

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

**"EXPECTATIVAS Y ACTITUDES MOTIVACIONALES DE LAS MAESTRAS FRENTE A UN
GRUPO DE ALUMNAS CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO DE UN COLEGIO PRIVADO
DE LA CIUDAD DE GUATEMALA."**

TESIS DE GRADO

MARIA MARGARITA RAMIREZ MORALES
CARNET 11244-10

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, ENERO DE 2016
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

"EXPECTATIVAS Y ACTITUDES MOTIVACIONALES DE LAS MAESTRAS FRENTE A UN GRUPO DE ALUMNAS CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO DE UN COLEGIO PRIVADO DE LA CIUDAD DE GUATEMALA."

TESIS DE GRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR

MARIA MARGARITA RAMIREZ MORALES

PREVIO A CONFERÍRSELE

EL TÍTULO DE PSICÓLOGA CLÍNICA EN EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, ENERO DE 2016
CAMPUS CENTRAL

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. EDUARDO VALDES BARRIA, S. J.
VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: ING. JOSÉ JUVENTINO GÁLVEZ RUANO
VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS
SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANA: MGTR. MARIA HILDA CABALLEROS ALVARADO DE MAZARIEGOS
VICEDECANO: MGTR. HOSY BENJAMER OROZCO
SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY
DIRECTORA DE CARRERA: MGTR. GEORGINA MARIA MARISCAL CASTILLO DE JURADO

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

MGTR. ROSEMARY ROESCH ANGUIANO

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

MGTR. HANNIA SIERRA LORENTZEN DE MENESES

Guatemala, 19 de noviembre de 2015.

Señores
Departamento de Psicología
Facultad de Humanidades
Universidad Rafael Landívar

Respetables Señores:

Por este medio les comunico que he asesorado el trabajo de tesis titulado: "Expectativas y actitudes motivacionales de las maestras frente a un grupo de alumnas con bajo rendimiento académico de un colegio privado de la ciudad de Guatemala", de la estudiante María Margarita Ramírez Morales con número de carné 11244-10

El trabajo de investigación fue revisado y se presenta el informe final, que a mi consideración, llena los requisitos que la Facultad de Humanidades exige y que por lo mismo, expongo a su consideración para su revisión final.

Atentamente,



Mgtr. Rosemary Roesch Anguiano
Asesora
Código 17484



Universidad
Rafael Landívar

Tradición Jesuita en Guatemala

FACULTAD DE HUMANIDADES

No. 051287-2015

Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado de la estudiante MARIA MARGARITA RAMIREZ MORALES, Carnet 11244-10 en la carrera LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA, del Campus Central, que consta en el Acta No. 05586-2015 de fecha 14 de diciembre de 2015, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"EXPECTATIVAS Y ACTITUDES MOTIVACIONALES DE LAS MAESTRAS FRENTE A UN GRUPO DE ALUMNAS CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO DE UN COLEGIO PRIVADO DE LA CIUDAD DE GUATEMALA."

Previo a conferírsele el título de PSICÓLOGA CLÍNICA en el grado académico de LICENCIADA.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 27 días del mes de enero del año 2016.



Irene Ruiz Godoy

**MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY, SECRETARIA
HUMANIDADES
Universidad Rafael Landívar**

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la Virgen María

Por permitirme llegar a esta etapa en mi vida, agradezco por las bendiciones recibidas diariamente, las oportunidades que me han llevado hasta donde estoy e incluso por los obstáculos que he tenido, de los cuales he aprendido; a la Virgen María por ser mi guía y mi modelo a seguir como mujer. Sé que seguiré acompañada por su amor incondicional hasta el fin.

A mis padres

Por confiar en la educación y en que una buena educación es la mejor herencia que se le puede dar a un hijo, por enseñarme a trabajar y a esforzarme para conseguir mis metas, sin su buena guía esta meta hubiera sido difícil de conseguir. En especial a mi mamá, quién me apoya incondicionalmente y sin dudarle, quien ha creído en mí incluso cuando yo dejé de hacerlo, sin ti jamás hubiera llegado hasta aquí, este logro es por ti.

A mis hermanos

Por ustedes intentaré siempre ser mejor persona, para poder brindarles el ejemplo que merecen, agradezco que a pesar de los conflictos nuestros lazos son cada día más fuertes. Andrea, gracias por ser mi amiga, mi apoyo, mi confidente y sobre todo mi primera asesora en este largo trayecto llamado tesis, tu mente brillante ayudó a que las correcciones disminuyeran.

Al colegio Sagrado Corazón de Jesús

Por ser mi segundo hogar, entré a los 7 años y aún no salgo, gracias por darme la oportunidad de crecer y formarme como mujer, como maestra y por apoyarme ahora en este proceso, así mismo a todas las educadoras que han depositado su confianza en mí y se han tomado el tiempo de apoyarme; las exhorto a seguir haciendo tan noble labor como lo es la

docencia, son muy buenas en lo que hacen, continúen llenando de conocimientos y sobre todo de amor a tantas niñas que más que conocimientos, necesitan amor, comprensión y paciencia.

A la Universidad Rafael Landívar

En ustedes he confiado mi educación superior y no podría estar más agradecida por ello, confío en que estoy bien preparada para enfrentar la vida profesional que me espera, gracias a sus catedráticos he logrado cultivar mis conocimientos y llevarlos a la práctica, ahora comprendo el porqué de las exigencias. Agradezco a la Mgtr. Rosemary Roesch, por su guía durante todo este proceso; sin sus conocimientos y sus enseñanzas no hubiera podido llevar a cabo esto, admiro su dedicación y profesionalismo al asesorarme incluso cuando este proceso estaba por culminar.

INDICE

Resumen.....	V
I. Introducción.....	1
Antecedentes.....	3
Marco Teórico.....	14
II. Planteamiento del Problema.....	47
Introducción.....	48
Pregunta de Investigación.....	49
Objetivo General.....	49
Objetivos Específicos.....	49
Variables.....	50
Alcances y Límites.....	53
Aporte.....	53
III. Método.....	55
Sujetos.....	55
Instrumento.....	56
Procedimiento.....	58
Diseño y Metodología Estadística.....	58

IV.	Presentación y Análisis de Resultados.....	60
V.	Discusión de Resultados.....	69
VI.	Conclusiones.....	74
VII.	Recomendaciones.....	76
VIII.	Referencias.....	78
	Anexos.....	85

RESUMEN

El objetivo del estudio fue establecer las expectativas y actitudes motivacionales de las educadoras frente a un grupo de alumnas con bajo rendimiento académico de un colegio privado de la ciudad de Guatemala. Se trabajó con un enfoque cuantitativo, diseño descriptivo. Como instrumento se aplicó el cuestionario AMOP – A realizado por Alonso Tapia (1992), a una población de 20 docentes de dicha institución. El cuestionario está conformado por 70 preguntas y se divide en 6 escalas, las cuales pretenden evaluar tanto las expectativas de autoeficacia como las de control; que también incluye elementos que permiten examinar la relación de estas con el modo de actuar de las educadoras.

En cuanto a los resultados obtenidos un 32% es abarcado por el optimismo motivacional, seguido por un 17% de pesimismo motivacional; un 14% lo ocupa el rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas; las estrategias centradas en el control ante alumnas con necesidades especiales ocupan un 13% y para finalizar con un 12% se encuentran el rechazo al trabajo en grupo junto con un 12% en el rechazo ante alumnas con necesidades distintas dentro del mismo salón.

Se concluyó que el grupo de educadoras que trabaja con grupos de alumnas con bajo rendimiento, que fueron cuestionadas mantiene un elevado nivel de optimismo motivacional, lo que les permite realizar mejores prácticas dentro del salón de clases, así como disposición para motivar a las alumnas y tendencia a facilitar la autonomía y responsabilidad en sus alumnas por medio de las actividades y ejercicios que promueven la competición, comparación, rechazando la amenaza. A pesar de ello tienden a encontrar dificultad en la motivación en sus alumnas debido a factores externos.

Se recomienda incentivar programas y capacitaciones enfocándose en un cambio de metodología, fomentando un balance entre el trabajo autónomo y grupal; así como no separar a las alumnas según su rendimiento académico, para evitar etiquetas, divisiones y determinadas expectativas en las alumnas; al tener grupos homogéneos no se estigmatiza a las alumnas y el trabajo grupal se convierte en una herramienta de apoyo docente. Junto con la investigación se presenta una propuesta de programa de talleres a llevar a cabo con las educadoras, el cual permitirá favorecer los aspectos antes mencionados.

I. INTRODUCCIÓN

La educación va más allá de la construcción de conocimientos y la transmisión de la información de los educadores a los alumnos, no obstante en Guatemala esta relación no siempre se da de la manera más óptima; esto debido a las diferentes características que poseen los grupos de alumnos dentro de cada salón de clases.

Estas diferencias en los grupos de alumnos requieren habilidades especiales por parte de los educadores a cargo de impartir clases a dichas alumnas. Cuando el educador tiene o cumple con estas habilidades se verán favorecidas tanto las alumnas como las mismas educadoras; sin embargo cuando las educadoras han establecido ya determinadas rutinas y patrones a seguir ambas partes se ven afectados puesto que no se toman en cuenta las características y necesidades especiales de las alumnas. Las educadoras al ver dichas necesidades especiales de determinados grupos pueden adaptarse y trabajar en favor de estas necesidades o bien continuar sus prácticas haciendo que las alumnas sean quienes se adapten a su metodología.

La relación que existe entre la educadora y las alumnas tiene relevancia significativa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, no únicamente por el contenido académico sino también por las expectativas, creencias y actitudes que toma la educadora hacia sus alumnas.

Las educadoras tienden a establecer determinadas expectativas y creencias sobre sus alumnas, positivas o negativas estas se convierten en actitudes de la educadora hacia estas, dichas actitudes tienden a formar el desempeño de cada alumna. Cuando la educadora proyecta expectativas y creencias positivas sobre una alumna, tendrá actitudes que favorecen y pueden cumplir dichas expectativas, que harán que la alumna o el grupo de alumnas sobresalga y

cumpla las expectativas depositadas en ellas desde un inicio; no obstante si las expectativas y creencias son negativas el alumno cumplirá con los parámetros negativos atribuidos por la educadora.

Es por ello que con base en la situación descrita, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo establecer las expectativas y actitudes motivacionales de las educadoras frente a un grupo de alumnas con bajo rendimiento en un colegio privado de la Ciudad de Guatemala.

Clark y Peterson, citados en Prieto (2008), establecen que parte considerable del contexto psicológico lo constituyen el pensamiento, planificación y la toma de decisiones de los educadores ; los procesos de pensamiento de estos influyen sustancialmente en su conducta e incluso pueden llegar a determinarla; esto es lo que conocemos como Efecto Pigmalión al que Rosenthal y Jacobson (1986) definen como *“las expectativas de los padres con los hijos, de los profesores con los alumnos y de los mandos con sus subordinados, que tienden a cumplirse”*.

Con base en lo descrito y para fines de la presente investigación se centrará en las expectativas de las educadoras con las alumnas; es decir como estas expectativas interfieren en el rendimiento académico de determinado grupo; si estas creencias fomentan un mejor desempeño dentro del aula o bloquean el proceso de mejora.

Con relación al tema se han encontrado varios estudios nacionales como internacionales, los cuales proporcionan información relacionada a las expectativas, creencias y actitudes de las educadoras hacia las alumnas y la relevancia que estos tienen sobre su rendimiento.

Barneond (2015), realizó una investigación cuyo objetivo principal fue establecer la actitud que tienen los maestros de secundaria del Colegio Valle Verde, hacia el aprendizaje colaborativo; junto con ello se pretendía establecer las conductas que tiene el profesorado de secundaria de dicho colegio respecto al aprendizaje colaborativo. Para dicha investigación se tomó una muestra de 41 maestros, la totalidad de maestros del nivel básico de la institución; quienes fueron responsables de responder el cuestionario diseñado para la investigación; el cual incluye tres componentes: a. Componente cognitivo: ideas, creencias. b. Componente afectivo: sentimientos. c. Componente conductual: conductas. Como conclusiones se evidencia que la actitud de los profesores del Colegio Valle Verde es medianamente positiva hacia el aprendizaje colaborativo, lo que evidencia que están abiertos a implementar experiencias colaborativas con los estudiantes, así como sentimientos medianamente favorables hacia el aprendizaje colaborativo, lo que evidencia la estima por el aprendizaje que favorece la formación de la ciudadanía, pero también sienten cierta desconfianza en el nivel de aprendizaje que se logrará. Por lo que la autora recomendó a los maestros continuar la capacitación en el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo e implementarlas en el aula.

Del Valle (2015), realizó un estudio con el objetivo de establecer el nivel de motivación al logro del grupo de educadores, para lo cual trabajó con estudiantes de 1er. y 4to. año de la Licenciatura en Educación Inicial y Preprimaria de la Universidad Rafael Landívar que ejercen como maestras. Junto con esto se determinaron los niveles de motivación al logro que tienen los maestros ante la docencia. Se trabajó con un grupo de 31 estudiantes / maestras quienes fueron responsables de responder a las escalas de motivación al logro (ML-1) y (ML-2) las cuales describen una serie de rasgos y características asociadas a la motivación al logro: alto de aspiraciones, organización y método. Los resultados obtenidos reflejaron que los docentes y

estudiantes de la Licenciatura en educación inicial y preprimaria, muestran niveles de motivación adecuados frente a su trabajo al compararlos con otras investigaciones. Así como el nivel de motivación obtenido en los sujetos de 1er. y 4to. Año en la escala ML-1 y ML-2, en su mayoría es de nivel medio. Del Valle (2015) concluyó que a pesar de que el estudio muestra niveles adecuados en la motivación al logro, es importante seguir motivando a los docentes para el establecimiento de nuevas metas, logros y así buscar la excelencia.

Escobedo (2015), realizó un estudio con el objetivo de establecer la relación existente entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel de básicos de un colegio privado, ubicado en Santa Catarina Pinula. Para dicho estudio se tomó una muestra de 53 alumnos del nivel de básicos, tanto del género femenino como masculino, comprendidos entre los 14 y 16 años de edad. Los sujetos fueron responsables de completar la prueba TMSS, basada en Trait MetaMood Scale, para los alumnos del nivel de básicos sobre inteligencia emocional la cual abarca: Atención a las Emociones, claridad en la Percepción Emocional y Estrategias para Regular las Emociones. Los resultados indican que existe una correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y las estrategias para regular las emociones. Se concluyó que la correlación que existe entre las subescalas y escala total de la prueba TMMS con el rendimiento académico es positiva, baja y no alcanzan significancia estadística. Entre las principales recomendaciones se encuentra, capacitar a los educadores reforzándoles la importancia sobre la claridad, atención, y regulación de sus emociones, así como a los educadores ser capacitados, poder trabajar la inteligencia emocional en sus alumnos diariamente en el salón de clases. Y a los padres de familia, involucrarse en las emociones de sus hijos adolescentes, y poder ayudarlos en diversas situaciones.

Patzán (2014), realizó un estudio con el objetivo de establecer los factores del ambiente escolar que se relacionan con el rendimiento académico en niñas de segundo primaria sección “A” del Instituto María Auxiliadora. Para dicho estudio se tomó una muestra de 28 niñas y 28 madres de familia; estas fueron responsables de responder a la encuesta donde se incluyó hábitos alimenticios, hábitos para dormir, hábitos y rutinas de tareas en el hogar. Así mismo la maestra encargada de grado de segundo primaria quién respondió por los factores personales con una pauta de observación donde se contemplan las actitudes, motivación y autoconcepto. Se concluyó que las alumnas poseen muy buenas actitudes a pesar de ello, dos en específico muestran como resultado distinta influencia en sus calificaciones. En general evidenciaron una correlación no significativa en relación con matemática, concluyendo que los factores ambientales no influyen en el rendimiento académico de las alumnas. Dentro de las principales recomendaciones se presentan capacitaciones para las maestras de grado para mejorar las estrategias de enseñanza – aprendizaje en el área de matemática. Así como implementar programas para mejorar el nivel de razonamiento lógico de los estudiantes considerando el desarrollo de destrezas de pensamiento. Y por último exponer los resultados obtenidos a la Dirección del colegio, la Coordinación de Nivel y las maestras de grado, para que conozcan las semejanzas entre el grupo, sus destrezas, habilidades, rutinas de trabajo y hábitos que las niñas practican en el hogar.

Sintuj (2013) realizó su trabajo de investigación con el objetivo de impulsar estrategias motivacionales a la formación docente en la carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Técnico en Administración Educativa Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala Sección Casillas e Identificar los factores que intervienen en la motivación de los docentes. Para lo cual se utilizó una población conformada por 10 docentes de la Sección

Casillas y una muestra de 50 estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, sección Casillas, Departamento de Santa Rosa, quienes fueron los responsables de responder a la escala realizada por la investigadora. Los resultados indican que entre las principales estrategias de enseñanza de enfoque constructivista se encuentra el aprendizaje basado en proyectos en donde tiene cabida la realización de actividades que ofrecen oportunidades de colaboración para construir conocimiento siempre y cuando se encuentren diseñadas adecuadamente. Se concluyó que las estrategias utilizadas por los docentes son prácticas que no siguen una estructura previamente establecida, es decir no responden a un diseño pedagógico claramente definido en el que se consideren todos los elementos que deben ser tomados en cuenta en el momento de la planificación, en este trabajo se presentan ciertas recomendaciones a los educadores. La enseñanza es un proceso que debe proporcionar un aprendizaje comprensivo y relevante para la vida de los estudiantes, Por ello es necesario adoptar el mejor modelo didáctico pedagógico que mejor responda a las nuevas demandas socioeconómicas del país, por lo que es imprescindible emplear actualizar las diferentes estrategias metodológicas y adaptarlas al contexto de la comunidad educativa de Casillas para cumplir con la misión y la visión de la educación superior de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Porque trabajar por competencias en entornos virtuales significa potenciar el aprendizaje tanto autónomo como en grupo del alumnado y supone una combinación de modelos y estrategias que hoy en día constituyen un reto para el profesorado. Alonso Tapia contribuye a cinco factores a los cuales tiene que prestar atención el profesorado: “1. La forma de presentar y estructurar la tarea. 2. La forma de organizar las actividades en el contexto de la clase. 3. Los mensajes que da antes, durante y después de la tarea y que afectan a la relevancia y valor de las metas y a la valoración del sujeto 4. El modelado de valores, así como de las formas de pensar y actuar al enfrentarse con las tareas y 5. La forma que va a adoptar la evaluación del alumnado”

Echeverría y López-Zafra (2011) plantearon un estudio en el que pretendían analizar la percepción que los educadores tienen respecto a sus alumnos tanto en dimensiones positivas como negativas y comprobar si el nivel de inteligencia emocional de los alumnos influye en la percepción de los profesores sobre ellos. Para ello se tomó una muestra de 97 adolescentes de ambos sexos y edades comprendidas entre los 12 y los 19 años a quienes se les administró una batería de cuestionarios para medir las variables de estudio; para la inteligencia emocional, se empleó la versión española de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) para el Autoestima se empleó la Escala de Autoestima de Rosenberg y para medir la Agresividad se empleó el CDA (Cuestionario de Agresividad) entre sus alumnos. Como conclusiones se encontró que existe una relación entre la valoración del profesorado sobre las relaciones en general positivas que tiene el alumnado dentro del aula con la percepción de los sentimientos (dimensión de Inteligencia Emocional), la claridad de los mismos (dimensión de Inteligencia Emocional) y una alta autoestima.

