendimiento del alumno está mediado directamente por elaboraciones cognitivas personales” (p. 251). Con lo

que para estos grupos aceptamos la hipótesis 2. Las expectativas del alumno tienen correlación positiva con el rendimiento escolar del alumno.

Rendimiento académico y Expectativas del profesor

Tal como se muestra en la Tabla 2, en los grupos B (0.4308), C (0.6919), D (0.7175) y E (0.7565) la *correlación* entre rendimiento académico y expectativas del profesor fue *alta* lo que nos indica que “a mayores expectativas del profesor mayor será el rendimiento de los alumnos”. Por lo que se acepta la hipótesis 3. Las expectativas del profesor tienen una correlación positiva con el rendimiento escolar del alumno.

Las expectativas del profesor son percibidas por los alumnos, y éstas van a ser determinantes para su desempeño escolar. Diversos estudios parecen probar que la competencia académica del alumno se relaciona con las expectativas del profesor (Doherty & Conolly, 1985; Doherty & Hier, 1988 citado en Navas, Sampascual & Castejòn, 1991).

Desde la investigación de Rosenthal y Jacobson (1968 citados en Díaz-Aguado 1996) se manifestó la relación positiva entre estas variables y en donde se aplica el concepto de “profecía autocumplida” la cual es una predicción no relacionada en principio con la realidad, que pone en marcha un proceso que la convierte en verdadera. El resultado fundamental es que son las expectativas del profesor las que juegan el papel predictor más importante (Wiley & Eskilson, 1978; Foster & col; 1980 citado en Navas, Sampascual & Castejón, 1991).

Tal como lo menciona Beltrán (1986) las expectativas que el profesor proyecta sobre sus alumnos tienen tal poder de influencia que empujan al profesor a reaccionar de forma diferenciada –positiva o negativa- con respecto a los alumnos. Estos a su vez pueden sentirse movidos a responder también de forma diferenciada, acercándose a los modelos de exigencia de las expectativas y haciendo, de esta manera, que dichas expectativas influyan decisivamente en el rendimiento académico.

Mientras que en el grupo A (0.2706) la *correlación* fue *baja*, lo cual lo atribuimos a que el profesor percibe que los alumnos son capaces de realizar las tareas asignadas (ver gráfica 3, p. 56) pero ellos no están interesados en la materia a pesar de que su rendimiento académico es alto (ver gráfica 4, p. 57) Como lo menciona Núñez-Pérez y González-Pianda (1994) la materia debe estar relacionada con las necesidades sentidas de forma que, cuando los alumnos no ven esta relación pierden interés por el estudio de la misma. O bien puede ser debido a la falta de motivación misma que es “un aspecto fundamental, dado que, mediante esta, el individuo moviliza y dirige su energía para satisfacer diferentes tipos de necesidades” (p. 250). Además recordemos que se encuentran en la adolescencia, periodo de esclarecimiento y transiciones que le impiden tener una visión clara (Etcheverry, 1999). Por lo que se rechaza la hipótesis 3. Las expectativas del profesor no tienen una correlación positiva con el rendimiento escolar del alumno.

A continuación desglosaremos los resultados obtenidos entre las variables Autoestima-expectativas del alumno; Autoestima-Expectativas del profesor, los resultados de las correlaciones se muestran en la siguiente tabla:

- **Tabla 3. Correlaciones entre Autoestima-Expectativas del alumno; Autoestima-Expectativas del profesor.**

	Grupos	Expectativas del Alumno	Expectativas del profesor	Rendimiento
Autoestima	A	0.4729	0.2280	0.1745
	D	0.0221	0.3329	0.3392
	E	0.1429	0.3775	0.3137

En la tabla se resaltan los resultados cuya correlación fue mayor a .30, con un grado de significancia de $p < .05$.

• **Tabla 4. Correlaciones entre Autoestima- Expectativas del alumno y Autoestima-Expectativas del profesor**

	Grupos	Expectativas del Alumno	Expectativas del profesor	Rendimiento
Autoestima	B	-0.0971	-0.1979	-0.1598
	C	-0.1565	0.0477	-0.1290

En la tabla se resaltan las correlaciones negativas.

Autoestima y Expectativas del alumno

El grupo A (0.4729) fue el único donde se presentó *correlación alta* entre autoestima y expectativas del alumno: “mientras más autoestima mayores serán las expectativas del alumno”. Por lo que se acepta la hipótesis 4. La autoestima del alumno tiene una correlación positiva con las expectativas del alumno. De lo cual podemos interpretar que los alumnos se sienten satisfechos con su persona y tienen una buena percepción de sí mismos, y creen que la única forma de obtener un buen empleo es estudiando, esta interpretación la hacemos a partir de los resultados obtenidos en los Cuestionarios de Autoestima y en el Cuestionario de Expectativas del Alumno (Ver graficas 1 en anexo 5 y gráfica 1 en anexo 6). La confianza en sí mismos propicia un buen desempeño en la escuela y a plantearse nuevas metas.

En un estudio realizado por Mone y Baker (citado por Ibarra 2000) se hace mención de dos perspectivas sobre la autoestima la cual puede predecir las metas personales y el desempeño. Primero, se cree que los individuos desarrollan actitudes y creencias acerca de situaciones específicas, por lo que dirigen sus esfuerzos hacia conductas que sean consistentes con estas actitudes y creencias. Segundo, esta perspectiva mantiene que los individuos actuarán para agradar más

a los demás. De tal forma la autoestima se da cuando el individuo percibe que los otros aceptan, respetan y admiran su conducta.

Considerando que en este grupo los alumnos tienen una buena percepción sobre sí mismos se entendería que se encuentran en la primera perspectiva de Mone y Baker (citado por Ibarra, 2000).

En los grupos B (-0.0971) y C (-0.1565) la *correlación* que se presentó entre autoestima y expectativas del alumno fue *baja y negativa* por lo que se rechaza la hipótesis 4. La autoestima del alumno no tiene una correlación positiva con las expectativas del alumno. Lo cual se manifiesta a pesar de que los alumnos se perciben con un buen número de buenas cualidades y con suficiente capacidad y habilidad para la realización de actividades académicas (ver gráficas 2 y 3 en anexo 5) y aunque reflejan expectativas tales como: estudiar una carrera técnica y posteriormente una carrera universitaria, también muestran interés en realizar un doctorado. Pero a su vez se conforman con cualquier tipo de empleo (Ver gráficas 2 y 3 en anexo 6).

Los resultados obtenidos en los grupos B (-0.0971) y C (-0.1565) también indican que “a menor autoestima mayores expectativas del alumno”. Aunque la correlación no es alta, la relación que se presenta entre estas variables es poco usual. Encontramos explicación en la adolescencia, donde se da un proceso de autoafirmación lo cual los lleva en cierta medida a la trasgresión de la normatividad. Tal como lo menciona Parsons (1942 citado en Grinder, 1994) los adolescentes tienen una fuerte tendencia a desenvolverse en direcciones que o están sobre la línea divisoria de la aprobación o bien van más allá de ella. Lo cual los lleva a desviar su atención, interesándose más en su proceso de autoafirmación o aceptación entre su grupo de iguales.

En un estudio realizado por Coleman (1961 citado en Grinder, 1994) observó que los adolescentes se preocupaban más por su status y popularidad en la escuela que por el provecho académico. La inteligencia y obtener buenas calificaciones comportaban pocos galardones en el grupo de iguales. Observó también que las

buenas calificaciones y la concentración en el trabajo académico se consideraban como expresión de aquiescencia y de conformidad con las presiones de los adultos, pero los asuntos sociales y las actividades extraescolares reflejaban valores de disipación y de asueto, que eran los que los jóvenes consideraban como propios.