Cava y Pinto citados por Echeverría y López-Zafra (2011) establecen que es posible que a los alumnos a quienes los maestros consideran más capacitados les brinden más y mayores estímulos, también invierten más tiempo para sus respuestas; al ser tratados de un modo distinto tienden a responder de manera diferente, confirmando las expectativas de los maestros y proporcionando las respuestas acertadas con más frecuencia; al hacerse esto de manera continua se consiguen mejores resultados escolares a lo largo de varios meses. Como una de las hipótesis planteadas en dicha investigación se pretendía producir una relación entre la valoración del profesorado respecto a sus alumnos. Al creer que los alumnos que puntuaron alto en inteligencia emocional serían vistos por sus profesores como alumnos que tienen mejores comportamientos

dentro del aula. De igual modo, se creía que puntuaciones altas en agresividad tendrían una relación con la percepción de que los profesores los perciban como alumnos agresivos.

Como conclusiones de dicha investigación se encontró que existe una relación entre la valoración del profesorado sobre las relaciones generales positivas que tienen los alumnos dentro del aula con la percepción de sentimientos, claridad de los mismos y una alta autoestima.

Lo anterior significa que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el educador otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian.

Martínez (2007), realizó un estudio en el que se pretendió establecer la relación de las expectativas de los padres con el rendimiento escolar de una niña de 7 años. Para dicho estudio se trabajó con una niña de 7 años de edad y sus padres, a quienes se les realizó la entrevista requerida que incluye aspectos relacionados a las expectativas de los padres en relación al rendimiento escolar de su hija. Los resultados del estudio muestran relación entre el rendimiento escolar de la niña y las expectativas de ambos padres, en especial por parte de la madre, y en buena medida también de la maestra, ya que el hecho de obtener notas bajas, no es lo esperado por los padres, sino más bien sus expectativas van desde que obtenga mejores notas, hasta que llegue a concluir una carrera universitaria. Se concluyó que la relación entre los padres y la niña puede considerarse como desfavorable, lo cual es de esperarse que influya en su rendimiento y en otros aspectos de su comportamiento, como son su motivación y satisfacción personal en relación a sus estudios.

Por su parte Pereda, Alvarez y Rodriguez (2004) realizaron un informe sobre el impacto de la televisión en la Infancia: Pigmalión. Con el objetivo de evaluar los efectos de la televisión

sobre el desarrollo infantil. Desde dicha perspectiva Pigmalión establece un deber ser en los niveles epistemológico (lo que debe observarse) y metodológico (como debe observarse) de la relación entre el niño y los medios de comunicación. Dicho informe está constituido por tres partes; la primera se encarga de ubicar la televisión en las teorías sobre el desarrollo infantil. La segunda la constituye la revisión de las investigaciones sobre los efectos de la televisión en la infancia y la tercera que incluye cuestiones como los contextos de recepción del niño y el análisis de los programas infantiles con finalidad educativa.

Aquí se recomienda, que se diseñen políticas para la preservación, generación y mantenimiento de contextos y microcontextos mínimos necesarios para el desarrollo adecuado de la infancia. Pereda, Alvarez y Rodríguez (2004)

Omar y Colbs (citados por Navarro, 2003) en su estudio “Crosscultural attribution of academic performance: a study among Argentina, Brazil and México”, abordaron la exploración de las causas comúnmente empleadas por los estudiantes de secundaria para explicar su éxito o su fracaso escolar. La verificación se realizó con muestras de 492 estudiantes brasileños, 541 estudiantes argentinos y 561 estudiantes mexicanos; todos ellos alumnos de los tres últimos años del ciclo secundario de escuelas públicas y privadas. Dichos alumnos fueron seleccionados por sus profesores de matemáticas y ciencias sociales en función de su rendimiento escolar. En primer lugar se les solicitó a los alumnos que ordenaran diez causas típicamente adscriptas al rendimiento escolar según la importancia que le atribuían y, posteriormente, que completaran una adaptación del diferencial semántico integrada por tres conceptos-estímulo (dimensiones de estabilidad, controlabilidad y externalidad) y las diez causas específicas. Se verificó que los alumnos de los tres países consideran al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes sobre su rendimiento escolar. En lo que refiere al significado

dimensional de las causas específicas, los resultados obtenidos indican que los alumnos exitosos, tanto argentinos, brasileños como mexicanos, coinciden en percibir al esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar como causas internas y estables, brasileños y mexicanos pero no argentinos, también consideran al estado de ánimo como una causa interna y estable. La dificultad de la prueba, la ayuda de la familia y el juicio de los profesores, fueron evaluadas como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mexicanos. Frente al fracaso, emergieron esquemas de respuestas singulares. Los hallazgos se discutieron a la luz de los valores socio-culturales y las peculiaridades educacionales de cada país interviniente.

Los resultados de las evaluaciones internacionales relacionadas al desempeño de los alumnos son interesantes, ya que se ha encontrado que existe correlación entre el éxito académico y la motivación de los alumnos respecto de los contenidos pedagógicos; así también entre la confianza en sí mismos y la que tienen los educadores y las instituciones educativas en cuando a su capacidad de aprendizaje.

Fernández (1999), realizó una investigación en la que el objetivo fue el análisis de las actitudes que los educadores de los Centros Ordinarios de Vizcaya mantienen hacia la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales y el estudio de las variables más importantes que están incidiendo en dichas actitudes. Para ello, utilizó un cuestionario diseñado especialmente para la evaluación de las actitudes docentes y que fue completado por un total de 410 profesores ordinarios, pertenecientes a centros públicos, privados e ikastolas de la Provincia de Vizcaya. En el estudio se analizan y discuten los resultados y se presentan los hallazgos más importantes que aporta la presente investigación. Los resultados obtenidos por el profesorado en la escala de actitud, concluyen que una gran parte de él no tiene todavía una actitud claramente definida hacia la integración, lo cual aumenta la

importancia que tiene el conocimiento de las dimensiones y variables que subyacen a dichas actitudes; y que existen, en una buena parte del profesorado, actitudes negativas hacia la integración que es necesario modificar de cara a posibilitar un desarrollo más positivo del proceso de integración escolar. La integración educativa parece depender, exclusivamente, de los educadores que tienen alumnos integrados en el aula y de aquellos profesionales más directamente relacionados con dichos estudiantes, mientras que el centro educativo sigue sin asumir, al menos en la práctica, dicha responsabilidad.

Artiles (1998), realizó una investigación con el objetivo de llenar dos limitaciones: a) La falta de atención al contexto de las escuelas y b) La falta de atención al estudio de varios tipos de procesos de pensamiento de maestros en la misma investigación. En esta investigación se evaluaron los procesos de pensamiento de maestras experimentadas y novatas en el contexto de escuelas primarias urbanas. Las preguntas que guiaron el estudio fueron: 1. ¿Existen diferencias en los procesos de pensamiento (atribuciones, decisiones interactivas) de maestras experimentadas y novatas que trabajan en escuelas urbanas de Guatemala? 2. ¿Se reflejan las diferencias en los procesos cognitivos de las maestras novatas y experimentadas en sus estilos de enseñanza? 3. ¿Se reflejan las diferencias en los pensamientos y estilos de enseñanza de las maestras novatas y experimentadas a nivel de la implicación de sus alumnos en las tareas? Para dicho estudio se tomó una muestra de 6 maestras; 3 experimentadas y 3 novatas; quienes respondieron una entrevista de 8 preguntas en las que se incluían: expectativas sobre el fracaso futuro, variables emocionales, variables conductuales y posible manipulación de respuestas. El propósito de este estudio fue evaluar los procesos de pensamiento, estilos de enseñanza y patrones de implicación de alumnos de maestras experimentadas y novatas que enseñan en

escuelas urbanas de Ciudad de Guatemala. Se concluyó que es necesario intensificar los esfuerzos para entender lo que sucede en las aulas de las escuelas urbanas y en la mente de los educadores en Guatemala y en otros países en vías de desarrollo. Como aporte este estudio propone que el reto más importante es el implementar una nueva generación de estudios basados en marcos conceptuales que permitan entender el desarrollo cognoscitivo y aprendizaje de educadores como procesos inmersos en complejos contextos socioculturales.

Por otra parte, Cendales (s.f.), en su trabajo Desarrollo Emocional, Materiales de Enseñanza cita a Roberth Rosenthal (1992) creador de la teoría del Efecto Pigmalión define que las expectativas de los padres con los hijos, de los profesores con los alumnos y de los mandos con sus subordinado, tienden a cumplirse. El trabajo de Rosenthal (1986) consistió en aplicar un test de inteligencia a varias clases; antes de analizar las pruebas 20% de los alumnos fueron seleccionados de cada clase y se les presentaron a los educadores como los mejores. Al finalizar el año, los alumnos seleccionados habían mejorado 4 puntos en su coeficiente intelectual mientras que los demás permanecieron con los mismos punteos. Dicho trabajo se ha repetido en muchas partes del mundo, en los cuales el resultado ha sido el mismo.

A partir de esto se cree que la diferencia entre una persona exitosa y otra que no lo es, no se basa en los recursos económicos, sino en las expectativas de sus padres, educadores, amigos y jefes. Incluso, se ha conocido sobre casos en los que un estudiante con poco apoyo de sus padres ha alcanzado la cima, después de la confianza y la inspiración de un docente.

Esta teoría de las expectativas también tiene sus consecuencias puesto que un maestro puede aplicar este efecto de manera positiva o negativa; al tener altas expectativas sobre sus esfuerzos y logros los alumnos tienden a sentirse motivados y por lo tanto mejorar su

rendimiento académico; por el contrario hay maestros que tienden a tener una visión negativa sobre sus alumnos, esto conlleva a eliminar la motivación de sus alumnos dentro del aula y por lo tanto a tener un bajo rendimiento académico. Debido a esto Rosenthal (como lo citado por Cendales, s/f) propone que las expectativas altas hacia todos los alumnos deben convertirse en política institucional, de esta manera ningún docente o miembro de la comunidad educativa pueda demeritar el esfuerzo y la capacidad de los alumnos; por el contrario se espere lo mejor de todos.

La información y percepción de los alumnos no es la misma para todos los educadores puesto que esta es recolectada a partir de la información previa o de la información que se recibe de los alumnos. También interfiere lo que el maestro es capaz de observar directamente del alumno; como conductas, acciones, grupos al que pertenece, etc. Esta percepción que se crea del alumno conlleva un componente afectivo y valorativo. Esta información que se recibe de cada alumno puede condicionar las expectativas y deseos del educador sobre los alumnos. La investigación muestra que las expectativas y deseos se cumplen en cierto grado, pero eso se da debido al cambio de actitud que existe primero en el educador como se mencionó anteriormente.

Basándose en los resultados obtenidos en las investigaciones previas es notable que las creencias y expectativas de los profesores interfieren en el desempeño de los alumnos, estas creencias constituyen una parte esencial en el desarrollo de los estudiantes dentro del salón de clases tanto en su rendimiento académico como en su desarrollo conductual.

Consiguientemente requiere la reflexión de los educadores sobre sus creencias para mejorar los procesos educativos puesto que esto proporciona datos básicos para tomar nuevas decisiones, reorientando y determinando el curso de la enseñanza. Esto favorecería el desarrollo

de las acciones pedagógicas establecidas a apoyar a estudiantes en la superación de sus problemas y dificultades detectadas, más que a penalizarlos por sus debilidades.

La información presentada en los antecedentes nacionales e internacionales presentados, evidencia que la motivación de los docentes hacia un grupo determinado de alumnos depende de las expectativas, creencias y la percepción del docente hacia el grupo; lo cual juega un papel crucial en la enseñanza y consecuentemente en el desempeño, académico y conductual de los alumnos.

Junto con esto, en los estudios se evidenció, que los docentes tienden a crear dichas expectativas desde el inicio, al conocer a los alumnos por lo que estas afectan el desempeño de los educadores y luego el de los alumnos durante el año escolar.

A continuación se presentan los supuestos teóricos que permiten una comprensión holística acerca de las expectativas, creencias y motivación de los educadores hacia los alumnos.

1.1 Expectativas del maestro sobre un determinado grupo de estudiantes

Sánchez y López (2005), en su libro “Pigmalión en la Escuela” postulan que si los imaginarios propios tienen consecuencias en las demás personas, es importante reflexionar acerca de ello. Ante los grupos de alumnos, para motivos de la presente investigación, los profesores tienden a hacerse una idea previa de estos; lo cual está visto como natural y positivo. Sin embargo, según algunos estudios, estas ideas o prejuicios que el profesor se forma sobre sus estudiantes influyen de manera favorable o desfavorable en su rendimiento y por lo tanto en su

éxito o fracaso académico. Esto, en parte, se debe a que los alumnos identifican y perciben dichas expectativas y en base a esto suelen actuar conforme con las mismas y de manera diferenciada. Los alumnos hacen lo que los demás esperan de ellos, por lo que se desempeñan según las expectativas de sus profesores.

Tauber citado por Sánchez y López (2005), en su texto “Bueno o Malo, lo que los maestros esperan de los estudiantes generalmente lo obtienen”. Comenta investigaciones relativas al efecto de las expectativas de los profesores. En ella destaca cómo los estereotipos que los profesores asumen sobre sus alumnos, normalmente los aplican al momento de valorar a sus estudiantes y de orientar el trato con cada uno de ellos. La certeza de que la idea que se tiene de alguien que al final se confirma refuerza dichos estereotipos.

El mismo autor describe las acciones que emprende el profesor y las respuestas que dan los estudiantes que conducen a que la expectativa o profecía se cumpla. Confía en que si el educador es consciente de los factores que inciden en la forma en que transmite sus expectativas puede controlarlos y orientarlos hacia el éxito de sus estudiantes.

1. El educador se crea expectativas de los alumnos.
2. Con base en dichas expectativas, el educador actúa de forma diferenciada con cada uno de sus estudiantes.
3. El trato del educador le dice a cada alumno (de manera clara) qué conducta y qué aprovechamiento espera de él.
4. Si el trato que el educador le da al alumno es consistente, condicionará la conducta y el aprovechamiento del estudiante.

5. Con el tiempo, el comportamiento y el rendimiento del alumno se ajustará cada vez más a lo que el educador espera de él o ella.

Las expectativas que los profesores tienen de los estudiantes y lo que suponen de su potencial afectan de manera indiscutible a su aprovechamiento. La investigación asegura que las expectativas del profesor son uno de los factores que determinan qué tan bien y que tanto aprenden los estudiantes. Los estudiantes tienden a apropiarse como suyas las expectativas de los profesores sobre sus aptitudes. Generalmente, los estudiantes suben o bajan al nivel de las expectativas que los profesores tienen sobre ellos. Cuando los profesores creen en sus estudiantes, estos creen en sí mismos y viceversa. (Bamburg citado por Sánchez y López, 2005).

Raffini citado por Sánchez y López (2005), afirma que cuando las personas a quienes se respeta creen que se es capaz, la persona se cree capaz y lo es. Contrario a esto, cuando a los alumnos se les percibe con poca capacidad o motivación y no se espera que progresen de manera significativa, tienden a adoptar y a apropiarse de esta percepción. Lamentablemente, algunos estudiantes, en su mayoría, pertenecientes a determinados grupos sociales, económicos o étnicos, descubren que sus profesores los consideran como incapaces de realizar trabajos en el que se les exige demasiado.

Por su parte Gonder citado por Sánchez y López (2005) explica que las expectativas que tienen los maestros de los estudiantes, ya sean altas o bajas, se pueden convertir en una profecía auto cumplidora, lo que significa que los estudiantes tienden a dar a los profesores tanto o tan poco como estos esperan de ellos.

Es importante e interesante resaltar la influencia del profesor, en la formación y desarrollo de un auto concepto académico positivo. Para ello es importante que los educadores mantengan claro que el trabajo del auto concepto debe ser individualizado pero también tiene que darse en colaboración con los compañeros. El profesor debe de guiar al alumno a un auto conocimiento y, por su puesto, a la aceptación de sus capacidades y limitaciones; como paso para un mejor y más preciso auto concepto (Casimiro citado por Rodríguez, 2010).

Ante la realidad de las expectativas, los profesores pueden replicar que raramente se tienen expectativas negativas sobre un alumno “modelo” (inteligente, responsable, trabajador, motivado, etc.) y que algo debe haber por tanto en la personalidad misma del alumno que da pie a esa actitud negativa hacia él. Por su parte Morales (2009) menciona acerca del Efecto Pigmalión como el poder de las expectativas; lo cual se resume de la siguiente manera:

Se está confirmado que las expectativas del profesor influyen en el éxito del alumno: aquellos alumnos de los que se espera más, rinden más o cuando se desea que un alumno no fracase, tiene muchas menos probabilidades de fracasar.

1.1.1. Factores que transmiten las expectativas a los demás

Los educadores actúan de acuerdo con las expectativas de sus estudiantes, por lo general estas expectativas llevan a mantener tratos diferentes entre profesores y estudiantes, la interrogante en cuestión ahora es ¿Cómo transmite alguien sus expectativas a los demás? Para responder a dicha interrogante Rosenthal (1987) en su vídeo educativo Productivity and the Self-Fulfilling Prophecy: The Pygmalion Effect (CRM Films, 1987) describe su teoría de los cuatro

factores; en esta identifica el entorno, la retroalimentación, el insumo y por último el producto como los factores que los profesores utilizan para transmitir sus expectativas.

- Entorno: ambiente socioemocional o espíritu creado por la persona que tiene las expectativas; muchas veces se comunica de forma no verbal (por medio de sonrisas, asintiendo con la cabeza a menudo, teniendo más contacto visual, acercamiento con los otros, inclinándose hacia los estudiantes, entre otros).
- Realimentación: esta proporciona información afectiva (más elogios y menos críticas a los estudiantes de los que se tienen altas expectativas) e información cognitiva (más detallada, así como realimentación de mejor calidad y rectificación de las respuestas de quienes se tienen mayores expectativas).
- Insumo: los profesores suelen enseñar más a los estudiantes de los que espera más.
- Producto: los maestros animan más a participar a los estudiantes de los que tienen mayores expectativas, por medio de su conducta verbal y no verbal (les facilitan más oportunidades para aclaraciones). (Rosenthal, 1987)

Cada uno de estos cuatro factores es crítico al momento de transmitir las expectativas del maestro; estos pueden controlarse de mejor manera sólo si, y en primera instancia, los maestros se hacen conscientes de que dichos factores están operando.