Lo cual indica que para estos grupos la autoestima no está en función del rendimiento escolar sino que puede estar determinada por otros factores establecidos por el grupo de iguales. Tal como lo menciona Núñez (1992) durante la pubertad y adolescencia, la opinión que los iguales tienen sobre uno mismo será fundamental, de manera que estos establecerán el marco de referencia de las normas de conducta y actitudes a seguir, dependiendo la aceptación o rechazo del sujeto respecto hacia las mismas.

Mientras que en los grupos D (0.221) y E (0.1429) la *correlación* fue *baja*. Por lo que también en estos grupos se rechaza la hipótesis 4. La autoestima del alumno no tiene una correlación positiva con las expectativas del alumno. Aunque los alumnos de estos grupos también se perciben seguros de conseguir sus metas, de realizar tareas de forma competente, la correlación fue baja debido a que se concentran en su futuro inmediato, pero no cierran la posibilidad de seguir estudiando (Ver gráficas 4 y 5 anexo 6).

Autoestima y Expectativas del profesor

En lo que se refiere a la correlación entre autoestima y expectativas del profesor en el grupo A (0.2280) y C (0.0477), el resultado muestra una *correlación baja* lo cual indica que los alumnos se guían por su éxito o fracaso de acuerdo a su esfuerzo y capacidad ante la tarea, es decir, actúan de acuerdo a sus capacidades (ver gráficas 1 y 3 anexo 6). Lo anterior puede ser percibido por los profesores y ocasiona que se generen altas expectativas hacia los alumnos (ver gráfica 3 p. 56) mismas que no influyen en su desempeño. Así lo menciona Ibarra (2000) que

entre mayores sean los niveles de capacidad y confianza, mayores serán las metas subsecuentes, el esfuerzo, la perspectiva y el desempeño con la que se desempeñen. Lo anterior nos lleva a rechazar la hipótesis 5. La autoestima del alumno no tiene correlación positiva con las expectativas del profesor.

Mientras que en el grupo B (-0.1979), *la correlación es baja y negativa*, esto puede deberse a que los alumnos no perciben la aprobación de sus padres o compañeros o bien no se sienten satisfechos consigo mismos (ver gráfica 2 en anexo 5). En algunos estudios de los interaccionistas simbólicos citados por Kathryn & Juvonen (2001) se observaron correlaciones entre la aprobación percibida de los padres, maestros, compañeros de clase y amigos cercanos. Diariamente la baja autoestima del niño debe enfrentar la desaprobación, el rechazo o la negligencia de varios compañeros, cuyo apoyo resulta decisivo para su sentido de valor personal, al igual que el de sus padres.

Aunque de acuerdo al resultado de la correlación pareciera que el profesor percibe en sus alumnos habilidades y destrezas que les permitirían un buen desempeño escolar, sin embargo, tal vez esas expectativas no las perciban los alumnos y no causan efecto en su autoestima. Por lo que en estos grupos se rechaza la hipótesis 5. La autoestima del alumno no tiene una correlación positiva con las expectativas del profesor.

A diferencia de los resultados obtenidos en el grupo D (0.3329) *la correlación fue alta*, lo que indica que “a mayor autoestima mayores son las expectativas del profesor” y por lo tanto, se acepta la hipótesis 5. La autoestima del alumno tiene una correlación positiva con las expectativas del profesor. La explicación parte de que los alumnos a lo largo de su escolaridad han tenido experiencias reiteradas de éxito, perciben positivamente sus capacidades escolares y el profesor refuerza dichas acciones mediante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Rosenthal por ejemplo (citado en Ibarra, 2000), observó que niños cuyos maestros confiaban en la capacidad de aprender de sus alumnos se esforzaban

por alcanzar importantes logros, la fe del maestro se transformaba en la fe realista con una cálida confianza en el niño.

Mientras que en el grupo E (0.3775) la *correlación* se presenta como *alta y negativa*, esto es “a mayores expectativas del profesor, menor autoestima”. Podemos partir de que los profesores perciben con buenas cualidades a sus alumnos pero estos no se perciben de la misma manera, es decir, tienen una baja autoestima.

La siguiente tabla muestra los resultados entre Expectativas del alumno-Expectativas del profesor:

- **Tabla 5. Correlaciones entre Expectativas del alumno-Expectativas del profesor; Expectativas del alumno, Rendimiento Académico y Expectativas del alumno-Autoestima.**

		Expectativas del profesor	Rendimiento	Autoestima
Expectativas Alumno	A	0.3520	0.3314	0.4729
	B	-0.1178	0.1343	- 0.0971
	C	0.3459	0.3862	- 0.1565
	D	0.0457	0.0148	0.0221
	E	0.2208	0.3077	0.1429

En la tabla se resaltan los resultados cuya correlación fue mayor a .30, con un grado de significancia de $p < .05$.

Expectativas del Alumno y Expectativas del Profesor

Los resultados obtenidos de los grupos A (0.3520) y C (0.3458) muestran *correlación alta* “a mayores expectativas del alumno mayores expectativas del profesor”. Por lo que se acepta la hipótesis 6. Las expectativas positivas del

alumno tienen una correlación positiva con las expectativas del profesor. Dicho resultado se pudo haber presentado debido a la atención que presta el profesor a los alumnos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, así como del refuerzo que les proporciona, ya que de acuerdo a los resultados presentados en la Escala de Expectativas del profesor (Ver gráfica 4 p. 57) sus expectativas hacia los alumnos son altas. Cabe mencionar que la profesora que contestó la escala tuvo constante interacción con los alumnos todo el ciclo escolar. Díaz-Aguado (1996) menciona que existe un creciente consenso entre los investigadores en aceptar como la principal base de la expectativa del profesor la observación de la conducta del alumno en el aula. A partir de esa observación dependerá la interacción que se da entre profesor-alumno y la creación de expectativas del profesor.

La investigación sobre el pensamiento de los alumnos mencionada por Wittrock (1987) predice que las expectativas del profesor tendrán efectos sobre los alumnos solo si éste logra comunicar dichas expectativas, si es así, los alumnos modificarán su conducta o su concepto de sí mismos en respuesta a las expectativas de los profesores, y es así como el rendimiento de los alumnos cambiará en respuesta a esos procesos cognitivos y afectivos modificados. Es en este modelo donde encontramos la explicación de nuestros resultados.

Ya que implica que, en un curso, probablemente algunos de los alumnos mostrarán esos cambios en su pensamiento, en tanto que otros, no los mostrarán; con el resultado de que la expectativa del profesor producirá efecto solamente en algunos alumnos. La razón para ello es que los pensamientos que suscitan las expectativas del profesor difieren de un alumno a otro (Wittrock, 1987).

Tal como se observa en los resultados de los grupos D (0.0457) y E (0.2208), en donde la *correlación es baja*, lo cual nos indica que el profesor no comunica sus expectativas o bien, que los alumnos no las perciben. Lo cual nos lleva a rechazar la hipótesis 6. Las expectativas positivas del profesor no tienen una correlación positiva con las expectativas del profesor.

Como lo menciona Wittrock (1987) los profesores producen efecto en algunos alumnos que perciben el trato diferenciado en el aula. También lo muestran las investigaciones de Weinstein (1982 citado en Wittrock, 1987) acerca del efecto de las expectativas del docente, en cuanto modificado por los procesos de pensamiento del alumno. Pero pueden no producirlo en otros alumnos, que no perciben el trato diferenciado e inapropiado.