Aunque un maestro no sienta realmente que un estudiante en particular sea capaz de obtener grandes logros o de mejorar significativamente su conducta, por lo menos puede actuar como si mantuviera expectativas elevadas del estudiante. Junto con esto existen tres variables que los profesores pueden manejar para atenuar las diferencias entre los estudiantes y ayudarlos a

lograr el dominio a todos por igual sin tener que bajar los niveles de conocimiento y las expectativas. Omatoni y Omatoni citados por Sánchez y López (2005), postulan que el tiempo, los modos de agrupar y la metodología, son factores que apoyan el desempeño de los estudiantes a pesar de sus diferencias de aprendizaje. La formación antes y durante el servicio puede sensibilizar a los educadores ante posibles prejuicios inconscientes y hacerlos más conscientes de los efectos nocivos que pueden resultar si se mantienen expectativas diferenciadas de los alumnos.

Es menos probable que los profesores que perciben la inteligencia como algo dinámico y fluido, en lugar de algo estático e invariable, tengan nociones rígidas y preconcebidas de lo que los estudiantes serán o no capaces de lograr. Cuando los maestros y administradores mantienen expectativas altas, motivan a los estudiantes a querer alcanzar objetivos más altos en vez de conformarse. Esperar menos de los estudiantes es un prejuicio, no un favor.

Cuando el docente tiene mejores expectativas en aquellos que piensa y cree que responderán de una manera excelente o sobresaliente, realizará las actividades pertinentes para confirmar su hipótesis. El papel de las categorías que el docente otorga a cada uno de sus alumnos puede desempeñar una función tanto positiva como negativa. Estas profecías tienden a realizarse cuando hay un fuerte deseo que las impulsa; del mismo modo que el miedo tiende a provocar que se produzca lo que se teme, la confianza en uno mismo de que no suceda hace que se cumpla o no lo que se espera.

Cuando se realizan afirmaciones y se cree o influye colectivamente para que determinada acción o profecía de determinado fenómeno económico o social, estas adquieren fuerza y se vuelven realidad, en ocasiones aún peor.

Rodríguez (2010) brinda ciertas recomendaciones para una actuación positiva por parte de los profesores, encaminadas a favorecer el desarrollo de un auto concepto positivo en sus alumnos y que a la vez ayudará a contribuir a mejorar el rendimiento escolar de los mismos. Los profesores entonces deben:

- Comunicar expectativas positivas en relación a los posibles logros de los aprendizajes de sus alumnos. Esto hace que los escolares, en sus deseos de satisfacer al educador, pongan interés y empeño en las tareas con resultados positivos para el rendimiento escolar. Favorece el cumplimiento del Efecto Pigmalión.
- Crear un clima de clase positivo y distendido, que favorezca la confianza de los alumnos y facilite el proceso de enseñanza – aprendizaje, favoreciendo el rendimiento escolar.
- Crear un clima de clase afectivo, que propicie el bienestar mismo de los alumnos haciendo que éstos se sientan bien consigo mismo y con el resto de compañeros, facilitándoles la posibilidad de mostrarse tal y como son cada uno de ellos.
- Fomentar la participación en clase e incitar a que colaboren en la toma de decisiones de carácter didáctico, favoreciendo la participación y las buenas relaciones entre educador – alumno.
- Reforzar positivamente los logros obtenidos por los alumnos, favoreciendo la confianza en ellos mismos.

- Ayudar en las tareas que los precisen, sin castigar o ridiculizar públicamente los errores cometidos.
- Evitar comentarios desafortunados que limiten la participación de los alumnos en clase.

Esto lleva a la conclusión de que los educadores con sus actuaciones, comportamientos y manifestaciones verbales pueden ser considerados, casi como variables determinantes e influyentes en gran medida dentro de la formación y el desarrollo del auto concepto académico de sus alumnos y, en consecuencia, en gran parte responsables del rendimiento académico de estos.

Rodríguez (2010) concluye con una pequeña reflexión sobre las posibilidades de favorecer, desde el ámbito educativo, el desarrollo de un auto concepto académico positivo, con las consecuencias favorables que esto supone en el rendimiento académico de los alumnos. Si se sabe que el auto concepto es un constructo dinámico, es loable pensar que el ámbito educativo se convierte en un contexto de gran relevancia para la formación y desarrollo del mismo. En este sentido, el auto concepto académico de los alumnos puede verse modificado en función de los diferentes sucesos que experimenten en la escuela. Desde este punto de vista, se puede aprovechar el potencial educativo del auto concepto para favorecer el desarrollo de un auto concepto académico positivo, que favorezca el rendimiento del alumno.

1.1.2. Trato diferencial del maestro con determinados alumnos

Es importante que los maestros incidan en los aspectos positivos de sus alumnos, fomentando de esta forma las valoraciones positivas de uno mismo y a la vez, un reconocimiento por parte del grupo de iguales. En la escuela, el alumno debe vivir varias experiencias que le ofrezcan la posibilidad de relación con los iguales y de conocerse más profundamente.

Morales (2009) hace especial énfasis en la manera del cómo se relaciona el profesor con algunos alumnos; lo que se detalla de la siguiente manera:

1. La información y percepción de los alumnos no es la misma para todos y sucede lo siguiente:

- En función de la información que ya se tiene de ellos o que de alguna manera llega al profesor.

Esta información puede ser tan trivial aparentemente como el nombre del alumno, que puede tener alguna resonancia emocional o nos puede sugerir un origen familiar o de otra naturaleza al que no somos indiferentes.

- En función simplemente de lo que vemos directamente.

No se trata de una percepción neutra; hay un componente afectivo y valorativo. Naturalmente esta percepción diferencial no abarca a todos los alumnos; pueden ser muy pocos.

Aquí se toma en cuenta el tema de los prejuicios y estereotipos: se puede esperar más o menos, o ser distintos con unos y otros, según la percepción y valoración del grupo de pertenencia.

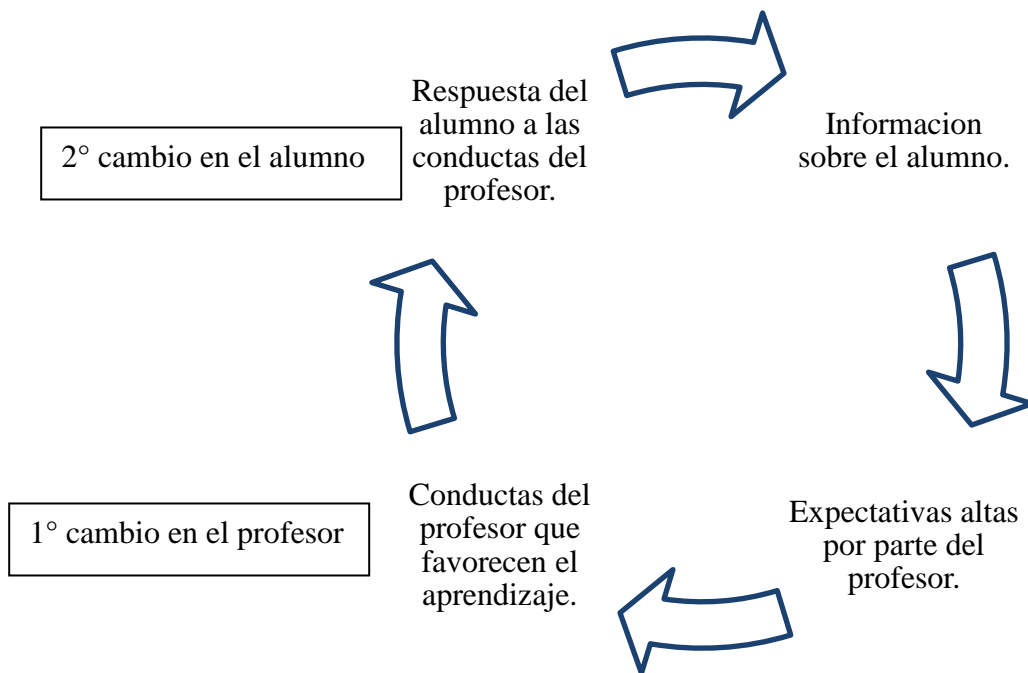
El problema con los prejuicios según comenta Morales (2005) es que no se suele reconocer que se tienen, se racionalizan o bien se justifican con facilidad. Dicho tema es importante en ambientes multiétnicos, pero los prejuicios, de manera más o menos solapada, también pueden darse con otros tipos de grupos.

2. La información puede condicionar las expectativas y los deseos de los profesores, aunque no los menciona claramente e incluso aunque interiormente se diga que no es así.

3. La investigación muestra que efectivamente expectativas y deseos se cumplen, al menos en muchas ocasiones y en un cierto grado, o tienden a cumplirse.

4. Se cumplen, esto es lo importante, porque cambian los profesores y la relación, de alguna manera distinta con los alumnos de los que se espera más.

Luego de esto entran conductas sutiles en situaciones triviales: atendiendo de una manera especial, sutil pero eficaz, a esos alumnos, que, efectivamente, tienden a reaccionar a nuestro interés, manifestado y percibido, con un mayor esfuerzo, mayor motivación y un mayor gusto por la tarea. Además los alumnos se sienten mal si defraudan a su profesor. Esta es la dinámica del Efecto Pigmalión desde la perspectiva de Morales. Por lo que a continuación se presenta un esquema sobre la función de este.



Tomado de Morales (2009)

El trato diferencial con algunos alumnos tiende a manifestarse básicamente de dos maneras; un tipo de manifestaciones tiene más directamente que ver con los aspectos relacionales y otro tipo de manifestaciones tiene más directamente que ver con aspectos

didácticos, aunque las dimensiones relacional y didáctica suelen ir juntas y no es fácil distinguirlas.

- Conductas relacionales: Los profesores establecen un clima socioemocional más agradable y más motivador con los alumnos de los que esperan (o desean) más. Tienden a ser más amables, más deferentes con ellos. Este clima se crea en cierta medida a través de comunicaciones tanto verbales como no verbales.

Algunas conductas del profesor con estos alumnos:

- Suelen recibir menos críticas o son más matizadas.
- Se aceptan más sus ideas, se les hace más caso.
- Se reconocen y alaban sus aciertos aunque se trate de aciertos parciales, el profesor se hace eco de una manera u otra de la intervención del alumno.

- Conductas didácticas: Los profesores tienden a dar una información más matizada y diferenciada a estos alumnos sobre aciertos y errores; y de alguna manera les ayudan más en su aprendizaje. Es una información que puede ser muy incidental pero muy eficaz; ya no sólo por el aspecto informativo sino porque lo que además entiende el alumno es que el profesor le está diciendo “tengo interés en que saques buenas notas, no de suspenderte”.

Los educadores suelen dar a estos alumnos más oportunidades para responder o les preguntan más o les dan más tiempo para responder. En definitiva el profesor inicia una interacción con estos alumnos con una mayor frecuencia. (Morales, 2009)

Morales (2005) añade una característica más, propia del profesor que mantiene una buena relación educadora con sus alumnos: el profesor educador no discrimina y busca activamente el éxito de todos sus alumnos.

Junto con esto, Morales (2005), plantea la situación cuando se espera poco de los alumnos; cuando no se espera mucho o se espera lo peor de los alumnos. Cuando las expectativas del profesor sobre alumnos concretos, o sobre grupos enteros, son muy claras, es mayor la probabilidad de que los resultados en el alumno se orienten en la dirección esperada, sea esta positiva o negativa.

1.1.3. Ideas y pensamientos del alumno

Por su parte Achaerandio (2005), en su artículo sobre “Indefensión aprendida” dominando así a la moderna expresión técnica con la que se califica a los alumnos desanimados o desenganchados que suelen pertenecer a los grupos de clase. Estos alumnos tienden a quedar aplazados frecuentemente y muestran apatía para seguir a sus compañeros en las tareas y actividades escolares. Estos alumnos tienden a definir su baja autoestima o infravaloración con expresiones tales como: “Creo que no tengo remedio”, “Esto no es para mí”, “Por más que me esfuerce, no puedo entender”, entre otras. Esta incapacidad o indefensión no es determinada biológicamente; es más bien aprendida por el condicionamiento del ambiente (familia, sistema educativo, sociedad).

Existe una variedad de historias de alumnos con dicha indefensión pero todas ellas mantienen el mismo modelo o pauta de acciones y emociones en interacción que se presentan a continuación:

- Dentro de la familia o del colegio el alumno se siente impotente y fracasado ante las demandas o reacciones de los adultos o compañeros.
- Estas situaciones son traumáticas para el niño, y producen, en éste, una emoción de miedo e inseguridad.
- Si el alumno no puede controlar o superar esas situaciones, crece en autoestima y libertad. Pero si se siente que, haga lo que haga, no puede controlarlas o superarlas, se desanima y se deprime.

Si este círculo se repite constantemente, surge en el alumno la desesperanza y este termina pensando que, no importando lo que haga, nada va a cambiar. De esta manera se generan alumnos indefensos, sin expectativas ni esperanza positiva y que incluso aceptan impotentemente los fracasos, el abandono y las bajas calificaciones.

Achaerandio (2005), explica que la indefensión aprendida tiene una variedad de posibles causas; sin embargo para la presente investigación, se centrará en las referidas al ambiente educativo, como algunos enfoques educativos pedagógicos erróneos; algunas metodologías en el aprendizaje que generan problemas aprendidos encadenando eslabones de una ininterrumpida cadena de fracasos escolares como: dificultad para la lectura comprensiva; bloqueos para el aprendizaje significativo; deficientes calificaciones; baja autoestima, entre otros. Estas pedagogías basadas fundamentalmente en la memoria mecánica y poco en el aprendizaje significativo y en la elaboración y construcción de significado así como en el diagnóstico y resolución de problemas. El resultado de estas pedagogías memorísticas, es el freno constante del desarrollo de las capacidades y competencias intelectuales y estructuras mentales.

Algunas pedagogías en las que el profesor enseña todo, explica todo y resuelve todo en clase, en vez de motivar y guiar el aprendizaje significativo mediante el esfuerzo y la dedicación del

alumno que va creciendo en responsabilidad, madurez y autoestima personal y grupal, crea un ambiente de poca participación, crítica y crecimiento personal en todos sus ámbitos.

Otra causa mencionada en el trabajo de Achaerandio (2005), es el acoso humillante del grupo de clase; en realidad, es el profesor irresponsable, débil e insensible, el responsable principal de esas situaciones de acoso y humillación entre estudiantes. Existen pedagogías permisivas de profesores que toleran irresponsablemente, en la clase, un ambiente de represión disimulada y de carencia de libertad para que cada uno pueda expresarse, o pedir aclaraciones, opinar o para aportar conocimientos, entre otros. En ese ambiente, todos se sienten “indefensos” incluso los alumnos brillantes que, en ocasiones, son los más castigados por el ridículo de sus compañeros; por lo que la alternativa para estos alumnos es desaparecer en el silencio y el rencor de una indefensión real o disimulada.

Achaerandio (2005), detalla como este fenómeno de represión grupal, causa diversas formas de indefensión, se extrapola y generaliza a otros ambientes y actividades escolares como actos públicos, académicos o religiosos, en los que los alumnos se sienten intimidados por el grupo, para manifestar sus ideas y creencias. Es cierto que el rendimiento escolar es el resultado de muchas variables, pero la actitud del profesor y sus expectativas hacia los alumnos se nos revela como un factor determinante más poderoso que lo que generalmente creemos.

Las expectativas del educador y las conductas asociadas a estas expectativas no llevan al éxito o al fracaso del alumno por sí mismas; sin embargo cómo vemos y cómo valoramos inicialmente a los alumnos sí puede ser un factor importante en su camino hacia el éxito o el fracaso. Esto es así porque esta valoración inicial puede desencadenar en los profesores una serie de actitudes y comportamientos que van a empujar eficazmente a los alumnos en una dirección u otra según sus creencias.

Las conductas mediadoras ilustradas anteriormente en lo positivo pero que también pueden tener un signo negativo o simplemente no ocurrir. Posiblemente lo que suele suceder no es que el profesor sea bueno con unos y malo con otros, sino buenos con algunos y neutros o no especialmente buenos con otros o con la mayoría. (Achaerandio, 2005)

Para concluir, Achaerandio (2005), escribe que de acuerdo a los estudios y teoría consultada se puede observar que las influencias y expectativas del profesor tienen una relación directa con el desempeño de sus alumnos dentro del salón de clases y dentro de su rendimiento académico; esta influencia puede afectar de manera positiva o negativa sobre este desempeño. Sin embargo estas expectativas son manifestadas y transmitidas de manera inconsciente por parte de los educadores y están relacionadas las actitudes, lenguaje no-verbal y lenguaje verbal de estos.

1.2. Creencias del maestro sobre sus alumnos

Subirana (2013) detalla como en el ámbito educativo, la imagen que tiene el educador en relación al alumnado influye en el comportamiento de este. Cuando se le da una responsabilidad a los estudiantes, cuando se confía en ellos, se les enseña a creer en ellos mismos. Aprender a desarrollar la capacidad afirmativa, reconocer y apreciar logros de los demás ayudará en este proceso. La creencia del educador será la habilidad de ver lo que otros son capaces de hacer y fortalecerlos para que lo hagan, también reconocer logros y capacidades propias. La capacidad afirmativa se centra en maximizar lo que va bien, lo correcto y minimizar lo negativo.

Vera (2015), explica que cuando un docente confía en el potencial de sus alumnos, estos logran superar con más eficacia sus limitaciones. En relación a los entornos multiculturales, si el docente cree profundamente y desde el corazón en la capacidad de superación y las habilidades

cognitivas de sus alumnos, sin creencias limitantes, así será. Sus alumnos lograrán aumentar su rendimiento. Por otra parte si el educador cree las limitaciones aparentes de un alumno, así será.

Esto conlleva a que si el alumno piensa que los demás no creen en él, es posible que baje su autoestima y su confianza. Lo más probable es que quede atrapado en estas creencias limitantes y sus avances sean mínimos a nivel académico o a otros niveles. (Vera, 2015)

Latorre y Blanco (s.f) explican como las representaciones mentales de los maestros, entre ellas: creencias, opiniones, valores y actitudes, son un constructo difícil de delimitar ya que poseen perfiles cognitivos, actitudinales y simbólicos-afectivos.