Mientras que en el grupo B (-0.1178) el resultado muestra una correlación baja y negativa, por lo que también se rechaza la hipótesis 6. Las expectativas positivas del alumno no tienen una correlación positiva con las expectativas del profesor, lo cual puede hacer referencia a que los alumnos se fijaron altas expectativas para sí mismos y tratan de obtenerlas, por lo que, responden con cierta afectividad al éxito o fracaso en lograrlos o también puede deberse a que tal vez las personas significativas para ellos, sus padres o familiares tienen altas expectativas hacia ellos y esto determine las expectativas de los alumnos. A pesar de que se perciben con buena capacidad académica e intelectual, ante situaciones que les provocan estrés (ver gráfica 2 anexo 5), es decir que les falta autocontrol para enfrentarse a situaciones difíciles con las que se encuentran en la vida cotidiana ya sea dentro o fuera del ámbito escolar (García, 1998).

“La familia ejerce una gran influencia, la actitud y conducta de los padres, sus creencias y expectativas acerca de la capacidad y logros del sujeto, favorecen el desarrollo de un autoconcepto académico positivo o negativo, así como un tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) hacia las tareas escolares, factores que determinan, en parte, los resultados académicos que este obtenga” (Touron, 1994).

Capítulo VI

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo general establecer la relación entre autoestima, expectativas del alumno y expectativas del profesor y si alguna de estas variables afecta el rendimiento académico de estudiantes de 3er. grado de secundaria. Partiendo de la idea de que la relación entre estos aspectos influyen de manera constante en el desarrollo personal, social y educativo.

De acuerdo a los resultados obtenidos y retomando lo establecido en el objetivo general, se puede decir que los resultados más significativos se presentaron entre las variables expectativas del profesor y rendimiento académico, lo cual nos remonta a los resultados obtenidos por Rosenthal y Jacobson (1968 citado en Díaz-Aguado, 1996) en su investigación “Pygmalion en el aula” cuyo objetivo era verificar respecto al profesor que sus expectativas se pueden cumplir aunque no guarden en principio relación con la realidad. Sin embargo, su investigación solo se limita a verificar su hipótesis sin explicar en absoluto como puede producirse, mediante que procesos se cumplen las expectativas.

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, los profesores generan sus expectativas a partir de la observación inicial de las características y comportamiento de los alumnos (expectativas inicial), la información proporcionada por otros (informes, pruebas objetivas, etc.) y la observación continuada que tiene lugar en el aula, que confirma la expectativa inicial. Cabe señalar el creciente consenso entre los investigadores en aceptar como la principal base de la expectativa del profesor la observación de la conducta del alumno en el aula (Díaz-Aguado, 1996).

Por lo que, cabe esperar que dichas expectativas sean correctas siempre y cuando lo sean los datos en los que se basan, y que, en caso de no serlo se modifiquen al hallar evidencia en contra, haciéndose así cada vez más adecuadas. Es evidente el valor adaptativo de este proceso, ya que permite al profesor

adecuar la enseñanza a las características del alumno, adecuación considerada por la Psicología de la Educación como el principio fundamental para lograr una enseñanza eficaz y reconocida (Díaz-Aguado, 1996).

Pero si los profesores no se consideran responsables de los éxitos y fracasos de los alumnos y no ven ninguna relación entre su conducta y el rendimiento de éstos, es poco probable que se esfuercen por mejorar el rendimiento de los alumnos en el aula (Wittrock, 1987).

De esta manera, es la expectativa del profesor lo que está determinando el rendimiento académico del alumno. Parece darse una comunicación de expectativas del profesor al alumno, mediando en el rendimiento académico de éste (Wittrock, 1987).

Esta relación se ve modulada por otras variables tales como la autoestima y las expectativas del alumno.

Así mismo los resultados obtenidos en esta investigación nos permiten confirmar la primera hipótesis, la cual hace referencia a que la autoestima del alumno tiene una correlación positiva con el rendimiento escolar del alumno, de ahí la importancia de tenerla presente durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Durante este proceso podemos encontrar alumnos que tienen confianza en su propia competencia y en sus propias decisiones, aunque reconocen sus propias limitaciones y debilidades, alumnos que confían en sus percepciones y juicios y creen que sus esfuerzos los conducirán a soluciones favorables y al logro de sus objetivos.

Y por otro lado, están los que creen que su valor como persona es nulo, no confían en sus propias decisiones, no toman la responsabilidad de su existencia, por lo cual su vida llega a depender de la gente que le rodea, en tales condiciones emergen actitudes como el miedo, la agresividad, rencor y ansiedad.

En los grupos C y E fue en donde se presentó un bajo nivel de autoestima, al obtener el resultado de los demás grupos de la Escala de Deseabilidad social del Cuestionario de Autoestima, todos los grupos presentaron baja autoestima, es decir sujetos con fuertes defensas lo que nos hace suponer que las puntuaciones positivas en los distintos índices del autoconcepto son artificialmente elevadas por la existencia de un abigarrado sistema defensivo. Por el contrario, las puntuaciones muy elevadas son reveladoras de alumnos con escasas defensas o, si se quiere, de sujetos patológicamente indefensos (García, 1998).

Cabe recordar que la investigación se realizó con alumnos de secundaria los cuales atraviesan por la adolescencia, etapa llena de cambios y en la que la familia, y la interacción con sus iguales juegan un papel decisivo en la elaboración de sus expectativas y autoestima.

Las expectativas de los alumnos también mostraron correlación positiva con el rendimiento académico del alumno lo cual nos lleva a confirmar la hipótesis 2 referente a estas variables ya que, tal como lo mencionan investigaciones sobre los procesos de pensamiento de los alumnos; en las cuales se dice que la enseñanza o los docentes influyen en aquello que los alumnos piensan, creen, sienten, dicen o hacen, y que tienen repercusión en su rendimiento. También las interpretaciones que hacen al respecto a la causa de su rendimiento, y el sentimiento de control que experimentan sobre su destino en la escuela, parecen ser poderosos procesos cognitivos que influyen en su actuación escolar (Wittrock, 1987).

Lo anterior se presentó en los grupos A, C y E, en donde se observa que la enseñanza afecta al rendimiento a través de los procesos de pensamiento del alumno. Es decir, la enseñanza influye en el pensamiento del alumno y el pensamiento de los alumnos en el aprendizaje y rendimiento (Wittrock, 1987).

Así los alumnos que evalúan en forma positiva su competencia están intrínsecamente motivados, mientras que aquellos con percepciones negativas de su competencia, siempre están motivados extrínsecamente.

Cabe señalar y resaltar que en el grupo C y en el grupo D los resultados muestran correlación negativa entre las variables autoestima y rendimiento académico, lo cual refleja lo contrario a la hipótesis 1 en la que se esperaba que la correlación fuera positiva. De acuerdo a estos resultados podemos decir que los alumnos están dentro de una etapa (adolescencia) en donde se encuentran enfocados en cuestiones como su sentido de pertenencia a un grupo, lo que les hace desviar su atención en lo que se refiere al ámbito académico. Con la transición a la secundaria, hay factores particulares respecto al maestro y a los compañeros de clase los cuales son la causa de que la competencia académica se vuelva más importante y más susceptible al cambio, lo que los lleva a expresar altas expectativas para ser aceptados por las personas significativas para él y, por lo tanto que sus esfuerzos se vean reflejados en el alto rendimiento académico que presentan. Como lo expresa Díaz-Aguado (1986) cuando el sujeto se enfrenta ante situaciones de rechazo constantes o los adultos más significativos lo atienden de forma muy inconsistente, el sujeto suele ser en dichas situaciones muy dependiente de la aprobación de los demás.