En definitiva se sabe que los docentes poseen un sistema de creencias y un sistema de conocimientos profesionales, que utilizan no sólo para interpretar la realidad educativa, sino también para intervenir en ella. Existe pues, una red de concepciones, creencias, expectativas, actitudes y valores que capacitan a los docentes para desarrollar las tareas propias de su profesión (López citado por Latorre y Blanco, s.f.).

Según lo expresado anteriormente, se puede afirmar que las creencias que poseen los maestros son realidades construidas mentalmente desde sus propias experiencias personales, sociales y educativas; realidades que moldean su pensamiento y su práctica docente al estar integradas en su forma de pensar y actuar.

1.2.1. Origen de las creencias

Estepa, citado por Latorre y Blanco (s.f) detalla cuatro razones que originan las creencias; los cuales se detallan a continuación:

- a. La razón, el conocimiento: la creencia supone siempre un elemento de conocimiento intelectual.
- b. El sentimiento, el deseo: la creencia responde no sólo a un conocimiento, sino también a una convivencia, a una necesidad.
- c. La influencia de la sociedad y la cultura ambiental: la persona, como acabamos de descubrir, llega a la creencia desde un impulso interior; pero de hecho, esto no se llevaría a efecto si no fuera por la mediación de la cultura social, con sus funciones de aculturación de los individuos.
- d. La voluntad de creer del propio individuo.

Las creencias existen porque es la persona la que quiere que así sea, la que tiene la intención intrínseca, voluntad y necesidad de creer en algo o en alguien y lo que es más importante, la capacidad de elegir en qué creer. (Estepa citado por Latorre y Blanco, s.f).

Las creencias son en parte intuitivas, personales y variables. Intuitivas, porque las guían la conjunción del conocimiento racional y los elementos tanto racionales como irracionales, siendo la experiencia la que, determina esa intuición. Personales, porque aunque se puedan producir dentro de un grupo social determinado, es la propia persona la que al final decide su proceso de construcción, asentamiento, cambio o rechazo.

Las disposiciones o actitudes de los educadores a actuar o hacer algo han recibido una notable atención, puesto que esta disposición, ese “estar dispuesto a... si llega el caso”, tal y como se usa en el lenguaje ordinario, es un estado interno del sujeto, una propiedad intrínseca sin

la cual no se darían los hechos, no habría conductas o comportamientos; precede a los actos que son respuesta a estímulos y permanece después de ellos.

Se constata así que el mero hecho de creer en algo, y el aceptar, por tanto, que ese algo forma parte del mundo real, constituye la disposición del sujeto a actuar de manera coherente con la existencia real de lo que es creído. (Estepa citado por Latorre y Blanco, s.f).

1.3. Actitudes de los docentes

Se han estudiado los diferentes componentes que integran las actitudes (componentes cognitivos, afectivos y conductuales, aunque no siempre en una idéntica proporción). También su origen y funciones. De este modo se sabe que las actitudes se caracterizan porque se pueden adquirir de manera consciente o inconsciente, se basan en la experiencia anterior, son estables y no son observables de manera directa. Estas poseen bastante similitud con las creencias y al igual que éstas, el ser humano posee actitudes por la necesidad de dotar de significado su propia conducta, reflejando algunos factores de su personalidad. (Estepa, citado por Latorre y Blanco, s.f).

En cuanto a sus funciones, se pone de manifiesto que toda actitud engloba cuatro funciones básicas (Rajadell citado por Latorre y Blanco (s.f):

- a. Una función conceptual. Se basa en el conocimiento que posee el sujeto y el que adquiere para llegar a obtener una visión actual e, incluso previsible, del mundo que le rodea.
- b. Una función instrumental. Alude al ajuste o adaptación del sujeto a la sociedad con el fin de asegurar su propia seguridad y supervivencia.

- c. Una función defensiva. Se basa en la disposición continuada del individuo hacia su autoestima, luchando ante cualquier objeto o situación desagradable para él o su entorno.
- d. Una función expresiva. A través de la cual la persona manifiesta sus sentimientos, por ejemplo, ante una situación agradable que le crea placer.

Prieto (2008) detalla como existe cierta vinculación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan, subrayando la importancia de potenciar o inhibir determinadas conductas para favorecer el desarrollo de los alumnos en áreas muy diversas.

Prieto (2008) detalla sobre las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado. Bandura (1986, p. 391) otorga un importante papel a ambos tipos de expectativas en la motivación y en la predicción del comportamiento humano. Sugiere que los juicios de eficacia personal para realizar una acción difieren de aquellos otros acerca de las consecuencias más probables de dicha acción.

En cierto modo, las expectativas de autoeficacia determinan las expectativas de resultado: las personas que se sienten capaces de desarrollar una tarea determinada suelen también anticipar buenos resultados. Por lo tanto, es posible sugerir que los resultados que esperan las personas dependen, en gran medida, de sus creencias de eficacia personal, Bandura (citado por Prieto, 2005).

Los educadores que más confían en su capacidad para desarrollar técnicas instructivas innovadoras, para mantener la disciplina en el aula, para aplicar distintas formas de evaluación

en el aula, etc. creen con mayor firmeza en el éxito de los resultados que producirán sus propias acciones (Prieto, 2005).

Vallearias y Nuñez (1989) detallan como la función del profesor en su interacción con el alumno consiste en proporcionar un contexto significativo para la realización o ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda insertar sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes, adecuar el nivel de ayuda o de directividad al nivel de competencia de los alumnos, evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretarlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica.

1.4. Rol docente

Si bien el docente puede afectar directamente el rendimiento del alumno a través de un tratamiento diferencial (distintas oportunidades para aprender, material de prácticas distinto, etc.), sin que ello implique procesos interpretativos por parte del alumno éste tratamiento desigual puede también informar a los alumnos acerca de la conducta que el profesor espera que se produzca y, de este modo, afectar el autoconcepto y la motivación del estudiante (Braun, Brophy y Good citados por Vallearias y Nuñez 1989). Esta vía indirecta de influencia descansa sobre las percepciones e interpretaciones que el alumno realiza de las conductas del profesor para, posteriormente, ser incorporadas a las propias expectativas de logro del alumno. (Vallearias & Nuñez, 1989)

Vallearias y Nuñez (1989), se ha comentado que los profesores más eficaces demostraban expectativas positivas respecto a sus alumnos en la medida en que, en su opinión, todos ellos podían aprender lo que se pretendía enseñar. Como consecuencia, la actitud de aquéllos ante

algún alumno lento era revisar la metodología instruccional, más que auto convencerse de que era incapaz de aprender. Así pues, una segunda sugerencia que se desprende de lo dicho consiste en que los profesores deben mantener expectativas positivas respecto al alumno. No obstante, las expectativas, más que altas para todos, deben ser apropiadas para cada uno; esto significa que el profesor, en la medida en que le sea posible, debe proporcionar al alumno una situación de aprendizaje planificada que, partiendo del nivel en que el alumno se encuentre, le lleve a través de actividades asequibles para él.

Estas actividades serán adecuadas si motivan e interesan al alumno, si le proporcionan situaciones exitosas. De esta forma, el alumno se sentirá cada vez más competente, se enfrentará con más fuerza y dedicará más esfuerzo a la siguiente tarea. (Vallearias y Nuñez, 1989).

Vallearias y Nuñez (1989) detallan que la realización óptima de una tarea educativa no depende únicamente de las capacidades propias del alumno, sino también de la evaluación que de ellas éste realiza a partir de la información proporcionada por el comportamiento del educador acerca de la efectividad de sus anteriores realizaciones. El grado de congruencia existente entre sus capacidades reales 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. Aunque esta mediación cognitiva entre capacidad y rendimiento puede explicar gran parte de los déficits presentados por los alumnos con una adecuada capacidad para la realización de la tarea, es útil considerarla con el fin de planificar la instrucción de cara a prevenir los habituales desajustes en el aprendizaje y aprovechar al máximo el potencial de aprendizaje del alumno. En general, los profesores serán capaces de minimizar las expectativas negativas hacia algunos alumnos y

maximizar los efectos de unas expectativas apropiadas si se cumplen con los siguientes requisitos:

a) El educador dirige y supervisa el trabajo y el aprendizaje del alumno, de manera que este último se encuentre en un estado de ansiedad óptimo, procurando siempre motivarlo a través de la comparación de lo que era capaz de hacer antes y lo que puede hacer después de cada unidad instruccional.

b) El profesor fija metas, tanto para el grupo como para cada alumno en concreto, en función de sus posibilidades y no ciñéndose exclusivamente a los objetivos expresados en el curriculum.

c) El profesor individualiza, (en el sentido que aquí se ha señalado), dentro de sus posibilidades, la instrucción de manera que pueda atender perfectamente las exigencias de información continua y el nivel de ayuda que los alumnos necesitan.

A la hora de planificar y reflexionar sobre las actividades instruccionales que serán objeto de enseñanza y aprendizaje, es importante que tales actividades se realicen con la previa consideración del nivel de comprensión, capacidad y conocimientos que ya poseen los alumnos y de sus implicaciones en la instrucción. (Vallearias y Nuñez, 1989)

d) El profesor informa a los alumnos no solamente acerca de si su actividad es correcta o errónea, sino también sobre en qué aspectos del problema han de centrarse aquéllos y cuál ha sido la causa de su error, es decir, ha de proporcionar información correctiva más sobre el proceso que sobre el producto.

e) En el caso de que los alumnos (o alguno en particular) no entiendan alguna explicación o demostración, el profesor ha de pensar en términos de «diagnóstico» de tal dificultad,

plantearse la posibilidad de que el problema puede estar en la enseñanza en sí misma y, por tanto, instruir de manera diferente; repetir de la misma forma algo que no ha sido comprendido frecuentemente tiene como consecuencia que algunos alumnos rebajen, aún más, su autoconcepto académico y su autoimagen. Este último tipo de conducta del educador y la autoevaluación del alumno conllevan, por un lado, el refuerzo de las expectativas negativas que el profesor pudiera tener y, por otro, el rebajar las expectativas positivas del alumno.

Vallearias y Nuñez (1989) detallan como el profesor, en vez de sostener la idea de que algunos alumnos son incapaces de aprender, presta especial atención a sus atribuciones respecto a las causas de sus dificultades y se implica en promover el cambio de los estilos atribucionales de aquéllos. En este sentido, debería empeñarse en enseñarles a atribuir sus déficits o fracasos a factores que estén bajo el control directo de ellos mismos, tales como un insuficiente esfuerzo. Sin embargo este cambio deberá ir acompañado de una instrucción adecuada que permita al alumno ir consiguiendo éxitos progresivos.

Esto es especialmente cierto con alumnos cuyas dificultades se encuentran a un nivel poco severo (falta de atención, motivación, conocimientos escasos, etcétera); si los déficits son más problemáticos (p. ej., procesamiento de la información), sería necesario el entrenamiento en estrategias concretas de resolución de problemas. Con esta medida, el alumno aprende que sus éxitos no sólo dependen de la cantidad de esfuerzo dedicado a la resolución de un problema, sino que también tienen que ver con la utilización de la estrategia aprendida. (Vallearias y Nuñez, 1989)

Vallearias y Nuñez (1989) definen esta relación en distintas etapas antes de ser una relación de calidad la que puede ir, desde una relación “vertical” donde el docente actúa en

forma autoritaria sobre los alumnos, hasta una relación horizontal democrática. Dependiendo de la situación y contexto, el profesor deberá mediar entre estos dos tipos de relación, negociando o ejerciendo su autoridad.

Cualquiera sea el caso, hay acuerdo a nivel teórico y práctico en que la relación educador alumno va más allá de un contenido. Si bien es cierto que, tanto a nivel institucional como a través de las mismas actitudes de los profesores, los esfuerzos por mejorar la calidad en la enseñanza han estado orientados en el cómo mejorar los aprendizajes de contenidos específicos y en el cómo diagnosticar los factores que pudiesen afectar esos aprendizajes. Y las conclusiones en ambos casos, la mayoría de las veces, recaen en factores asociados a los propios alumnos y/o la familia; rara vez están vinculados al docente y a la relación que puede generar con sus alumnos(as) dentro y fuera de la sala de clases. (Vallearias y Nuñez, 1989)

1.4.1. Relación maestro - alumno

Rojas (2005) La relación profesor alumno, es “*un diálogo conductual*”, en que el rol del profesor juega el papel del “*otro significativo*”, que interpreta los acontecimientos, relaciones y experiencias de cada uno de sus alumnos.

Por eso es importante que el profesor establezca una relación singular y trascendente con cada uno de sus alumnos. Esta particular relación, más allá de unos cuantos contenidos, irá consolidando la imagen que el alumno tiene de sí mismo, siendo crucial la opinión que tenga su profesor. Con este nuevo enfoque, cada docente tiene en sus manos una herramienta poderosa para reforzar en sus alumnos un autoconcepto positivo. (Rojas, 2005)

Finalmente, crear un ambiente dentro de la sala que favorezca las relaciones entre los sujetos, debiera ser uno de los principales desafíos de los docentes. Un buen clima trae consigo múltiples beneficios en las personas y en su confianza en sí mismos, las que de una u otra forma, se verán reflejadas, inevitablemente, en mejores y más significativos aprendizajes.

Rojas (2005) El autoconcepto de los alumnos será, por tanto, el resultado de las múltiples interacciones en la sala de clases, aunque también influirán en la elaboración de éste otros factores, como: la familia, los amigos, su cultura, entre otros. Sin embargo, en la sala de clases es donde el rol que el profesor ejerza, podrá hacer de esta instancia una experiencia favorable o por el contrario muy desventajosa para la formación del autoconcepto de cada uno(a).

Cabe destacar que las actitudes y conductas del educador no son generalizables a todos sus alumnos, si bien es cierto la relación es colectiva, los grados de influencia serán diferentes entre unos y otros; cada uno de ellos interpretará, de acuerdo a su experiencia, el entorno educativo y cuanto allí acontezca. (Rojas, 2005)

Rojas (2005) explica como los profesores no basan sus expectativas en evaluaciones objetivas y formales de cada alumno, más bien las construyen sobre impresiones formadas a partir de aspectos externos provenientes, en su mayoría, de la propia escuela o bien de la familia, su cultura, su sociedad. Cualquiera sea la procedencia, está irá irremediamente determinando el futuro comportamiento de cada alumno, por lo que se hace urgente, por parte de los profesionales de la educación, al tomar conciencia sobre el poder transformador que las expectativas tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento escolar. Será tarea de cada profesor reconocer las propias expectativas y transformar aquellas que sean dañinas

para los alumnos, sobre todo para aquellos que presentan bajo rendimiento y están etiquetados como alumnos flojos. Sólo así se podrá romper con la *profecía autocumplida*, la que sólo proyecta la debilidad en cada sujeto, acrecentándola y confirmándola en el tiempo.

1.5. Consecuencias de las expectativas, creencias y actitudes del maestro sobre los alumnos

Está claro que un alumno con una positiva autoimagen tendrá mayores posibilidades de éxito académico que un alumno con una autoimagen negativa. Y también, que la autoimagen en los alumnos, es favorecida positivamente con un clima escolar grato y respetuoso.

Por su parte Requero (2015), explica como encasillar o etiquetar a un alumno según determinado comportamiento puede dar lugar a que el niño termine asumiendo esa forma de ser puesto que termina creyendo que es lo que se espera de él, esto puede llegar a ser nocivo de cara a su educación si sólo se le hace ver los aspectos negativos de su personalidad.

En ocasiones los padres y maestros tienden a calificar a los niños de manera negativa y se le hace ver que es así; que no es apto en ciertos aspectos y que no se espera que cambie. Comentarios que lo hacen ver y sentir como “torpe”, “desordenado”, “holgazán” o bien con comparaciones, se les demuestra poca confianza y se daña su autoestima, un efecto que provoca en que el niño no quiera cambiar ya que considera que él es así y no puede hacer nada, lo que termina por conseguir que este se comporte tal y como no se quiere pero se le dice. (Requero, 2015)

Es ahí donde el comportamiento de un adulto se ve alterado en gran medida por las creencias que los demás han tenido y tienen sobre ellos; sucede entonces que la falta de confianza en el entorno lleva a las personas y a los niños, en el caso del presente estudio, a no afrontar retos por miedo al fracaso, puesto que no han tenido alguien quien confíe en sus capacidades y en su buen rendimiento; por el contrario, si hay confianza y empuje entre quienes los rodean, las personas se ven a sí mismas con capacidad de lanzarse a donde haga falta. Son repetidas las ocasiones en las que se actúa por afán de cumplir las expectativas que se esperan de nosotros, más que por nosotros mismos.

En su artículo Requero (2015), hace mención de como los niños también se ven involucrados en este efecto, es por ello que la relación, posición y el buen tacto de los padres es fundamental para que tengan un buen desarrollo de su propia personalidad y carácter. Este es un claro ejemplo de como el efecto Pigmalión puede ser positivo o negativo.

Dentro del colegio, el educador puede caer en el error de tratar a sus alumnos de manera distinta según su forma de ser y mostrar favoritismo hacia los que más destaquen, en detrimento de los de menor rendimiento o bajas calificaciones. La motivación de los alumnos menos “deslumbrantes” puede entonces caer en picado si ven que no son capaces de sacar adelante determinadas asignaturas y no cuentan con el apoyo del profesor. (Requero, 2015)

Pasa también, que en ocasiones, muchos padres y profesores creen que al echarle en cara al niño sus defectos y aspectos negativos, que no son de su completo agrado, lograrán que el niño “despierte” y haga algo por cambiar su comportamiento y contentar a sus padres o profesores. Sin embargo la mayoría de las veces no es así y esto únicamente sume al pequeño en una tristeza aún mayor; primero por no llegar a las expectativas de los mayores y luego por la falta de

confianza de otros en él y por lo tanto falta de confianza en sí mismo. No saben qué hacer para ser mejores y llegan a sentir que padres o profesores no le quieren por ser así. (Requero, 2015)

Un niño es una persona que aún está en formación a todos los niveles; tanto físico como psicológico, por lo que es importante tomar en cuenta que en esta etapa tienden a ser bastante vulnerables a los juicios ajenos, sobre todo emitidos por padres y profesores; quienes representan sus figuras de autoridad, respeto y modelo a seguir muchas veces. Las expectativas que los adultos a cargo del niño tienen sobre él irán configurando su comportamiento y personalidad, por lo que se debe ser cauto y no emitir calificaciones hirientes. Los padres y profesores deben de saber ser empáticos con los hijos y alumnos y no imponer metas inalcanzables para él o reducir el cariño a la obtención de una serie de objetivos, como el obtener buenas calificaciones en el colegio, por ejemplo.