Durante la pubertad o adolescencia, la opinión de las personas significativas para él es fundamental, de manera que estas establecerán el marco de referencia de las normas de conducta y actitudes a seguir, dependiendo de la aceptación o rechazo del sujeto respecto hacia las mismas. Los padres seguirán ejerciendo una alta influencia sobre el alumno, principalmente en lo que se refiere al futuro, pudiendo surgir un conflicto entre las exigencias de estos y de las del grupo de iguales. En caso de que este conflicto sea muy grave, podrá repercutir de forma negativa sobre el autoconcepto del alumno (Núñez, 1992). Esto lo podemos observar en los resultados obtenidos en los grupos D y E donde la autoestima del alumno se presentó como un componente que estará determinando en cierta medida las expectativas del alumno y la influencia que pueda llegar a tener o no las expectativas del profesor sobre la autoestima del alumno.

La constante interacción entre el profesor y el alumno permite al profesor comunicar sus expectativas hacia los alumnos, lo cual lleva a los alumnos a

modificar su conducta o su concepto de sí mismos en respuesta a las expectativas de los profesores, y es así, como el rendimiento de los alumnos cambiará en respuesta a esos procesos cognitivos y afectivos modificados (Witrock, 1987). Esto se puede observar en los grupos A y C donde los resultados nos llevaron a aceptar la hipótesis 6.

Es por ello que la escuela juega un papel decisivo en la elaboración de al menos, algunos de los proyectos futuros de los adolescentes, facilitándoles experiencias y conocimientos relevantes para la transición a la vida adulta en aspectos como el futuro académico y profesional y proporcionando apoyo al respecto. La escuela actúa como un contexto relevante en la revisión por parte de los adolescentes de su autoconcepto y su identidad personal, de su autoestima, sus expectativas de futuro y su nivel de aspiración, y que constituyen uno de los puntos de referencia desde los que los patrones de referencia y opiniones ofrecidos por “otros significativos” contribuyen a una revisión. Es necesario resaltar que la escuela puede aprovechar y potenciar en mayor o menor medida su acción educadora en estos diferentes ámbitos, pero incluso cuando no los asumen conscientemente como propia o no la hacen explícita, su actuación al respecto está incidiendo en todos ellos.

Por eso la importancia del papel del profesor, ya que no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular; no solo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los alumnos, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje. No sólo proporcionan aprobación o desaprobación específica ante el logro de los alumnos, sino que los maestros comunican su aprobación o desaprobación general del alumno como persona (Juvonen, & Wentzel, 2001).

A partir de estos resultados podemos resaltar el papel decisivo del profesor en el desempeño escolar de los alumnos, así como en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque las calificaciones reflejan la evaluación del rendimiento académico del alumno y mediante el cual a nivel social se aprueba o desaprueba

su desempeño, no siempre reflejan las capacidades, habilidades y competencia de estos. Se encuentran otras variables que influyen o mediatizan dicho proceso como es la autoestima, las expectativas del alumno y del profesor.

Sobre esta línea, se debería de poner mayor énfasis en el proceso más que en el producto de la enseñanza ya que no refleja verdaderamente el rendimiento académico. La enseñanza puede comprenderse mejor, y perfeccionarse, si se conocen sus efectos sobre los pensamientos de los alumnos que afectan al rendimiento (Wittrock, 1987).

Referencias bibliográficas

- Alcántara, J. A., (1990). Como educar la autoestima. España: CEAC.
- Beltrán Llera, J. (1986). La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. En: Revista Española de Pedagogía. No. 172, abr-jun.
- Ball, S., (1988). La motivación educativa: actitudes, intereses, rendimiento, control. Madrid: Narcea.
- Bricklin, Patricia, (1996) Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México: Paxmexico.
- Broc Cavero, M. A., (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. En: Revista de educación. No. 303, ene-abr.
- Cava, M. J. & Musitu, G., (2000). La potenciación de la autoestima en la Escuela. Paidós: Barcelona.
- Díaz Aguado, M. (1996) La interacción profesor-alumno, en: Escuela y tolerancia. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (1983). Las expectativas en la interacción profesor-alumno, Revista Española de Pedagogía, 162, 563-588.
- Downie, Norville, M. (1995). Métodos Estadísticos Aplicados. México: Editorial Harla.
- Etcheberry, J., (1999). Problemas en la adolescencia. Disponible en: <http://www.maristas.com.ar/champagnat/poli/derecho/adol.htm>. Fecha de consulta Septiembre, 2006.
- Garaigordobil Landazabal, M., (2000). Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. España: Pirámide.
- García Gómez A. (1998). Programa para la mejora de las habilidades sociales y la autoestima. Premios Joaquín Sama a la Innovación Educativa. Junta de Extremadura.
- Gil Martínez, Ramón, (1994) Manual para tutorías y departamentos de orientación. En: Revista Padhía Desarrollo. Vol. 2, No. 7, España, Diciembre.

- Grinder, Robert E. (1994) Adolescencia. México: Editorial Limusa Noruega Editores.
- Ibarrola Nicolín, M., (1970). Pobreza y aspiraciones sociales. México: CEE.
- Juvonen, J., & Wentzel, R. (2001). Motivación y adaptación escolar: Factores sociales que intervienen en el éxito escolar. México: Oxford.
- Madrazo Cuellar, María de Jesús. (1998). La autoestima de los niños. Disponible en: <http://mipediatra.com.mx/autoestima.htm>
- Mestre Escrivá, V. & Frías Navarro, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula: aplicación de un programa para niños con edad escolar (11-14 años). En: Revista de Psicología General y Aplicada. 4ª. (2) 1996. p. 49.
- Navas, L.; G. Sampascual & Castejón, J. L., (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. En Revista de psicología general y aplicada. p. 44.
- Núñez Pérez, J. C. & González-Pienda., (1994). Determinantes del rendimiento académico [variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto] . España: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Rogers, C., (1982). Psicología social de la enseñanza. Madrid: Centro de publicaciones del M.E.C. y VISOR LIBROS.
- Rogers, C., & Kutnick, P., (1992). Psicología social de la escuela primaria. Barcelona: Editorial Paidós.
- Reca, T. (1983). La inadaptación escolar. Paris: Colección Que Sais Jé.
- Rojas Fernández, G., (2000) Escalas para evaluar expectativas y satisfacción académica en alumnos de enseñanza superior: Una evaluación institucional. En: Revista mexicana de psicología. 17 (2) pp. 119-135.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980). Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid: Marova.
- Satir Virginia, (1990). Nuevas relaciones Humanas en el Núcleo Familiar. Pax. p. 34
- Servin, Terrazas J. L., (1992). Las expectativas como explicación del autoconcepto. UACH.

- Touron, J., (1994). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona, España: EUNSA.
- Valle Arias, A. & Núñez Pérez J. C. (1991). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional. En: Revista de ciencias de la educación. Año 37, No. 145, ene-mar.
- Voli, F., (1997). La autoestima del profesor: manual de reflexión y acción educativa. España: PPC.
- Wittrock, Merlin C. (comp) (1997). La investigación de la enseñanza Vol. I: enfoques, teorías y métodos. España: Paidós Educador.
- Wittrock, Merlin C. (1987). La investigación de la enseñanza Vol. III: Profesores y alumnos. España: Paidós Educador.

Anexo I

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA PARA ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

ALUMNO/A.....EDAD.....
LOCALIDAD.....

En seguida encontrarás una serie de frases en las cuales se hacen afirmaciones relacionadas con tu forma de ser y de sentirte. Después de leer cada frase, rodea con un círculo la opción de respuesta (A, B, C, o D) que exprese mejor tu grado de acuerdo con lo que, en cada frase se dice.

A= Muy de acuerdo.

B= Algo de acuerdo.

C= Algo en desacuerdo.

D= Muy en desacuerdo.

1.- Hago muchas cosas mal.	A	B	C	D
2.- A menudo el profesor me llama la atención sin razón.	A	B	C	D
3.- Me enfado algunas veces.	A	B	C	D
4.- En conjunto, me siento satisfecho conmigo mismo.	A	B	C	D
5.- Soy un chico/a guapo/a.	A	B	C	D
6.- Mis padres están contentos con mis notas.	A	B	C	D
7.- Me gusta toda la gente que conozco.	A	B	C	D
8.- Mis padres me exigen demasiado en los estudios.	A	B	C	D
9.- Me pongo nervioso cuando tenemos examen.	A	B	C	D
10.- Pienso que soy un chico/a listo/a.	A	B	C	D
11. A veces tengo ganas de decir insultos y palabrotas.	A	B	C	D
12. Creo que tengo un buen número de buenas cualidades.	A	B	C	D
13.- Soy bueno/a para las matemáticas y los cálculos	A	B	C	D
14.- Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.	A	B	C	D
15.- Creo que tengo un buen tipo.	A	B	C	D
16.- Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios.	A	B	C	D
17.- Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor	A	B	C	D
18.- Me siento inclinado a pensar que soy un/a fracasado/a en todo.	A	B	C	D
19.- Normalmente olvido lo que aprendo.	A	B	C	D

Anexo 2 Cuestionario sobre expectativas

A continuación se te presenta una serie de frases que tienen la finalidad de mostrar las expectativas académicas, por ejemplo:

1. La única forma de obtener un buen empleo es estudiando

TA A I D TD

En el ejemplo anterior se dan tres opciones de respuesta, las cuales corresponden a:

TA → TOTALMENTE DE ACUERDO

A → DE ACUERDO

N → NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO

D → DESACUERDO

TD → TOTALMENTE DESACUERDO

Instrucciones:

Marca con una “X” el espacio que más se acerque a tu opinión.

Contesta los enunciados que se presentan, **SÓLO DANDO UNA RESPUESTA**, en cada renglón.

Contesta todos los enunciados.

Revisa al final si contestaste todos los enunciados.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Reactivos

1. La única forma de obtener un buen empleo es estudiando.

TA A I D TD

2. Para obtener un buen empleo es necesario lograr una carrera universitaria.

TA A I D TD

3. Es conveniente estudiar lo que me guste aunque no me sirva para encontrar empleo.

TA	A	I	D	TD
----	---	---	---	----

4. Estudiar es importante para mí.

TA	A	I	D	TD
----	---	---	---	----

5. Únicamente me interesa estudiar la secundaria.

TA	A	I	D	TD
----	---	---	---	----

6. Únicamente me interesa estudiar el bachillerato.

TA	A	I	D	TD
----	---	---	---	----

7. Únicamente me interesa estudiar una carrera técnica.

TA	A	I	D	TD
----	---	---	---	----

8. Me interesa estudiar una carrera universitaria.

TA	A	I	D	TD
----	---	---	---	----

9. Me interesa estudiar una maestría.

TA	A	I	D	TD
----	---	---	---	----

10. Me interesa llegar a estudiar un doctorado.

TA	A	I	D	TD
----	---	---	---	----

11. Es necesario esforzarme para obtener un buen empleo.

TA	A	I	D	TD
----	---	---	---	----

12. Me conformo con obtener cualquier tipo de empleo.

TA A I D TD

13. Si obtengo un buen empleo tendré prestigio social.

TA A I D TD

Gracias por tú colaboración

Anexo 3

Cuestionario sobre expectativas

A continuación se te presenta una serie de frases que tienen la finalidad de mostrar las expectativas académicas, por ejemplo:

1. La única forma de obtener un buen empleo es estudiando

A

N

D

En el ejemplo anterior se dan tres opciones de respuesta, las cuales corresponden a:

A → DE ACUERDO

N → NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO

D → DESACUERDO

Instrucciones:

Marca con una “X” el espacio que más se acerque a tu opinión.

Contesta los enunciados que se presentan, **SÓLO DANDO UNA RESPUESTA**, en cada renglón.

Contesta todos los enunciados.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

1. DATOS GENERALES

Sexo:

Masculino _____

Femenino _____

Edad: _____ años

Además de estudiar, ¿trabajas?

Si trabajo en: _____ No

Nivel de estudios de tu papá:

Primaria

Secundaria

Bachillerato

Carrera Técnica

Licenciatura

Maestría

Doctorado

II. REACTIVOS

1. La única forma de obtener un buen empleo es estudiando.

A

N

D

2. Para obtener un buen empleo es necesario lograr una carrera universitaria.

A

N

D

3. Es conveniente estudiar lo que me guste aunque no me sirva para encontrar empleo.

A

N

D

4. Estudiar es importante en mi vida.

A

N

D

5. Me interesa solo estudiar la secundaria.

A

N

D

6. Me interesa solo estudiar el bachillerato.

A

N

D

7. Me interesa solo estudiar una carrera técnica.

A

N

D

8. Me interesa estudiar una carrera universitaria.

A

N

D

9. Me interesa estudiar una maestría.

A

N

D

10. Me interesa llegar a estudiar un doctorado.

A

N

D

11. Es necesario esforzarme para obtener un buen empleo.

A

N

D

12. Me conformo con obtener cualquier tipo de empleo.

A

N

D

13. Si obtengo un buen empleo tendré prestigio social.

A

N

D

14. Un buen empleo es el que esta cerca de mi casa.

A

N

D

15. Hoy en día hay que aprovechar cualquier oportunidad de empleo.

A

N

D

16. Me conformo con trabajar en cualquier cosa.

A

N

D

17. La única forma de ganar dinero es trabajando.

A

N

D

18. Me conformo con ser obrero.

A

N

D

19. Me interesa trabajar de albañil, mecánico, electricista, u otro oficio parecido.

A

N

D

20. Me gustaría ser director de una empresa.

A

N

D

21. Mi ilusión es casarme joven.

A

N

D

22. Solamente la diversión es importante en mi vida.

A

N

D

Gracias por tú colaboración.

Anexo 4

Escala Expectativas del profesor

A continuación se presenta una afirmación, que tiene la finalidad de arrojar información acerca de las expectativas académicas que tiene el profesor hacia sus alumnos. Marque con una cruz la opción que más se acerque a su opinión.

Gracias por su colaboración.