Esto es algo que puede llegar a provocar frustración y el sentimiento de que tiene que hacer méritos para conseguir el cariño, la atención y admiración de padres o maestros. Por lo tanto, padres y educadores deben de prestar especial atención y esforzarse en aportar seguridad y confianza al niño, además de fomentar una autoestima fuerte y sana. Esta es la mejor manera de que el comportamiento del niño se vea reforzado positivamente y por consiguiente pueda obtener resultados adecuados y esperados (Requero, 2015)

Por su parte Rodríguez (2015) en su artículo *“El Poder de las Expectativas”* menciona como parece que el efecto Pigmalión es algo positivo de lo que se puede obtener buenos resultados y buenas prácticas, simplemente mostrando a los alumnos lo mucho que se espera de ellos. La problemática es entonces que el Efecto Pigmalión tiende a ser más complejo de lo que parece y tiene sus raíces en que estas expectativas tienen que ser reales y estar fundamentadas y

arraigadas en la mente del adulto que supervisa la educación de dichos estudiantes; el profesor en este caso. Es decir, el Efecto Pigmalión se produce por lo que comunicamos realmente a través de los gestos, actitudes y mensajes implícitos en lo que decimos. Puesto que al decir algo, se expresa más en el cómo se dice que en las palabras que se utilizan para expresarlo.

El verse reflejado en un hijo o en un alumno y querer que sea como el adulto espera o como sí mismo, que consiga lo que el adulto hubiera querido para sí mismo o lo que se considera que debe ser puede provocar que las consecuencias del Efecto Pigmalión se tornen en negativo. Las expectativas sobre el otro se manipulan al pasarlas por un filtro personal. De esta manera muchos padres y profesores consiguen a que sus hijos y alumnos se conviertan en lo contrario de lo que se espera, de lo que los adultos quieren ellos mismos, porque su lenguaje, sus reproches, sus mensajes se centran constantemente en ello. (Rodríguez, 2010)

Con facilidad se puede afectar de manera inconsciente a los niños con las palabras que se expresan, esto suele suceder puesto que se tiende a olvidar que una persona desarrolla su auto concepto en función de las expectativas que son depositadas sobre sí misma por las personas de referencia en el entorno cercano. Fominaya (2013), comenta que un niño va formando el concepto que tiene de sí mismo en base a las valoraciones que recibe de sus padres, abuelos, tíos, maestros y adultos influyentes en su vida. Si bien de pequeño no se le considera capaz de realizar determinadas acciones, probablemente terminará siendo incapaz de hacerla. No porque no tenga la capacidad o habilidades suficientes, sino porque su entorno más próximo le está transmitiendo ese mensaje de incapacidad, que difícilmente le invitará siquiera a intentarlo, a probar suerte.

Dentro de ámbito escolar el profesor suele tender a asignar notas más bajas a aquellos estudiantes que suelen rozar el aprobado y notas más altas a quienes suelen sacar sobresalientes,

aunque por determinadas circunstancias no sea así. Esto también influye en el auto concepto del alumno y lo que se siente capaz de hacer. En este sentido García, citado por Rodríguez (2010) propone que es necesario prestar atención a los comentarios que se realizan en el hogar y el salón de clases sobre las notas que obtienen los niños, sin encasillarlos, ni esperar determinados resultados. Sin embargo, esto no significa que no sea necesario exigirles, sino que es necesario procurar escucharlos, entenderlos y animarlos a sacar todo el potencial que cada uno lleva dentro.

Es por ello que se debe motivar y elogiar a los hijos y alumnos, definitivamente se debe tener en cuenta que la capacidad auto percibida tanto del niño como del adolescente se moldea en gran medida en función del “feedback” o respuesta que se le proporciona. Lo que se dice acerca de sus capacidades y habilidades va a influir directamente sobre lo que se considere capaz de hacer. Por eso se le debe de motivar y elogiar sus capacidades. Si el niño se siente capaz de hacer algo y además siente interés por conseguirlo, actuará de forma motivada y será más probable que alcance sus metas.

Por su parte la investigación de la influencia de las expectativas en el proceso de adopción o de modificación de hábitos de conducta es la Teoría Social Cognitiva creada por Bandura citado por Bretón (2007), según la cual la motivación y la acción humanas están reguladas en gran medida por las creencias de control que implican tres tipos de expectativas

- a) Expectativas de situación – resultado, en las que las consecuencias se producen por sucesos ambientales independientemente de la acción personal.
- b) Las expectativas de acción – resultado, en las que el resultado sigue o bien es consecuencia de la acción personal.

- c) El auto eficacia percibida, referida a la confianza de la persona en sus capacidades para realizar los cursos de acción que se requieren para alcanzar un resultado deseado.

De estos tipos de expectativas, las que desempeñan un papel influyente en la adopción de conductas saludables, la eliminación de conductas nocivas y el mantenimiento de dichos cambios son las expectativas de acción – resultado y las creencias de autoeficacia. Las expectativas de auto eficacia influyen sobre la intención de modificar la conducta de riesgo, pero fundamentalmente sobre la cantidad de esfuerzo invertido para lograr la meta propuesta y persistir en la conducta adoptada, a pesar de las barreras que podrían debilitar la motivación.

La expectativa de autoeficacia o eficacia percibida es un determinante importante de la conducta que fomenta la salud por la influencia de dos niveles propuestos por Bandura.

1. Como mediador cognitivo de la respuesta de estrés (la confianza de las personas en su capacidad para manejar los estresores a los que se enfrenta activan los sistemas biológicos que median la salud y la enfermedad).
2. En cuanto a variables cognitivo – motivacionales que regulan el esfuerzo y la persistencia en los comportamientos elegidos (ejerce un control directo sobre los aspectos de la conducta modificable de la salud. (Breton, 2007)

Los hábitos derivados del estilo de vida pueden favorecer o mermar la salud, lo que capacita a las personas para ejercer cierto control conductual sobre la calidad de su salud. Las creencias de eficacia influyen sobre las fases del cambio personal, tanto si contemplan la posibilidad de modificar sus hábitos de salud, como si emplean la motivación y perseverancia necesaria para tener éxito en el caso de que decidan hacerlo, como si mantienen los cambios que han logrado. (Bandura citado por Breton, 2007)

En esta teoría se defiende, como constructo principal para realizar una conducta, la autoeficacia, tal que la relación entre el conocimiento y la acción estarán significativamente mediados por el pensamiento de autoeficacia. Las creencias que tiene la persona sobre la capacidad y autorregulación para poner en marcha dicha conducta serán decisivas. De esta manera, las personas estarán más motivadas si perciben que sus acciones pueden ser eficaces, esto es si hay la convicción de que tienen capacidades personales que les permitan regular sus acciones. Bandura concede una gran importancia a este concepto, tal que, considera que influye a nivel cognitivo, afectivo y motivacional. Así, una alta autoeficacia percibida se relaciona con pensamientos y aspiraciones positivas acerca de realizar la conducta con éxito, menor estrés, ansiedad y percepción de amenaza, junto con una adecuada planificación del curso de acción y anticipación de buenos resultados, Bandura (citado por Breton, 2007).

La teoría de autoeficacia de Bandura ha sido considerada en distintas áreas y ocupa un lugar importante para la adopción de conductas de salud y prevención de riesgos. Así lo explica Bandura, que afirma que las creencias de eficacia afectan a la salud física al menos de dos maneras:

1. Una fuerte creencia sobre la habilidad para enfrentarse a determinados estresores reduce las creencias biológicas que pueden dañar la función del sistema inmune y por el contrario favorece una adecuada respuesta del mismo.
2. La autoeficacia determinará en gran medida si las personas consideran cambiar sus hábitos de salud y la adopción de conductas saludables nuevas, así como el nacimiento del cambio.

La necesidad de una explicación más exhaustiva de cómo la conducta humana está determinada por la interacción entre un conjunto de variables no observables y las relaciones

entre la autoeficacia, las destrezas y la motivación son algunas de las críticas que se han hecho a la teoría de Bandura (Bretón, 2007).

Se puede concluir que los estudiantes perciben las expectativas y en base a eso actúan de manera diferenciada; hacen lo que los demás esperan de ellos por lo que se desempeñan según las expectativas de sus profesores, estos son unos de los factores que determinan qué tan bien y que tanto aprenden los estudiantes, puesto que tienden a apropiarse como suyas las expectativas de los profesores sobre sus aptitudes.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, es un principio básico al derecho de la educación según La Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO; no obstante dicho principio no siempre llega a su cometido, no únicamente por el estado socioeconómico o racial de la población, sino también por la deserción escolar debido a situaciones diversas que atraviesa la niñez guatemalteca.

Datos brindados por UNESCO establecen que 650 millones de niños en edad de asistir a la escuela alrededor del mundo, 250 millones aún no están construyendo los conocimientos básicos; esto en parte debido a razones socioeconómicas, culturales y de etnia.

No se puede tener igual acceso a la educación cuando las personas encargadas de impartir dicha educación implantan ciertos estigmas o ideas sobre los alumnos a quienes va dirigido el aprendizaje; los estigmas que éste posea sobre sus alumnos son tomados como verdaderos al punto de aceptar la imagen que el educador le asigna a cada uno. Es por ello que parte de estos 250 millones de niños que no están construyendo los conocimientos básicos, eventualmente se deba al estigma o la influencia que el educador posea sobre sus alumnos.

En Guatemala y a razón del cambio de cultura dado luego del post modernismo se ha dejado de estar consciente de la influencia que tienen unos sobre otros, en la que se actúa por interés propio y no por el beneficio de los demás. Esta cultura también se fomenta dentro de un salón de clases; en el que el educador crea estigmas sobre sus alumnos, creados muchas veces debido al rendimiento académico de los mismos, en los que al alumno se le asigna dentro de un

grupo dependiendo de sus capacidades y de la percepción de otros sobre estos. Estos estigmas predisponen y muchas veces no permiten que cada maestro sea capaz de descubrir, conocer y potencializar las capacidades de cada uno de sus alumnos, por el contrario dejan por un lado al alumno como persona para verlo como un resultado numérico más.

En la medida en que la educación se convierte únicamente en el transmitir conocimientos, se basa únicamente en la dimensión cognitiva y se está perdiendo la parte humana del proceso, se deja a un lado a la persona como ser integral, se olvida la dimensión emocional que acompaña a la cognitiva y se reemplaza por la capacidad de ésta de memorizar contenidos. Es ahí donde la función del educador es más que transmitir conocimientos y asignar una nota; el educador asume la responsabilidad de la influencia que tiene sobre otros, sobre sus alumnos y como esta influencia los afecta. Tanto en el rendimiento de su proceso inmediato, como su efecto en su futuro desempeño.

Cuando el educador se hace consciente de que la visión que tiene de cada uno de sus alumnos influye directamente en el rendimiento académico ya sea positiva o negativamente, creará en sí mismo un cambio de actitud y de interacción con sus alumnos. A pesar de ello, este cambio de actitud no se da solo; es necesario que el educador sea consciente de esta interacción y de la influencia que ejerce sobre sus alumnos, ya que su interacción con el grupo cambiará, por lo tanto las actitudes y los resultados de dicho grupo también lo harán.

Es por ello que en la presente investigación se desea establecer las expectativas y actitudes motivacionales de las educadoras frente a un grupo de alumnas con bajo rendimiento. Planteando la siguiente *interrogante* *¿Cuáles son las expectativas y actitudes motivacionales de las educadoras frente a un grupo de alumnas con bajo rendimiento académico de un colegio privado de la ciudad de Guatemala?*

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo General:

Establecer las expectativas y actitudes motivacionales de las educadoras frente a un grupo de alumnas con bajo rendimiento académico de un colegio privado de la ciudad de Guatemala.

2.1.2 Objetivos específicos

- Establecer el optimismo motivacional y de orientación al proceso que poseen las educadoras con respecto al grupo de alumnas con bajo rendimiento académico.
- Determinar el pesimismo motivacional y de orientación al resultado académico con respecto al grupo de alumnas con bajo rendimiento académico.
- Establecer el nivel de rechazo del trabajo en grupo y libertad de opción con respecto al grupo de alumnas con bajo rendimiento académico.
- Conocer el nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar con respecto al grupo de alumnas con bajo rendimiento académico.

2.2 Variables o elementos de estudio:

- Expectativa
- Actitud
- Motivación

2.3 Definición de Variables

2.3.1. Definición conceptual

- **Expectativa:** Brophy y Good citados por Schunk (2012) *“detallan que al principio del año escolar los docentes forman expectativas en base a sus interacciones iniciales con los estudiantes y la información de los registros. Luego, empiezan a tratarlos de forma diferente de acuerdo con esas expectativas. Las conductas de los alumnos empiezan a complementar y reforzar las conductas y expectativas del docente. Una vez que los profesores forman expectativas, las pueden transmitir a los estudiantes a través de la atmósfera socioemocional, estímulos verbales, respuestas verbales y retroalimentación”* (p. 259).

- **Actitud:** *“Tendencias de aceptación o rechazo, acercamiento o evitación, disposición favorable o desfavorable; lo que permite adscribirlas a un continuo bipolar que se despliega en ambos sentidos variando la intensidad del atributo en estudio. En otras palabras, la actitud puede ser concebida como una variable continua.”* Bustamante (2002)(p.46)

- **Motivación:** *“Proceso que provoca cierto comportamiento, mantiene la actividad o la modifica. Motivar es predisponer al alumno hacia lo que se quiere enseñar, es llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares, es conducir al alumno a que se empeñe en aprender. La motivación tiene por objeto establecer una relación entre lo que el profesor pretende que el alumno realice y los intereses de éste.”* (Nérici s/f).

2.3.2 Definición Operacional

La relación entre los educadores y los alumnos está estrechamente relacionada con el aprendizaje de las asignaturas, ya que el aprender no es un proceso cognitivo únicamente, es también un proceso emocional puesto que estas pueden interferir con el aprendizaje o pueden reforzarlo. El aprendizaje necesita esfuerzo y trabajo, si se trabaja bien y con gusto se interioriza lo aprendido, en un clima en el que el alumno percibe que el educador está dispuesto a ayudarlo. (Morales 2005).

Para el presente estudio se entiende la expectativa como la relación entre el éxito de los alumnos y la relación profesor – alumno, en donde entra el poder de las expectativas, que tiene que ver con las actitudes propias de los educadores, con tendencia a rendir más aquellos alumnos de quienes se espera o se desea más. No se refiere a que la manifestación de expectativas altas tenga un efecto instantáneo; es que los educadores tienden a actuar distinto, de diversas maneras, con aquellos alumnos de quienes se espera más o no se quiere que fracasen; siendo distintos dando una atención más personalizada, en el reconocimiento de éxitos parciales, en proporcionar en un momento dado la información oportuna para corregir determinados errores, entre otros;

son el tipo de actitudes y conductas que un educador debería de tener con todos los alumnos. (Morales 2005).

La actitud será tomada como el interés y dedicación que el educador manifiesta en el aprendizaje del alumno y el respeto con el que se le trata, fomentando valores ya que todos los comentarios que se le hacen al alumno deja una huella permanente en estos. Por ello no se puede actuar desde la creencia implícita de que *“mi tarea es enseñar, y enseñar, y si el alumno no aprende ése es su problema.”* como lo comenta Morales (2005, p.13)

Por motivación se referirá al hecho que un educador puede enseñar indirectamente, puede enseñar a que alguna asignatura es inútil, que no aporta nada relevante a la futura profesión, o que el esfuerzo no compensa porque no es reconocido. Pueden aprender que no son personas capaces, entre otros, estas actitudes para toda la vida se aprenden dependiendo de la motivación del mismo educador hacia la docencia y hacia sus alumnos. Para remediar o al menos minimizar estos efectos negativos, es necesario traer a la conciencia a los educadores, y con ello a los mismos alumnos. Se puede transmitir independientemente de la asignatura que se enseñe, puesto que a la larga es más importante el cómo es el educador como persona que lo que pueda explicar en clase y que los alumnos pueden terminar olvidando. (Morales 2005)

2.4 Alcances y límites

La teoría demuestra como las expectativas, creencias y actitudes de la educadora influyen sobre el desempeño de sus alumnas; en este estudio se dan a conocer cuáles son dichas expectativas, actitudes y la motivación que presentan las educadoras ante un grupo con bajo rendimiento académico en un colegio privado de Guatemala y si estas actitudes por parte de la maestra tienen relación con dicho rendimiento en las alumnas.

Al trabajar dentro de un colegio privado únicamente de señoritas, los resultados que se obtuvieron de dicho estudio no podrán ser generalizados a otras instituciones educativas a menos que cumplan con las mismas características.

Los resultados obtenidos en la presente investigación solamente podrán ser utilizados como referencia para futuras investigaciones.

2.5 Aporte

Fue de gran interés identificar las expectativas, actitudes y motivación de las maestras sobre un grupo de alumnas con bajo rendimiento académico, esto debido a que dichas educadoras no tienen las herramientas necesarias para atender dicho tipo de grupos; por lo que como aporte de la presente investigación se creó un programa en el que se brinden las herramientas necesarias a las maestras para poder trabajar de manera apropiada, explotando las habilidades de las alumnas con bajo rendimiento académico de manera efectiva.

El presente estudio contribuyó a que se beneficien en primer lugar a las alumnas con bajo rendimiento académico, ya que brindando herramientas para mejorar la práctica docente de las educadoras en el aula se beneficia el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula.

En segundo lugar le servirá a la institución para trabajar con las educadoras el programa de talleres que les brindará herramientas para trabajar con grupos de alumnas con bajo rendimiento académico, al capacitar a las educadoras se obtendrán mejores resultados académicos y actitudinales en las alumnas de dicha institución.

III. MÉTODO

3.1 Sujetos:

Para la realización de la presente investigación, los sujetos de estudio se conformaron por educadoras de primaria de un colegio privado de la ciudad de Guatemala. El grupo constó de 20 educadoras comprendidas entre los 20 y 50 años de edad. La selección de las estas fue realizada tomando en cuenta la relación que tienen con los grupos de alumnas con bajo rendimiento académico. Dentro del grupo de sujetos de estudio no se realizaron sub grupos debido a la cantidad de sujetos.

Los sujetos fueron elegidos en una muestra no probabilística o dirigida debido a que dicha elección no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

A continuación se detallan datos relevantes para la investigación acerca de los sujetos de estudio.

Edades	Cantidad de Educadoras
20 – 24	11
25 – 29	3
30 – 34	0
35 – 39	3
40 – 44	1
45 en adelante	2

3.2 Instrumento

Para fines de este estudio se utilizó el cuestionario AMOP – A realizado por Tapia (1992), se utilizó la versión A puesto que esta corresponde a docentes con alumnos de 10 a 14 años. Dicho cuestionario pretende evaluar las expectativas de autoeficacia como las de control y la relación entre estas con el actuar de la educadora. Los elementos de este cuestionario corresponden a dos categorías, la primera, incluye elementos sobre el autoconcepto y expectativas de la educadora, las creencias relativas a los factores externos como padres u otros grupos de compañeros; creencias que pueden influir en las expectativas y del grado en que como consecuencia de lo anterior, la educadora está dispuesto a esforzarse.