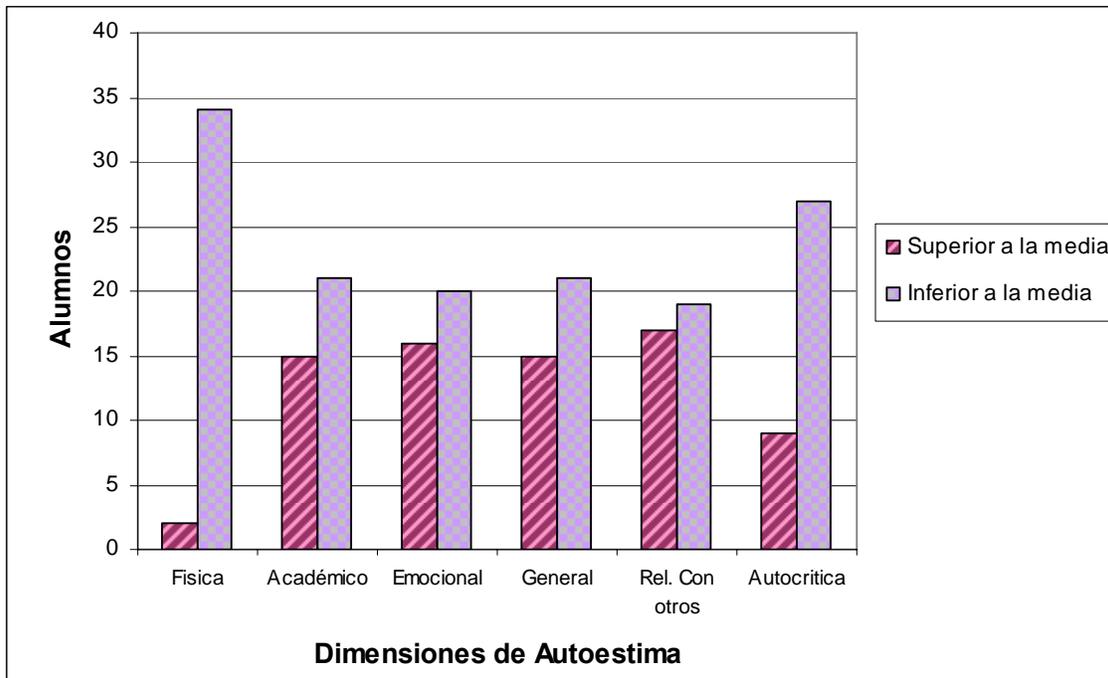
3°. A

Probabilidad de que los alumnos continúen con sus estudios a nivel superior.

	Muy probable	Probable	Indiferente	Poco probable	Nada probable
Sujeto 1					
Sujeto 2					
Sujeto 3					
Sujeto 4					
Sujeto 5					
Sujeto 6					
Sujeto 7					
Sujeto 8					
Sujeto 9					
Sujeto 10					
Sujeto 11					
Sujeto 12					
Sujeto 13					
Sujeto 14					
Sujeto 15					
Sujeto 16					
Sujeto 17					
Sujeto 18					
Sujeto 19					
Sujeto 20					
Sujeto 21					
Sujeto 22					
Sujeto 23					
Sujeto 24					
Sujeto 25					
Sujeto 26					
Sujeto 27					
Sujeto 28					
Sujeto 29					
Sujeto 30					
Sujeto 31					
Sujeto 32					
Sujeto 33					
Sujeto 34					
Sujeto 35					

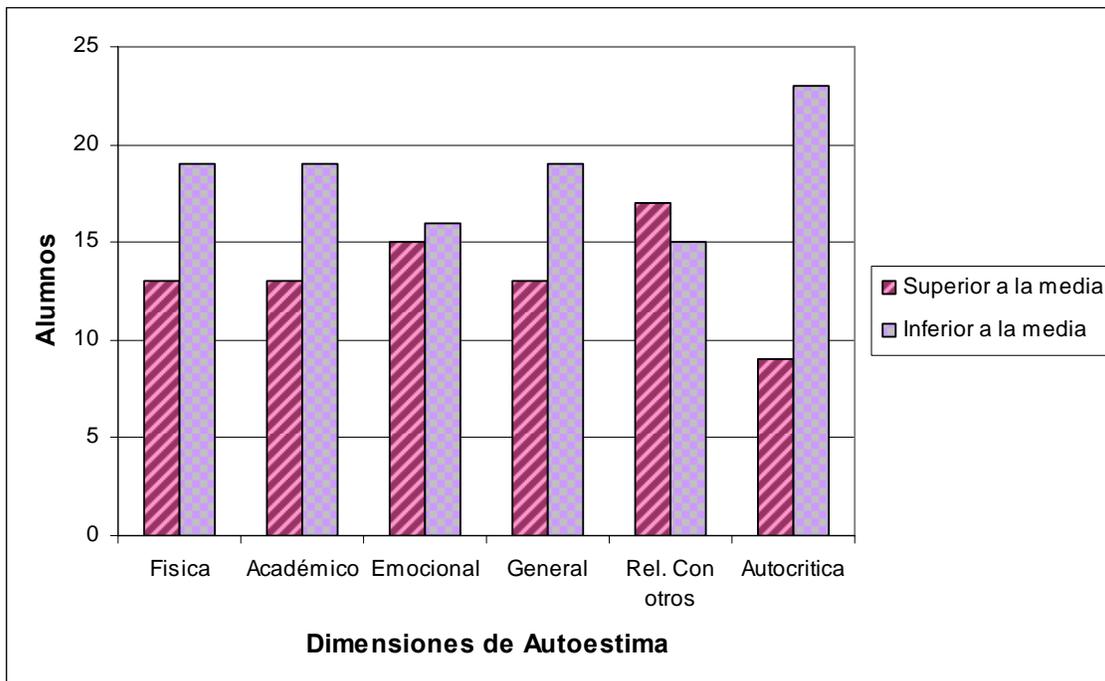
Anexo 5

Gráfica 1. Puntuación del Cuestionario de Autoestima Grupo: A



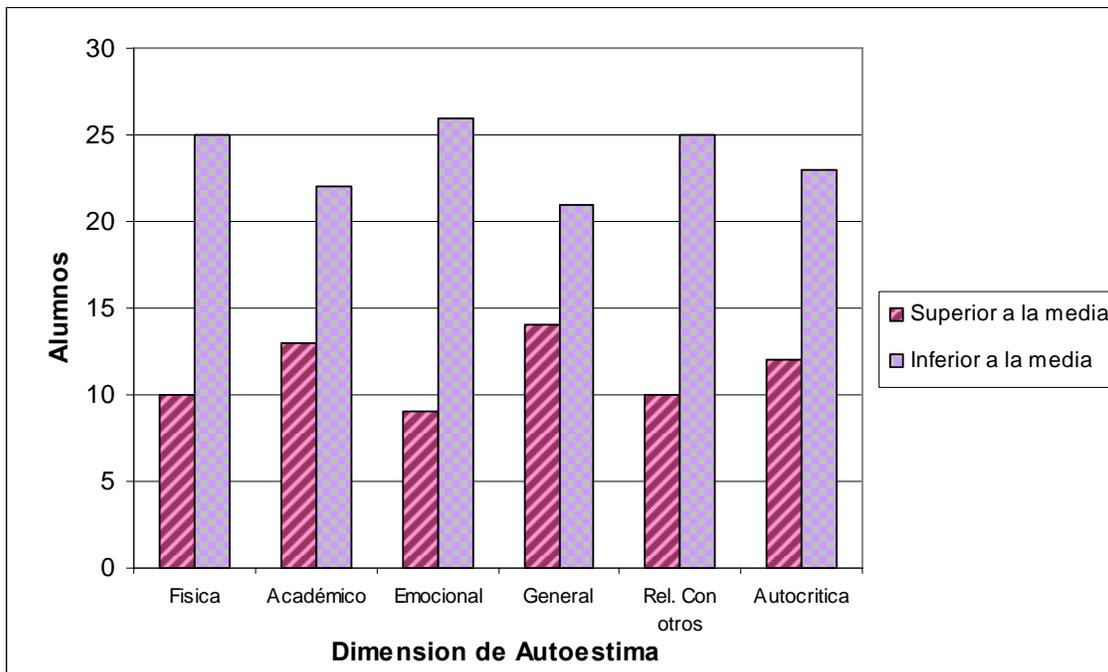
Anexo 5

Gráfica 2. Puntuación del Cuestionario de Autoestima Grupo: B



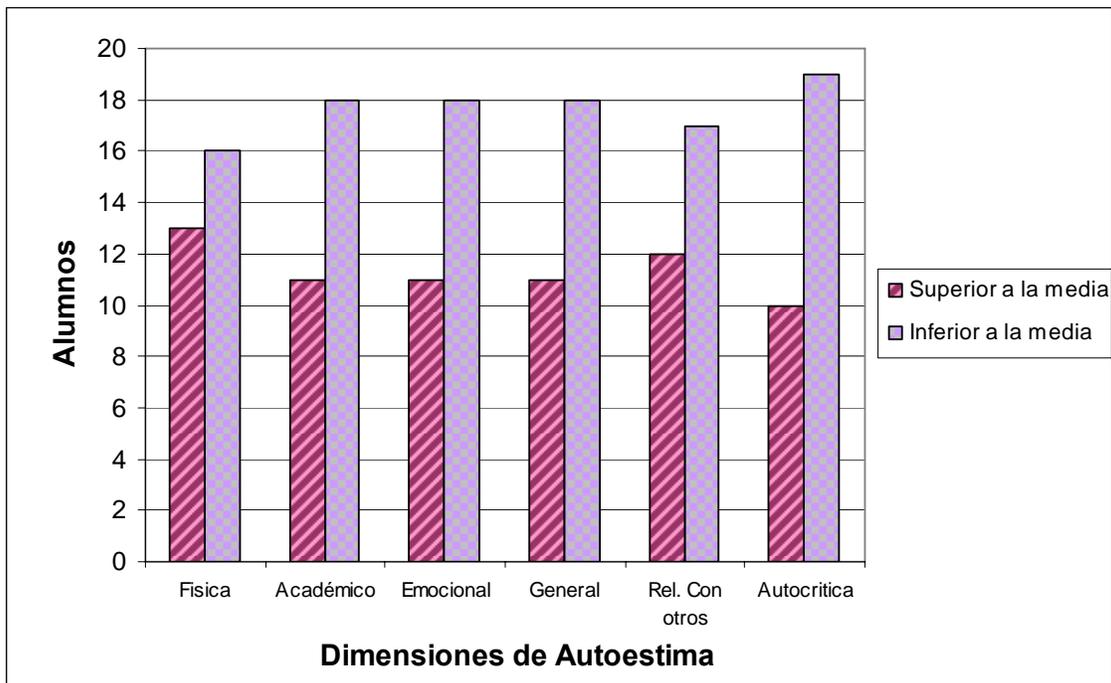
Anexo 5

Gráfica 3. Puntuación del Cuestionario de Autoestima Grupo: C



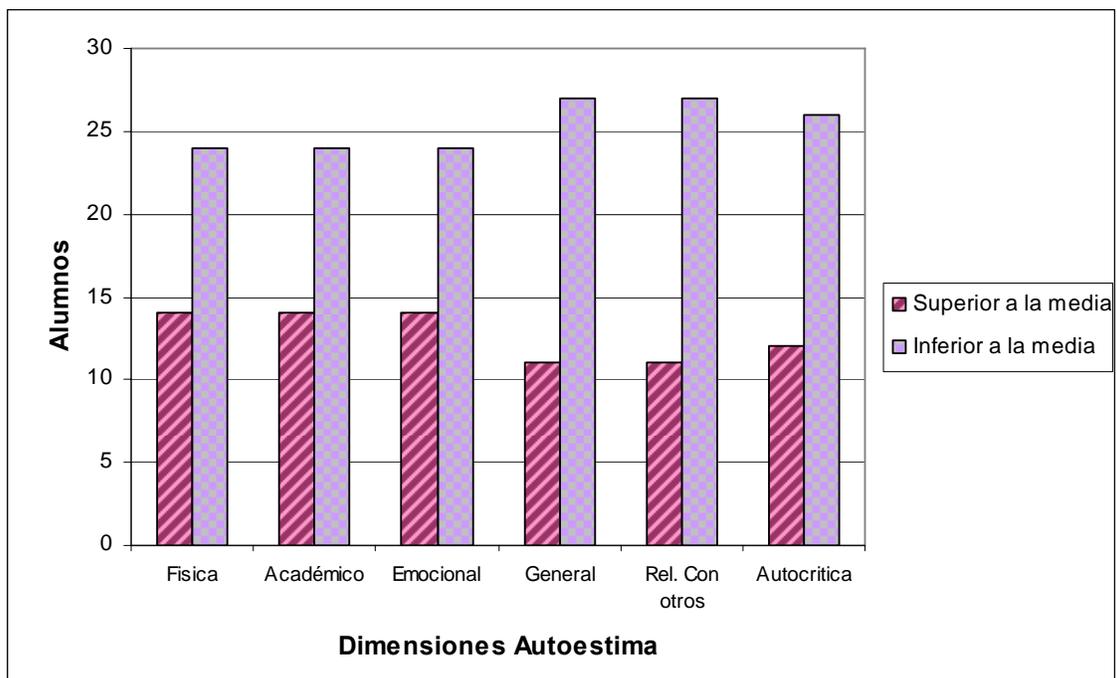
Anexo 5

Gráfica 4. Puntuación del Cuestionario de Autoestima Grupo: D



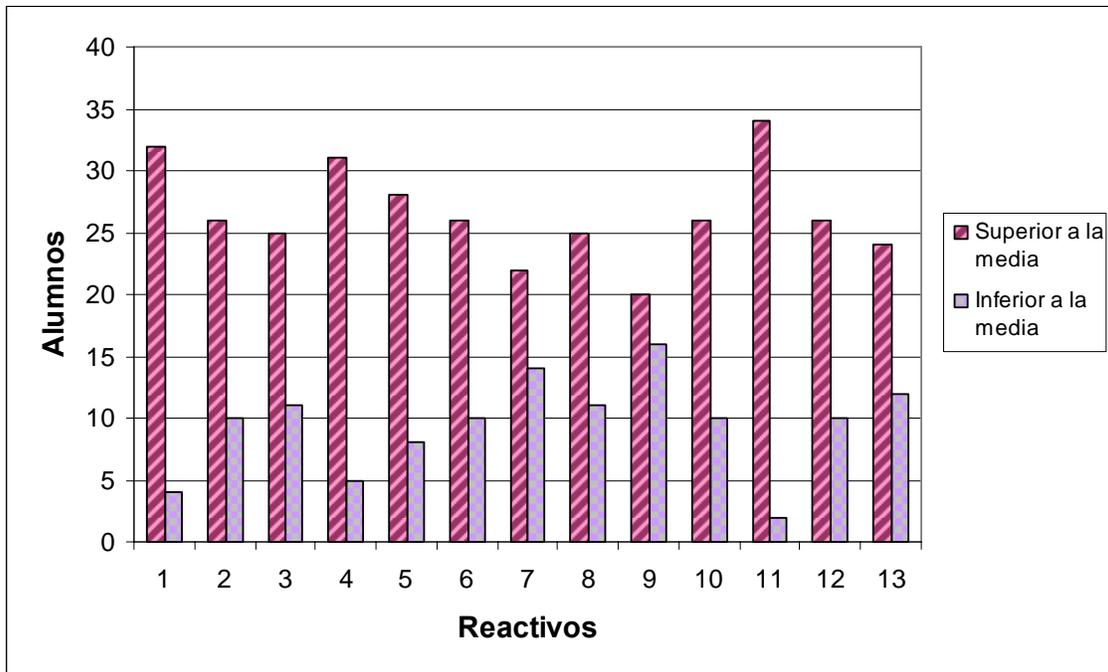
Anexo 5

Gráfica 5. Puntuación del Cuestionario de Autoestima Grupo: E