La segunda parte, está formada por aquellos que recolectan creencias, actitudes y comportamientos relativos a formas concretas de actuar en clase que pueden influir en la motivación de los alumnos. Se enfoca específicamente en el grado en que el docente emplea técnicas motivacionales o no y las razones concretas en que justifica su uso.

El cuestionario está dividido en seis escalas, de las cuales se detallan cuatro a continuación.

- a) **Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso:** dicha escala pretende medir las expectativas de autoeficacia y el optimismo respecto a la posibilidad de motivar a los alumnos y a la disposición a esforzarse por ello, disposición que hace que los docentes se centren más en los procesos de aprendizaje que en el producto del mismo y que tiendan a facilitar la autonomía y la responsabilidad.
- b) **Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado:** en esta escala se mide el pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que factores externos a la propia actividad (padres, compañeros, utilidad de la

materia, edad de los alumnos, etc.) ejercen un papel determinante en la motivación de los alumnos, factores que el docente cree incapaz de controlar y compensar. Mientras más elevado sea el puntaje en esta escala, más positivamente se valoran como elementos necesarios para influir en la motivación, la competencia, la comparación normativa y la amenaza, por lo tanto menos se valoran el elogio y el trabajo en grupo, lo que induce a que las alumnas se orienten al resultado.

- c) **Escala de rechazo del trabajo en grupo y libertad de opción:** esta escala no evalúa expectativas, pero si la aceptación de formas de trabajo que tiene relación con las expectativas. Esta escala denota actitud de rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual, de valoración positiva de la competencia, de tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador.
- d) **Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas:** Esta escala evalúa también la aceptación de formas de trabajo relacionadas positivamente con el sentido de autoeficacia, pero al mismo tiempo se reconoce que es muy difícil conseguirlo porque no depende sólo de la educadora.

Dicho cuestionario está compuesto por 70 ítems, las respuestas expresan el grado de acuerdo con el contenido, siendo estas:

0 = totalmente en desacuerdo

1 = bastante en desacuerdo

2 = ni en desacuerdo, ni de acuerdo

3 = bastante de acuerdo

4 = totalmente de acuerdo

3.3 Procedimiento

Los pasos realizados para la elaboración de la presente investigación se detallan a continuación:

- Se seleccionó el tema a investigar.
- Se elaboró el perfil preliminar de investigación.
- Se seleccionó el instrumento a utilizar.
- Se realizó la investigación bibliográfica en Google Académico y bibliotecas en línea de la Universidad Rafael Landívar y Universidad de San Carlos de Guatemala, sobre trabajos relacionados con la investigación.
- Se elaboró el método y se identificaron los sujetos a estudiar.
- Se realizó la recolección de datos; esta se realizó través de un cuestionario.
- Posterior se interpretaron los datos recolectados.
- Se realizó la discusión de los resultados obtenidos con la teoría e investigaciones previas.
- Se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.
- Se elaboró el informe final de investigación.

3.4 Diseño y Metodología Estadística

Por diseño se comprende al plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación. El diseño que se utilizó en la presente investigación es no experimental de tipo cuantitativo, de alcance descriptivo, puesto que no se manipularon las variables, únicamente se observan los fenómenos en su ambiente natural y analizarlos después, los de tipo descriptivo indagan la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables de la investigación. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Para el análisis y presentación de los resultados de la presente investigación, se utilizó estadística descriptiva, en la cual se analiza la conducta humana; así mismo se realizaron gráficas en porcentajes para cada pregunta del cuestionario. Para esto se utilizó el programa de Excel. Los resultados están presentados por escala del cuestionario. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

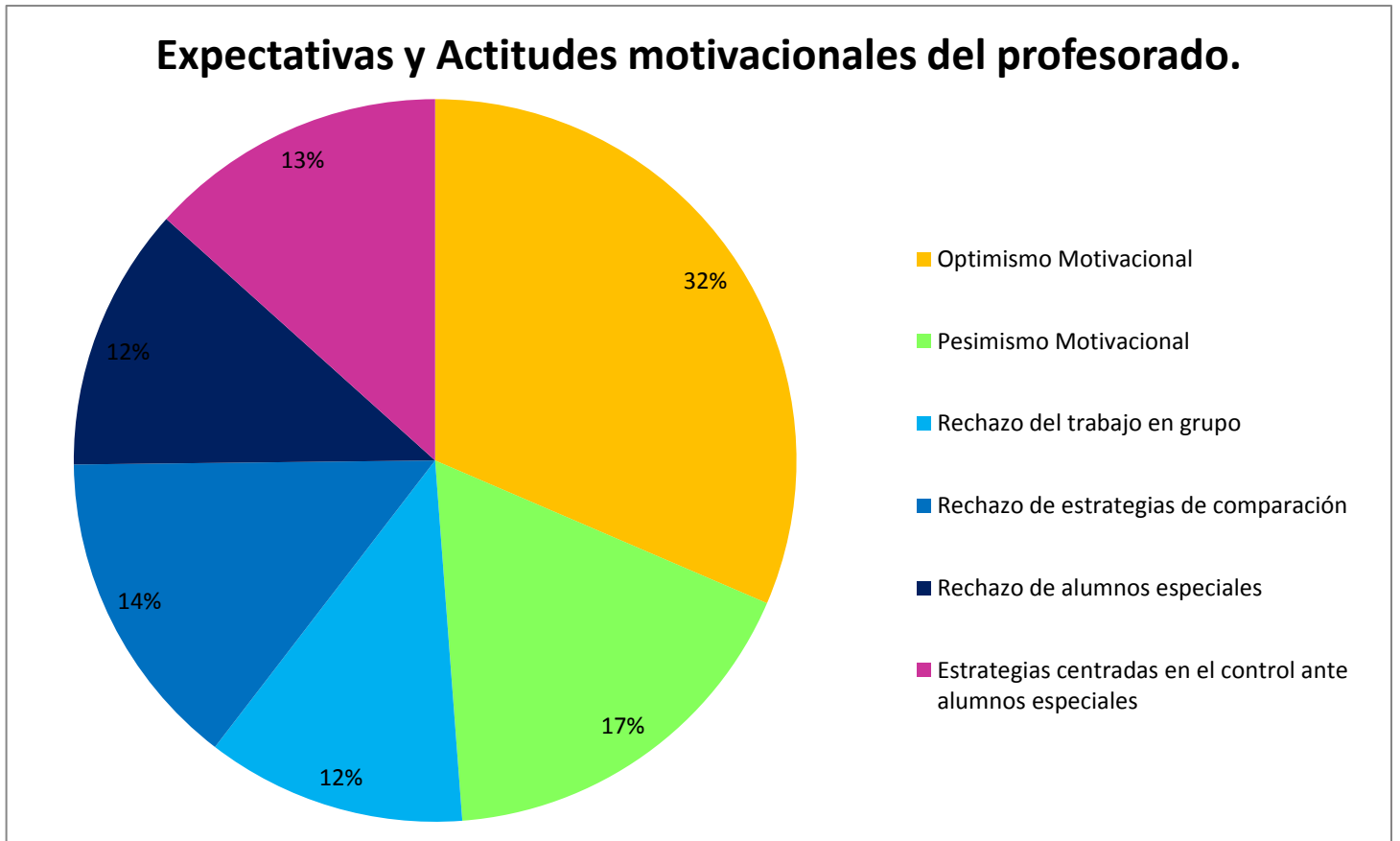
La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de conocer las expectativas y actitudes motivacionales de las educadoras frente a un grupo de alumnas con bajo rendimiento académico. Al grupo de estudio se le aplicó el cuestionario AMOP – A Expectativas y Actitudes Motivacionales del Profesorado, diseñado por Tapia (1992) y está compuesto por 70 preguntas divididas en 6 escalas:

1. Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso.
2. Escala de tendencia al pesimismo motivacional y la orientación al resultado.
3. Escala al rechazo al trabajo en grupo y la libertad de opción.
4. Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.
5. Actitud de rechazo frente a las alumnas especiales frente a actitud de aceptación.
6. Preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión.

Es importante hacer notar que este cuestionario cuenta con 5 opciones de respuesta, siendo 0 la opción más baja y 4 la opción más alta. Las maestras se autocalifican de acuerdo a su percepción y experiencia, siendo 0 y 1 en desacuerdo, 2 ni acuerdo ni desacuerdo, 3 y 4 de acuerdo.

Para la presentación de los resultados se elaboraron gráficas en las cuales se detallan cada uno de los indicadores evaluados en porcentajes para conocer las diferentes escalas motivacionales y de estrategia que realizan las educadoras en las actividades docentes.

Gráfica 4.1



En la gráfica 4.1 se muestra una compilación de las seis escalas, en la que se muestran las expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. Se puede observar que un 32 por ciento lo ocupa el optimismo motivacional; lo que indica altas expectativas de autoeficacia y optimismo respecto a la posibilidad de motivar a los alumnos y la disposición de esforzarse para ello, dicha disposición permite que los docentes se centren más en los procesos de aprendizaje que en el producto del mismo, por lo que tienden a facilitar la autonomía y la responsabilidad en sus estudiantes.

Luego se encuentra con un 17 por ciento el pesimismo motivacional el cual indica que hay un alto grado de pesimismo generalizado con respecto a la posibilidad de motivar; esto puede ser causado debido a factores externos a la propia docencia; entre ellos se encuentran los padres de los alumnos, compañeros de trabajo, utilidad de la materia, edad de los alumnos e incluso la misma institución para la cual trabajan. Estos factores impactan directamente en la

motivación de las alumnas, por lo que la educadora tiende a sentirse incapaz de controlar y compensar.

En tercer lugar se encuentra el rechazo por las estrategias de comparación con un 14 por ciento, esta indica que se rechaza la competición, la comparación normativa y la amenaza y se facilita la autonomía, pero, al mismo tiempo se reconoce que es muy difícil conseguirlo porque no depende únicamente del docente.

Luego se encuentra con un 13 por ciento las estrategias centradas en el control ante alumnos especiales, las cuales establecen las estrategias utilizadas por los docentes para mantener la estructura y la disciplina dentro del salón de clases con alumnos con bajo rendimiento académico.

Y para finalizar con un mismo porcentaje, 12 por ciento se encuentran el rechazo al trabajo en grupo y la actitud de rechazo a alumnos especiales; la primera no evalúa expectativas, evalúa la aceptación de formas de trabajo que guardan relación con las expectativas, preferencia por el trabajo individual, de valoración positiva de la competición, con tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador. La segunda indica rechazo hacia ejercer la docencia ante un grupo con bajo rendimiento académico, ya que esto implica poner en práctica otras estrategias de motivación, conocimientos especiales y un trato más individualizado a cada alumna.

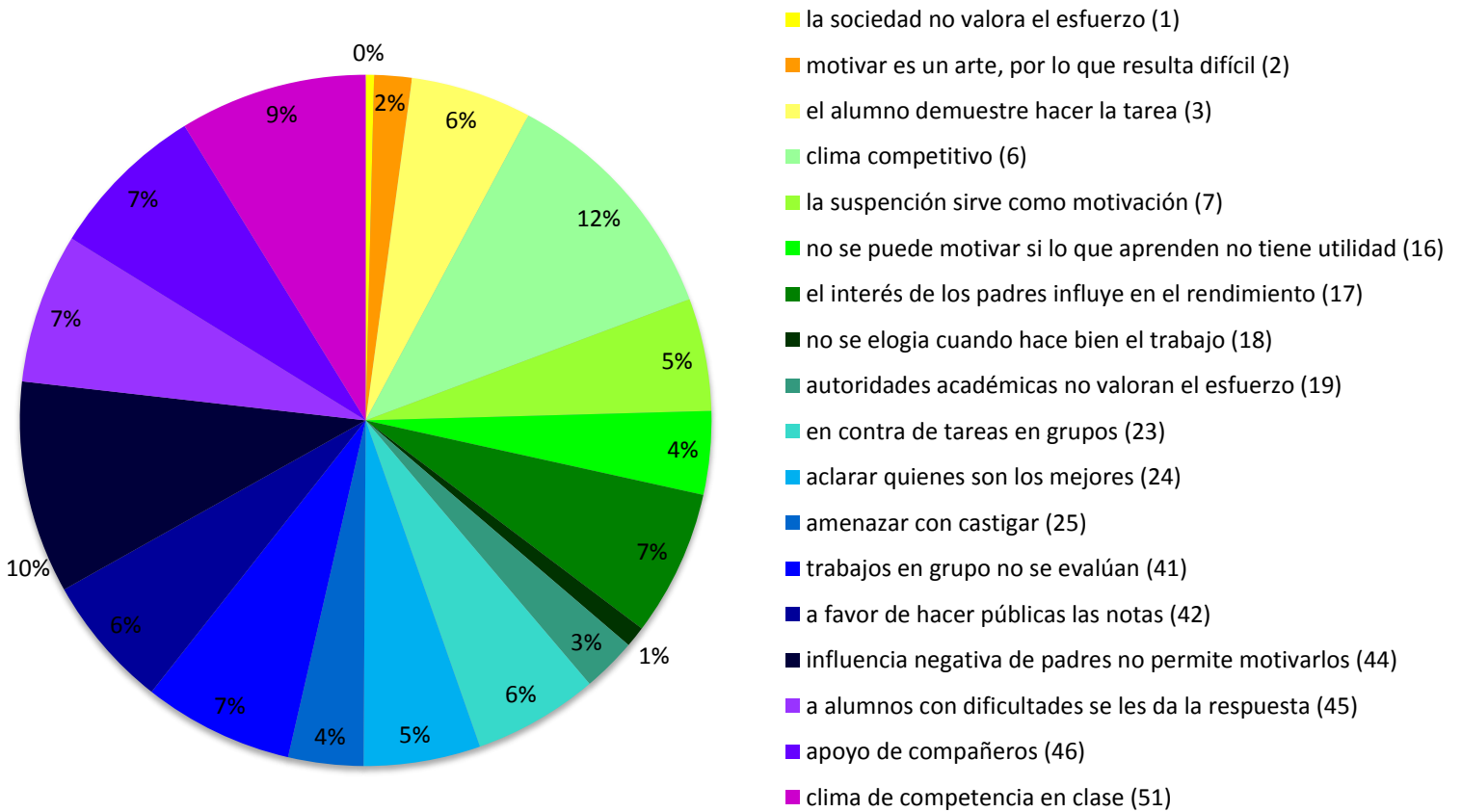
Gráfica 4.2.



En la gráfica 4.2 se muestra el optimismo motivacional y de orientación al proceso de enseñanza en las educadoras; en la cual se puede observar que únicamente un dos por ciento de las educadoras manifiestan que existe pre disposición por parte de los estudiantes ante cada clase. Por el contrario, con mayores porcentajes se encuentra el interés de las educadoras en conocer a cada una de sus alumnas ya que de esta manera pueden encontrar medios para interesarlos en sus clases. Así mismo la mayoría de educadoras consideran que el esfuerzo por mejorar la enseñanza y el interés en las alumnas es cuestión de ética, por lo que se esfuerzan a pesar de no sentirse apoyados. Por otra parte, cada uno de ellos se toma el tiempo para indicar a cada alumna los errores cometidos en ejercicios o exámenes. Siguiéndole se encuentra la iniciativa de las educadoras para motivar a alumnas complicadas.

Gráfica 4.3.

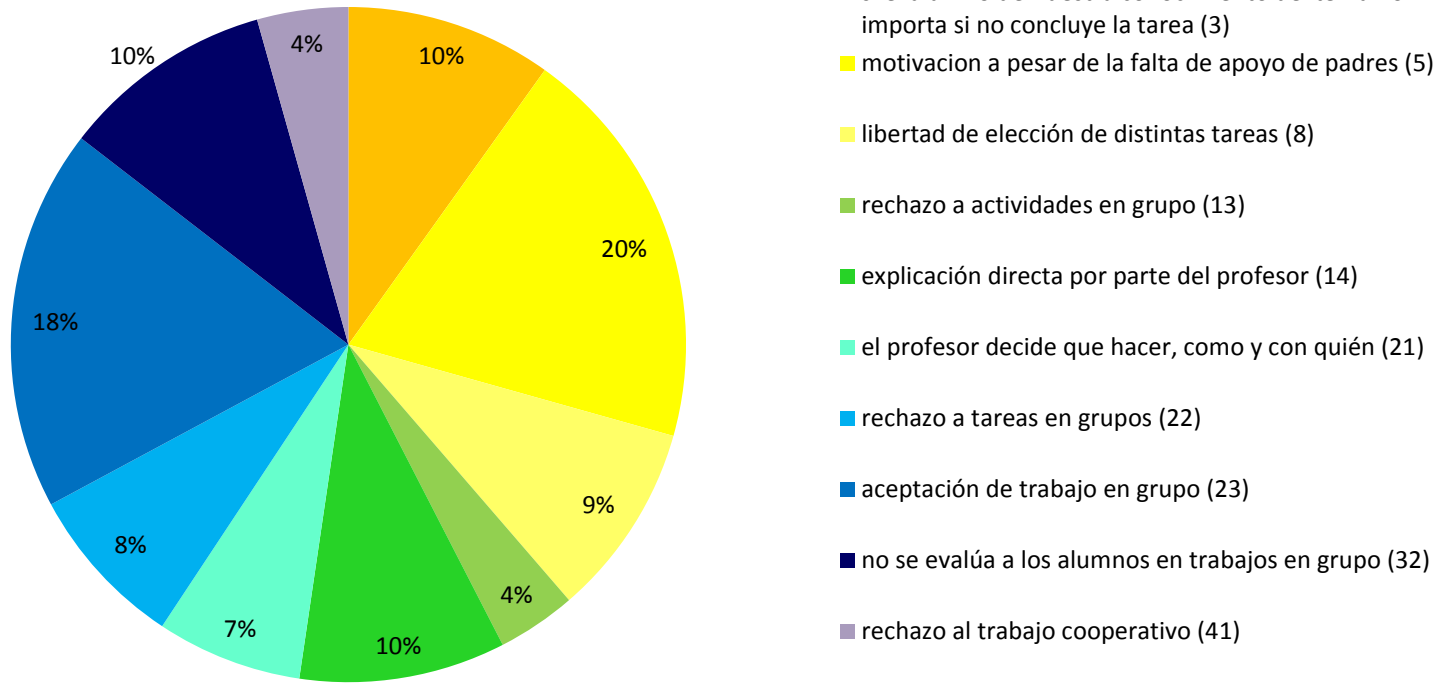
Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado.



En la gráfica 4.3 se detalla la tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado, en la que sobresale la poca importancia de las educadoras a la valorización por parte de la sociedad a la educación, así como por parte de las autoridades académicas; en conjunto con el poco valor que estas asignan a brindar elogio a las alumnas al realizar bien alguna tarea; luego se puede observar el poco índice de dificultad que encuentran las educadoras para motivar al grupo. Sin embargo en el otro extremo, con un elevado porcentaje se puede observar la creencia por parte de las educadoras que la influencia negativa de los padres no permite motivarlos hacia determinadas asignaturas; esto se ve reforzado en el cinco por ciento asignado al ítem que indica que el interés de los padres influye en el rendimiento académico. Junto con esto la mayoría de las educadoras creen que al crear un clima competitivo dentro del salón estimula a las alumnas a trabajar y superarse; sin embargo las educadoras indican preferencia por no evaluar trabajos en grupo.

Gráfica 4.4

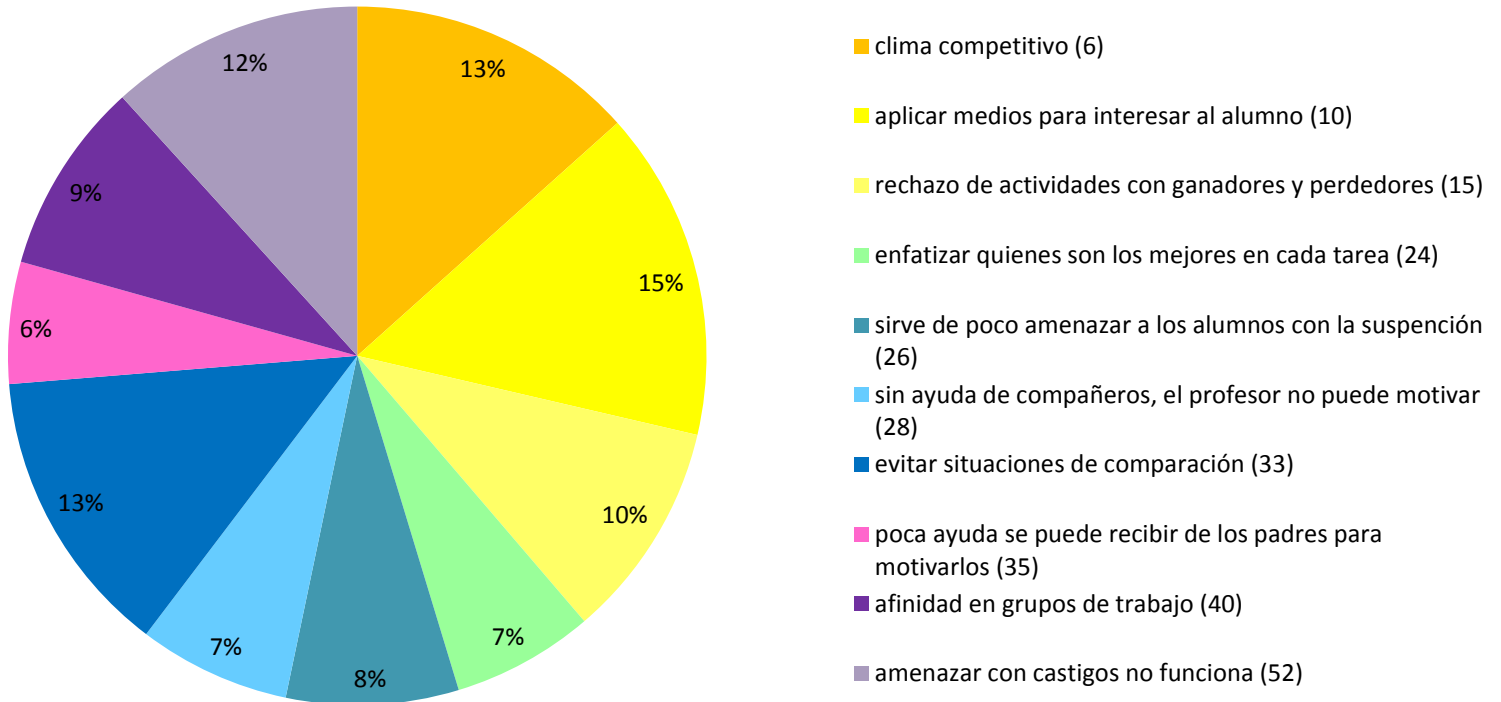
Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción.



La gráfica 4.4 detalla el rechazo del trabajo en grupo y a la libertad de opción; en las que se marca notablemente la preferencia de las educadoras a trabajos grupales y cooperativos, ya que tanto el rechazo al trabajo cooperativo y el rechazo a actividades grupales presentan un cuatro por ciento. En el otro extremo se muestra la motivación de las mismas educadoras a pesar de la falta de apoyo por parte de los padres de las alumnas, también existe un alto porcentaje a la aceptación de trabajo en grupo por las alumnas sin ser evaluados por ello. En esta gráfica es importante mencionar que las docentes cuestionadas no le dan mayor importancia a si la alumna demuestra o no el conocimiento; tienden a centrarse en que concluyan la tarea asignada, esto se refuerza en la aceptación por la explicación directa por parte de la educadora, a pesar de ello la libertad de elección de tareas, ejercicios y grupos es amplia para los grupos de alumnas.

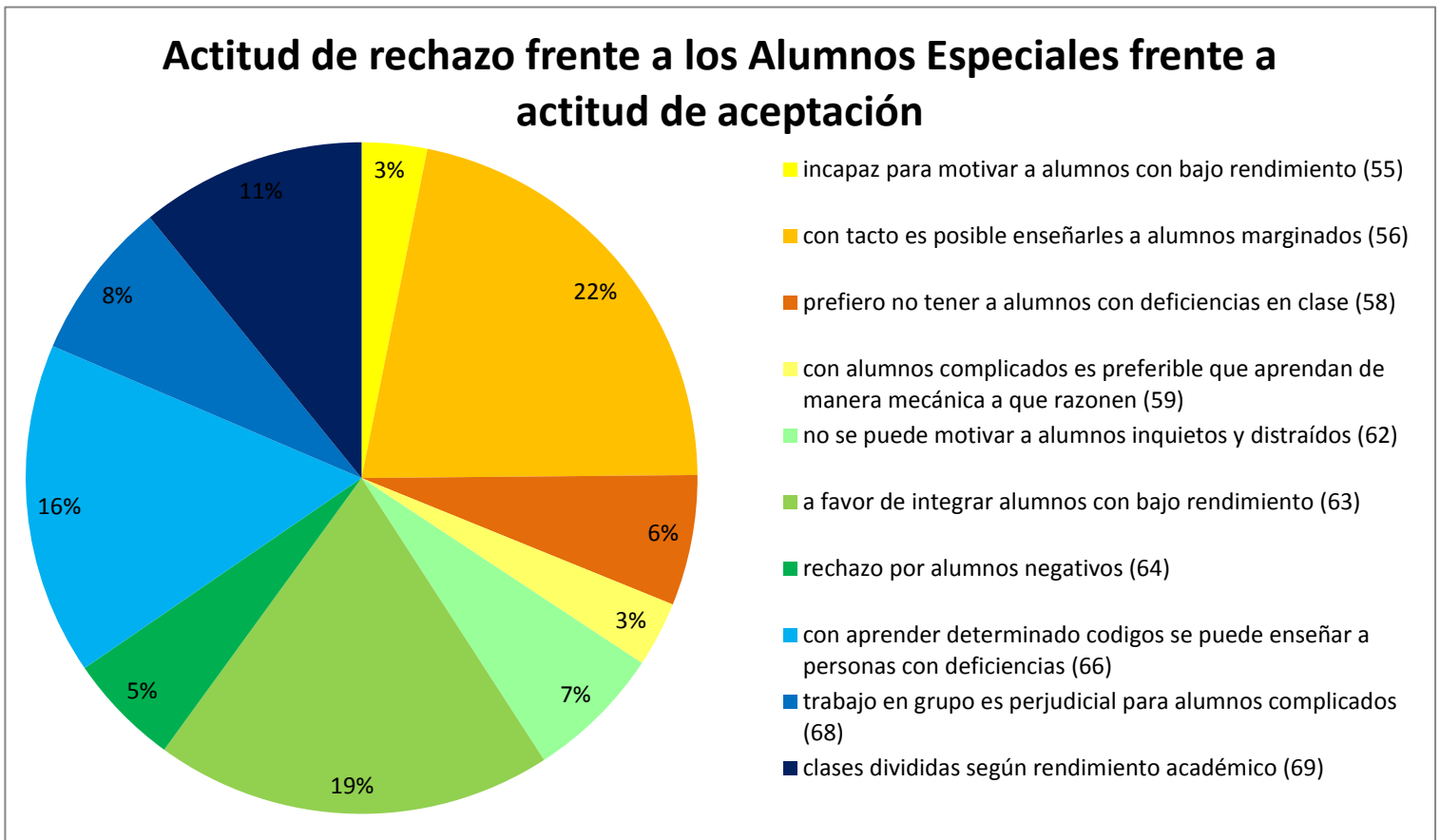
Gráfica 4.5

Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.



En cuanto al rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas, mostrado en la gráfica 4.5 se observa que en los rangos más bajos está la creencia de que en los grados en las que se encuentran los alumnos, durante la primaria, es poca la ayuda que se puede obtener de los padres para motivarlos, le sigue la creencia de que sin ayuda de compañeros educadores no se puede motivar a las alumnas, esto va acompañado de la poca importancia que le dan las educadoras a enfatizar a las alumnas mejores en cada tarea; esto se ve reforzado por los altos punteos que recibe la aplicación de otros medios para interesar a las alumnas; entre ellos se encuentra crear un clima competitivo, rechazando actividades con ganadores y perdedores; esto evita situaciones de comparación. Es importante observar el alto porcentaje que las educadoras brindan a que el amenazar con castigos no funciona dentro del ámbito educativo.

Gráfica 4.6

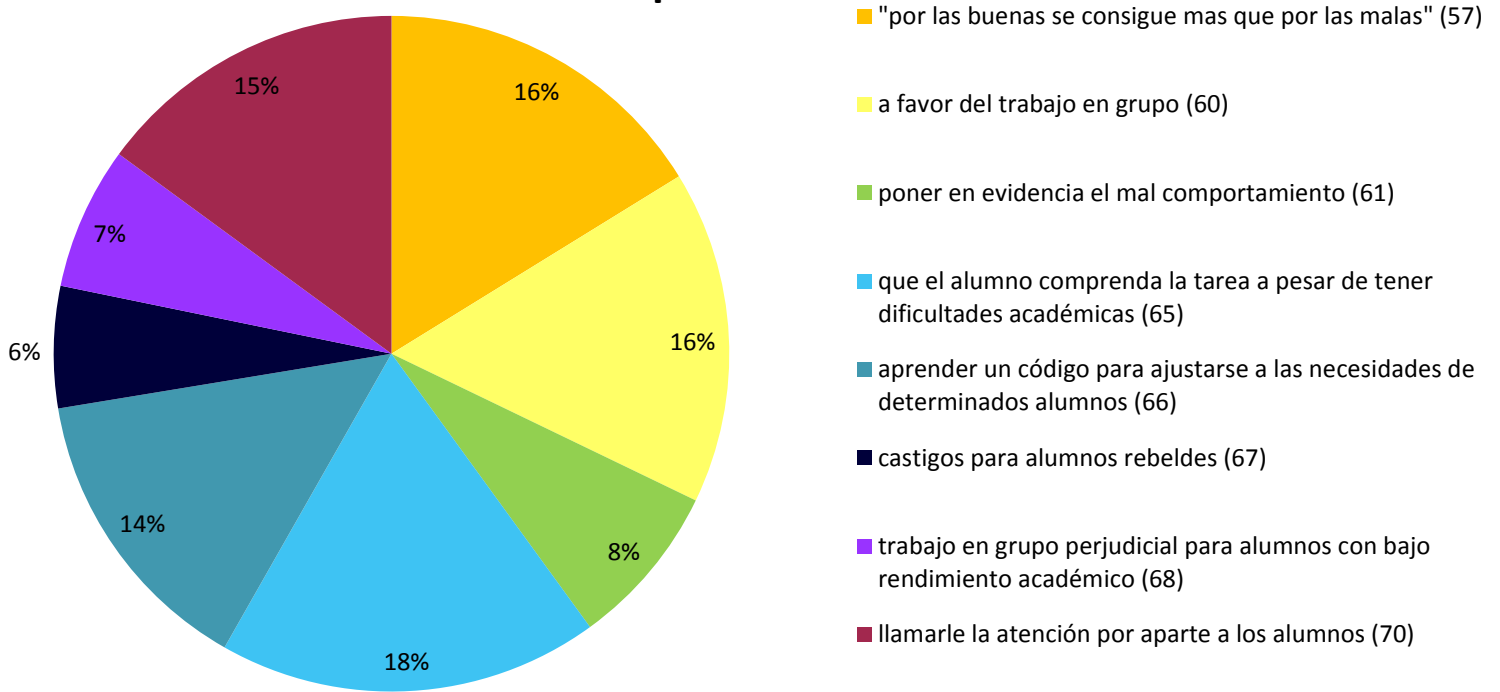


En cuanto a la gráfica 4.6 que detalla la actitud de rechazo frente a las alumnas especiales frente a actitud de aceptación se puede observar que solamente un tres por ciento de las educadoras cuestionados se sienten incapaces de motivar a las alumnas con bajo rendimiento académico, el mismo porcentaje que cree que a dichas alumnas es preferible que aprendan a trabajar de manera mecánica a que razonen su trabajo. Por el contrario un diecinueve por ciento de la población cuestionada están a favor de la integración de alumnas con bajo rendimiento académico a un grupo con alumnas de buen rendimiento ya que es bueno para ambos, así como la apertura de las educadoras a enseñarles a alumnas con bajo rendimiento por medio de otras estrategias.

En esta escala es importante resaltar que la mitad de la población cuestionada está a favor de que alumnas con bajo rendimiento académico estén en clases separadas y la otra mitad de la población considere que se deben de tener grupos heterogéneos.

Gráfica 4.7

Preferencia por estrategias centradas en el control ante Alumnos Especiales que por estrategias centradas en la comprensión



En la gráfica 4.7 se detallan los aspectos sobre preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnas especiales que por estrategias centradas en la comprensión, en las que se marca el rechazo al uso de castigos para mantener tranquilas a alumnas inquietas, a pesar de ello las educadoras no fomentan el poner en evidencia el mal comportamiento de las alumnas; esto se ve reforzado por el porcentaje otorgado a la preferencia por llamar la atención por aparte a las alumnas, en porcentajes lo acompaña la creencia de que el trabajo en grupo no es perjudicial para alumnos con bajo rendimiento. Por otra parte se puede observar la disposición de las educadoras a explicar y que la alumna con bajo rendimiento académico comprenda las tareas, aunque lleve más tiempo y esfuerzo a dejarlo que las realice mecánicamente, esto se ve reforzado por el porcentaje asignado al hecho de que “por las buenas se consigue más que por las malas”, así como estar a favor del trabajo en grupo.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo principal de esta investigación fue establecer las expectativas y actitudes motivacionales de las maestras frente a un grupo de alumnas con bajo rendimiento académico de un colegio privado de la ciudad de Guatemala. Con base en los resultados obtenidos en este estudio a través de la aplicación del cuestionario AMOP – A y con la finalidad de establecer las expectativas y actitudes motivacionales de las docentes que trabajan con grupos de alumnas con bajo rendimiento académico, se procede en esta sección a la discusión de dichos resultados, en contraposición con los supuestos teóricos que sustentan el mismo. Los hallazgos de la presente investigación confirman que las educadoras que laboran con grupos de alumnas con bajo rendimiento académico cumplen con lo indicado por Suárez, citado por Ferro (2003) quien define la motivación para el aprendizaje como la acción de mover al alumno a aprender y a crear las condiciones necesarias para lograrlo. Ya que las expectativas y actitudes motivacionales del profesorado, son las necesarias para promover un adecuado desarrollo de las capacidades en sus alumnas.

Con relación al optimismo motivacional y de orientación al proceso, se encontró que las educadoras poseen un alto nivel con un 32%, esto evidencia un alto nivel de expectativas de autoeficacia y el optimismo respecto a la posibilidad de motivar a las alumnas y la disposición a esforzarse por ello; dicha disposición permite a las docentes centrarse más en los procesos de aprendizaje que en el producto del mismo y que tiendan a facilitar la autonomía y la responsabilidad en las estudiantes. Lo descrito por Prieto (2005) concuerda y amplía que existe vinculación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan; esto permite concluir que el alto nivel de optimismo motivacional en las educadoras favorece las relaciones educadora – alumna y el auto concepto de cada una de estas, lo que crea un ambiente positivo dentro del aula, al obtener un alto nivel de optimismo motivacional en las educadoras evaluadas, este ya no es un desafío a mejorar; sin embargo es necesario continuar motivando a las educadoras para que estos niveles se mantengan o aumenten.

En cuanto al pesimismo motivacional Norem y Cantor citado por Valle, Nuñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pineda y Rosario (2007) sostiene que este implica un sostenimiento poco realista de bajas expectativas antes de abordar las tareas de logro, estas

pueden servir para establecer estándares de rendimiento que sean menos difíciles de alcanzar, más seguros y umbrales más bajos de satisfacción. En la presente investigación un 17% representa el pesimismo motivacional y de orientación al resultado el cual indica que existe un alto grado de pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que factores externos a la propia actividad docente ejercen un papel determinante en la motivación de los alumnos. Esto se ve alentado por Requero (2015) quien explica como etiquetar a un alumno según determinado comportamiento puede llegar a dar lugar a que el niño termine asumiendo dicha forma de pensar ya que termina creyendo que es lo que se espera de él. Fominaya (2013) por su parte, comenta que un niño va formando el concepto que tiene de sí mismo con base a las valoraciones que recibe de sus padres, abuelos, tíos, maestros y adultos influyentes en su vida.

Si bien de pequeño no se le considera capaz de realizar determinadas acciones, probablemente terminará siendo incapaz de hacerla. No porque no tenga la capacidad o habilidades suficientes, sino porque su entorno más próximo le está transmitiendo ese mensaje de incapacidad, que difícilmente le invitará siquiera a intentarlo, a probar suerte. Esto refuerza el ideario de las docentes de la poca capacidad de motivar a la alumna si no se recibe apoyo por parte del hogar ya que el interés de los padres influye en su desempeño, esto también incluye el interés de los padres en las áreas académicas como tal, cuanta importancia le den a determinadas asignaturas o viceversa.