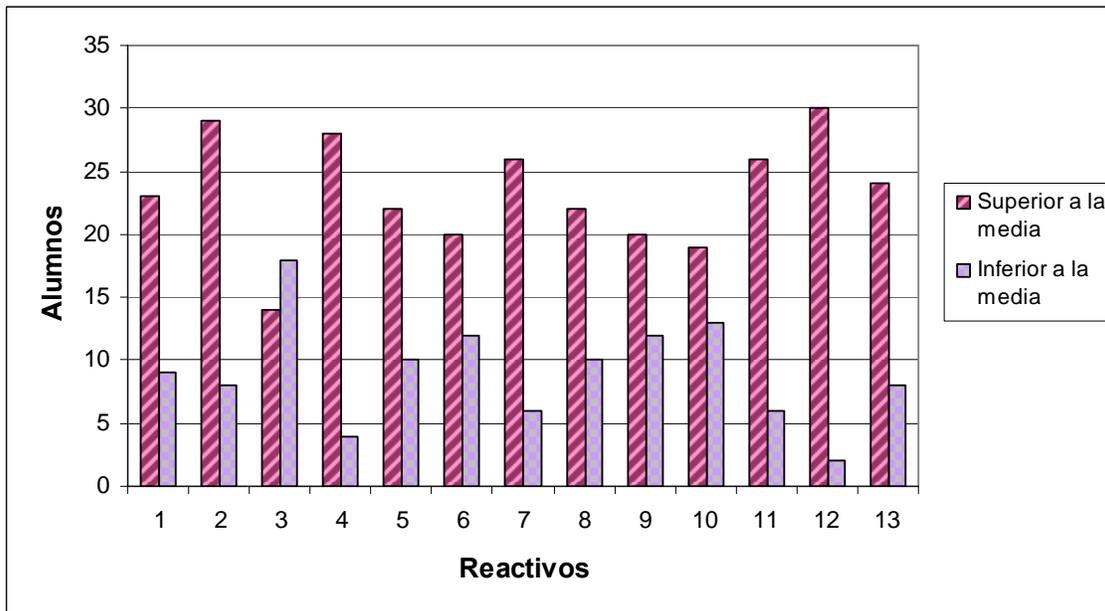
Anexo 6

Gráfica 1. Puntuación Cuestionario de Expectativas del Alumno Grupo: A



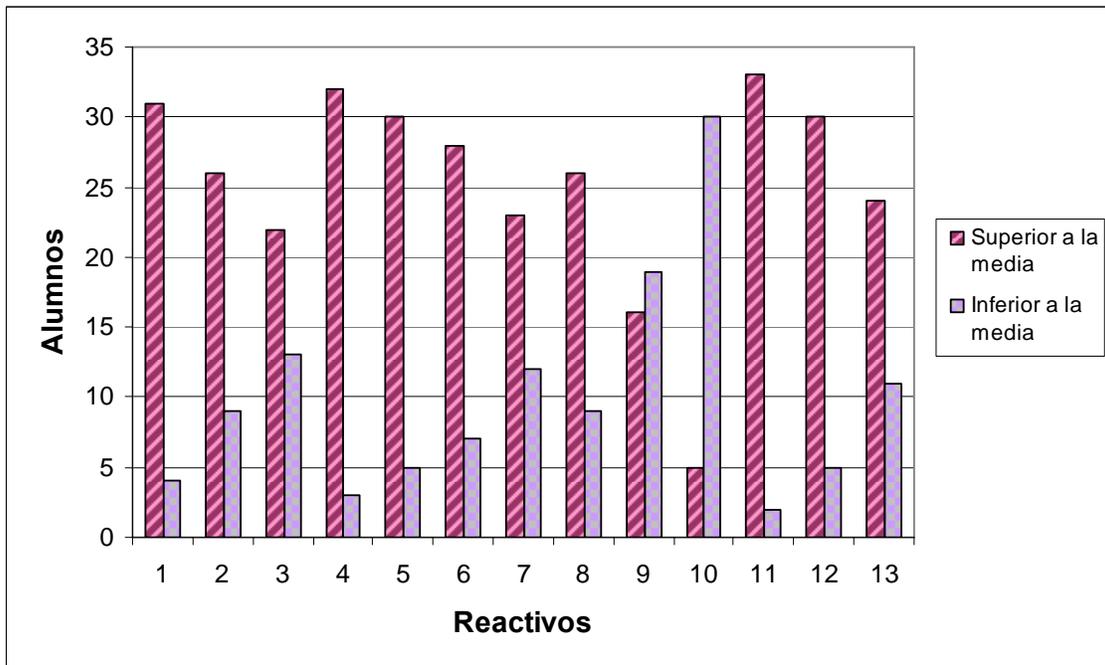
Anexo 6

Gráfica 2. Puntuación Cuestionario de Expectativas del Alumno Grupo: B



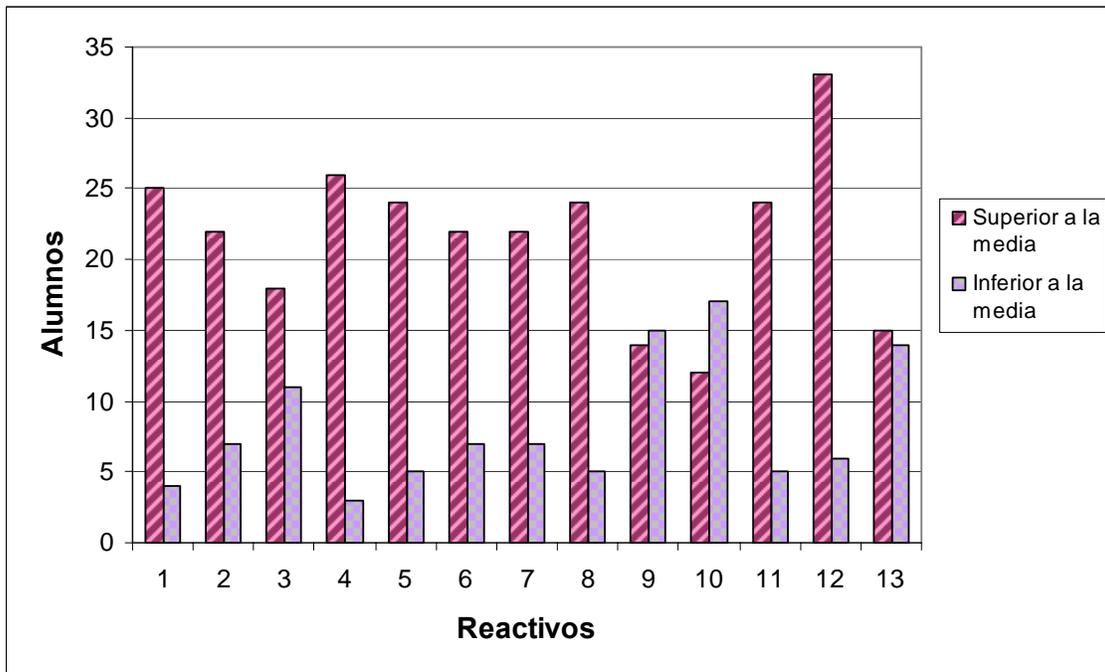
Anexo 6

Gráfica 3. Puntuación Cuestionario de Expectativas del Alumno Grupo: C



Anexo 6

Gráfica 4. Puntuación Cuestionario de Expectativas del Alumno Grupo: D



Anexo 6

Gráfica 5. Puntuación Cuestionario de Expectativas del Alumno Grupo: E