Así mismo, el nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar aunque con pocas esperanzas, la que incorpora la aceptación de formas de trabajo relacionadas positivamente con el sentido de autoeficacia, para lo cual Tschannen-Mora, Woolfolk Hoy y Hoy citados por Prieto (s/f) desarrollaron un estudio en el cual ofrecen una revisión de todas las fuentes en las que aparece el constructo de eficacia docente entre 1974 y 1997 en el cual concluyen que la autoeficacia del profesor no sólo se relaciona con resultados de los alumnos en cuanto a su rendimiento, motivación y autoeficacia; también está vinculada a las conductas que este manifiesta en el aula. Los profesores con un elevado sentimiento de autoeficacia muestran mayor apertura a nuevas ideas, están más dispuestos a probar métodos nuevos si es que estos se adaptan mejor a las necesidades de los alumnos, planifican y organizan mejor sus clases, dedican más tiempo y energía a los alumnos que se esfuerzan en su aprendizaje, manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su

profesión. En contradicción con la escala anterior esta rechaza la competición, la comparación y la amenaza, por lo que se le da mayor importancia a la autonomía pero al mismo tiempo se reconoce que es difícil conseguirlo ya que no depende únicamente del docente. Aunque es en menor escala, las docentes encuestadas muestran aceptación a diversas formas de trabajo que refuerzan la autonomía e independencia, por lo que es importante fomentar el balance entre ambas estrategias, al implementarlas de manera ecuánime se obtendrán mejores resultados ya que se motiva a cada alumna desde distintas perspectivas.

Representado con un 13% las estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión, se evalúa la actitud de control de los docentes ante un grupo de alumnas con bajo rendimiento académico para lo cual Vallearias y Nuñez (1989) concuerdan en que los profesores más eficaces demostraban expectativas positivas respecto a sus alumnos en la medida en que, en su opinión, todos ellos podían aprender lo que se pretendía enseñar. Como consecuencia, la actitud de aquellos ante algún alumno con dificultad era revisar la metodología instruccional, más que auto convencerse de que era incapaz de aprender. Así pues, una segunda sugerencia que se desprende de lo dicho consiste en que los profesores deben mantener expectativas positivas respecto al alumno. No obstante, las expectativas, más que altas para todos, deben ser apropiadas para cada uno; esto significa que el profesor, en la medida en que le sea posible, debe proporcionar al alumno una situación de aprendizaje planificada que, partiendo del nivel en que el alumno se encuentre, le lleve a través de actividades asequibles para él. En contraste a lo que se pudo evidenciar en la investigación realizada, es necesario realizar determinadas modificaciones en el ideario de las docentes, aumentando expectativas positivas respecto a sus alumnas a pesar de las dificultades académicas que estas demuestren durante el ciclo escolar.

Martínez (2007), detalla que cuando se compromete con el profesionalismo interactivo, es esencial que el desarrollo y el cambio arraiguen cierta reflexión y procesamiento interno, situación que se incentiva cuando la cooperación aún con interacción e interdependencia positiva, divide los roles y funciones del alumnado para iniciar un segundo espacio donde se inicia la colaboración; esto refuerza el 12% en la escala al rechazo al trabajo en grupo y la libertad de opción, en la que se toma la aceptación de formas de trabajo que tienen relación con las expectativas, rechazando el trabajo en grupo y con preferencia por el trabajo individual,

valorando la competición y la tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar de manera positiva la amenaza como motivador. Esta escala aunque representa el menor porcentaje aún representa determinadas actitudes que presentan las docentes cuestionadas que necesitan ser modificadas.

Junto con esta escala se encuentra la actitud de rechazo frente a alumnos especiales frente a la actitud de aceptación, también con un 12% en la cual se evalúa la aceptación o rechazo ante la decisión de dividir las clases según su rendimiento académico, para lo cual Lebrija y León, citados por Martínez y Reyes (2007) detallan que es conveniente que los profesores tengan una preparación adecuada para atender a niños con necesidades educativas especiales, promoviendo las capacidades de cooperación, responsabilidad, tolerancia, solidaridad y respeto entre ellos. Se debe crear un contexto educativo en el que se integren alumnos con distintas capacidades, motivaciones y características, fomentando una buena interacción, prestándoles la atención y la ayuda adecuada, preparando el material necesario para facilitar su aprendizaje. Para ello es necesario que los docentes tomen en cuenta que educar es más que instruir, que se debe educar a cualquier niño sin importar sus características individuales y además que la educación debe contribuir a enriquecer el desarrollo del alumno con el fin de llegar a integrarlo con sus pares. Aquí se encuentra un punto clave de la discusión ya que dentro de los porcentajes la mitad de docentes cuestionadas están a favor de dividir a las alumnas en grupos de bajo rendimiento académico y de alto rendimiento académico; mientras que la otra mitad de docentes están a favor de tener grupos homogéneos en los que tanto alto como bajo rendimiento académico estén dentro del mismo salón de clases.

Se puede concluir con base en lo escrito por Pérez (2010) sobre la importancia de reflexionar sobre el rol de los docentes en la conformación de la identidad de los estudiantes, ya que la concepción que se tiene de uno mismo depende en gran medida de la imagen que se transmite; por lo que es importante que se preste mayor atención a la manera en la que se relaciona el docente con el alumno, pues como se ha mencionado los alumnos perciben lo que se espera de ellos, ya sea con un gesto, postura, la manera en la que se les habla, entre otros. Esta influencia como se puede observar se da por una serie de factores propios de los docentes, de sus creencias, expectativas y por lo tanto de las actividades que realizan en clase, a mejor disposición

del docente, mejores expectativas y por lo tanto mejores resultados de los alumnos; es por ello la importancia de mejorar las expectativas y actitudes motivacionales de las docentes.

Por su parte, Echeverría y López-Zafra (2011) en su estudio encontraron que existe una relación entre la valoración del profesorado sobre las relaciones en general positivas que tiene el alumnado dentro del aula con la percepción de los sentimientos y una alta autoestima; lo cual coincide con los resultados obtenidos en la escala de rechazo ante alumnos con necesidades especiales con un 12%.

En cuanto a estudios nacionales, Fernández (1999) realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar las actitudes de profesores hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales en la que se concluyó que gran parte de los docentes no tiene claramente definida su actitud hacia la integración, lo que coincide con el resultado obtenido en la presente investigación que muestra que la mitad de la población cuestionada está a favor de que alumnos con bajo rendimiento académico estén en clases separadas y la otra mitad está a favor de grupos heterogéneos.

VI. CONCLUSIONES

Al analizar los resultados de la presente investigación y relacionarlos con los objetivos planteados se concluye:

- En relación a la motivación, las educadoras cuestionadas presentan mayor nivel de optimismo motivacional, frente al nivel de pesimismo motivacional, lo que lleva a mejores prácticas dentro del salón de clases y realización de actividades significativas hacia las alumnas.
- Se encontró que las educadoras que formaron parte del estudio mantienen altos niveles de optimismo motivacional, lo que indica disposición por parte de ellas para motivar a las alumnas; esto les permite centrarse más en los procesos de aprendizaje del grupo más que en producto del mismo; esto también indica tendencia a facilitar la autonomía y responsabilidad en sus alumnas.
- En menor escala que el optimismo motivacional se encuentra el pesimismo motivacional en el cual las educadoras encuentran dificultosa la motivación en sus alumnas debido a la creencia de factores externos a la docencia, como los padres, compañeros, utilidad de la materia, incluso compañeros y actividades que ejercen un papel importante en la motivación de las alumnas.
- Elementos como el elogio y el trabajo en grupo tienden a ser valorados sobre otros elementos como la competición, la comparación y la amenaza.
- En cuanto al nivel de rechazo al trabajo en grupo, se concluye que en un bajo nivel las educadoras rechazan el trabajo en grupo, teniendo mayor afinidad hacia actividades que promuevan la competición, la comparación y la amenaza, poniendo en práctica trabajo individual que fomente la autonomía.

- Se concluye que gran parte de las educadoras cuestionadas demuestran rechazo por estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar con respecto al grupo de alumnas, rechazando actividades que promuevan la competición, comparación normativa y la amenaza, facilitando en su mayoría actividades que promuevan la autonomía y el trabajo en grupo.

VII. RECOMENDACIONES

A continuación se presentan algunas recomendaciones dirigidas a la institución educativa, docentes y demás profesionales interesados en la investigación:

A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

- Aplicar incentivos en las docentes que mejoren el optimismo motivacional, pues a pesar de presentar un alto nivel, el pesimismo motivacional es un factor presente que puede llegar a amenazar este.
- Incentivar programas y/o capacitaciones que se enfoquen en el cambio de metodología, que les permitan a las docentes establecer un balance entre el trabajo autónomo y el trabajo grupal.
- Fortalecer la valoración hacia el trabajo que realiza el docente; esto ayudará a que factores externos como: los padres, compañeros o ambiente no afecten el optimismo motivacional de las docentes y por lo tanto su percepción dentro del salón de clases.
- No separar a las alumnas por grupos según su rendimiento académico; ya que esto fomenta las etiquetas, divisiones y creencias determinadas en las alumnas; al estar en grupos homogéneos no se estigmatiza a las alumnas y el trabajo en grupo se convierte en una herramienta fundamental y de apoyo para la docente.
- Realizar continuas autoevaluaciones sobre la labor docente realizada dentro del salón de clases, con el objetivo de realizar un efectivo proceso de enseñanza – aprendizaje y no decaer en el proceso a lo largo del año.

A LAS DOCENTES

- Documentar la planificación y evaluación de clases y actividades realizadas en clase, con el fin de compartir con otras compañeras buenas prácticas y errores cometidos también; con el fin de buscar una mejora continua en el proceso docente.
- Incrementar su desarrollo profesional a través de cursos, capacitaciones, talleres y observaciones entre compañeras las cuales brindan técnicas y estrategias que apoyan la labor docente y mejoran las prácticas dentro del salón.

A OTROS PROFESIONALES

- Realizar futuras investigaciones de tipo cualitativo a través de observación, grupos focales, entrevistas, estudios de casos; hacia los grupos de alumnas, con el objetivo de conocer el sentimiento de las alumnas hacia las expectativas que sus docentes han establecido en ellas.
- Realizar futuras investigaciones de tipo experimental, por medio de grupos de control y grupos focales con alumnas de bajo rendimiento y alumnas de rendimiento promedio, para evaluar como las expectativas de las docentes en los grupos interfiere o no en el desempeño de las alumnas.

IV. REFERENCIAS

- Achaerandio, L. (2005). *Indefensión aprendida*. Recuperado de https://formaciondocentebelga.wikispaces.com/file/view/Indefension_aprendida.pdf
- Artiles, A. (1998). *La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos, un estudio de caso en escuelas primarias de Guatemala*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, Vol. 4 No. 1. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_2.htm
- Bareond, P. (2015). *Actitud de los profesores de secundaria del colegio Valle Verde hacia el aprendizaje colaborativo*. (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Guatemala. Recuperado de <http://biblio4.url.edu.gt/Tesis/V20/2015/05/Barneond-Patricia.pdf>
- Bustamante, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la matemática*. (Tesis de Doctorado). Universidad Rovira I Virgili. Tarragona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/02CapituloParteI.pdf?sequence=3>
- Cendales, L. (s.f.). *Desarrollo Emocional, Materiales de Enseñanza*. Recuperado de <http://albertocendales.com/documents/EDUCACIONEMOSIONAL.pdfv>
- Del Navarro, R. (2003). *El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo*. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 2. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Del Valle, M. (2015). *Nivel de motivación al logro en un grupo de docentes (Estudio realizado en el 1er. Y 4to. Año de las carreras de profesorado y licenciatura en educación inicial y preprimaria de la Universidad Rafael Landívar)* (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala,

Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/24/Del%20Valle-Maria.pdf>

Echeverría, A. y Lóez-Zafra, E. (2011). *Pígalión, ¿Sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O.* Boletín de Psicología No. 102. 7-22.

Escobedo, P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de nivel básico de un colegio privado.* (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>

Fernández, A. (1999). *Estudio de las actitudes del Profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar.* Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto. España. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/simp30.pdf>

Ferro, M. (2003). *Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica.* Recuperado de http://www.actaodontologica.com/ediciones/2005/1/motivacion_expectativas_metas_implicadas_desempeno_estudiantil.asp

Fominaya, C. (2013). *Las terribles consecuencias del Efecto Pígalión sobre los hijos.* Madrid. Recuperado de <http://www.abc.es/familia/20130102/abci-peligro-efecto-pigmalion-201212231910.html>

Guía del Docente para la sensibilización en favor de una educación de calidad. (2014) *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.* UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229956s.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª.ed.). México: McGraw-Hill.

Latorre, M. Blanco, F. (s/f). *Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación*. Granada, España. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5z9fIkAwFBYJ:www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero7/Latorre_Medina.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=gt

Martínez, A. (2007). *Rendimiento escolar y su relación con las expectativas de los padres: Estudio de caso*. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Guatemala. Recuperado de <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/24/Martinez-Alvarado-Ana/Martinez-Alvarado-Ana.pdf>

Martínez, R. y Reyes, A. (2007). *Actitud del docente ante la integración educativa de los niños con síndrome de down a las escuelas regulares a nivel primaria*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Distrito Federal, México. Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/24043.pdf>

Morales, P. (s.f.). *La enseñanza no pretendida en ingeniería*. Boletín Electrónico No. 9. Facultad de Ingeniería, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Morales, P. (2005). *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno*. España: Universidad pontificia Comillas.

Morales, P. (2006). *La dimensión emocional en el aprendizaje y sus efectos*. (1 ed.) Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Morales, P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*. (1° ed.) Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

- Navarro, R. (2003). *El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 2
Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Nérci, I. (s/f). *Hacia una didáctica general dinámica*. (16ta. ed.) Editorial Kapelusz. Biblioteca de cultura pedagógica. BCP. Serie Didáctica. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://biblio3.url.edu.gt/Libros/didactica_general/portada-indice.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Sector de Educación. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/about-us/>
- Patzán, A. (2014). *Factores del ambiente escolar que se relacionan con el rendimiento académico*. (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Guatemala. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/24/Patzan-Ana.pdf>
- Pereda, P., Álvarez, M., Rodríguez, A. (2004) *Pigmalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid, España. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/doxacom/article/view/36173>
- Pérez, A. (2010). *Influencia de las expectativas del maestro en el rendimiento escolar de alumnos de 1er año de secundaria* (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Distrito Federal, México. Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/27383.pdf>
- Pichardo, M., García, A., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). *El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación*. Revista de Investigación Educativa, 9 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15590101.pdf>

Prieto, M. (2008). *Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales*. Revista de Pedagogía Vol. 29, No. 84. Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v29n84/art05.pdf>

Prieto, L. (2002). *El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación, Universidad Pontificia Comillas, España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=633330>

Prieto, L. (s/f). *La autoeficacia en el contexto académico*. Exploración bibliográfica comentada. España. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>

Requero, C. (2015). *El Efecto Pigmalión y sus consecuencias negativas en sus hijos*. Revista Hacer Familia. Recuperado de <http://www.hacerfamilia.com/educacion/noticia-efecto-pigmalion-consecuencias-negativas-hijos-20150212094154.html>

Rodríguez, E. (2015). *El desconcertante Efecto Pigmalión*. Recuperado de <http://lamenteesmaravillosa.com/el-desconcertante-efecto-pigmalion/>

Rodríguez, S. (2010). *El Autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar*. Revista Psicopedía hoy. Huelva, España. Recuperado de <http://psicopediahoy.com/autoconcepto-academico-rendimiento-escolar/>

Rojas, L. (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico*. (Tesis de maestría). Santiago. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105973>

Rosenthal, R. (1987) *Prodyctivity and the self-fulfilling prophericy: The Pygmalion Effect*. CRM FILMS.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EjBL7zW-Wig>

Sánchez, M. y López, M. (2005). *Pigmalión en la escuela, Complilación*. Universidad Autónoma de la Ciudad

de México. Recuperado de <http://www.facmed.unam.mx/deptos/salud/bibliotecav/pigmalion.pdf>

Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. (6ta. ed.) Editorial Pearson. Distrito Federal, México.

Sintuj, H. (2013). *Estrategias motivacionales utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los*

estudiantes de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Técnico en Administración

Educativa de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala,

Sección Casillas, Departamento de Santa Rosa. (Tesis de Grado). Universidad de San Carlos de

Guatemala, Guatemala. Recuperado de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_2145.pdf

Subirana, M. (2013). *Cómo nos influyen las expectativas de los demás*. Diario El País, Semanal. Recuperado

de http://elpais.com/elpais/2013/08/23/eps/1377273036_721383.html

Tapia, A. (1992). *Expectativas y Actitudes Motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP – A*. (Para

profesores con alumnos de 10 a 14 años). España. Recuperado de

http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicologica/cuestionarios/amopA.pdf

Teoría de la autoeficacia de Bandura. (1986). Universidad de Cantabria. Recuperado de

[http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-tematico-](http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-tematico-iv/tema-14.-la-adherencia-al-tratamiento-1/14.4.4-teoria-de-la-autoeficacia-de-bandura)

[iv/tema-14.-la-adherencia-al-tratamiento-1/14.4.4-teoria-de-la-autoeficacia-de-bandura](http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-tematico-iv/tema-14.-la-adherencia-al-tratamiento-1/14.4.4-teoria-de-la-autoeficacia-de-bandura)

Vallearias, A. Cabanach, R. Lozano, A. Nuñez, J. (1996). *Una pesrpectiva cognitivo-motivacional sobre el*

aprendizaje escolar. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-](http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3110800458.pdf?documentId=0901e72b81272f7a)

[educacion/articulosre311/re3110800458.pdf?documentId=0901e72b81272f7a](http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3110800458.pdf?documentId=0901e72b81272f7a)

Vera, T. (2015). *Las Expectativas del Docente*. Recuperado de <http://lamadrivera.com/2015/01/27/las-expectativas-del-docente>

ANEXOS

Nombre de la Prueba: Expectativas y Actitudes Motivacionales del Profesorado.
AMOP –A

Autor: Alonso Tapia.

Objetivo: Evaluar las expectativas de autoeficacia como de control y la relación de las mismas con el modo de actuar del docente.

Escalas: Contiene 6 escalas que son:

- Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso.
- Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado.
- Escala de rechazo al trabajo en grupo y la libertad de opción.
- Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.
- Actitud de rechazo de los Alumnos Especiales frente a actitud de aceptación.
- Preferencia por estrategias centradas en el control ante Alumnos Especiales que por estrategias centradas en la comprensión.

Número de Items: Consta de 70 preguntas.

Tipo de Escala: Cuestionario

CUESTIONARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES DEL PROFESORADO – AMOP-A

©Jesús Alonso Tapia (1992)¹

INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido preparado para poder estudiar las actitudes del profesorado hacia diferentes aspectos de la actividad escolar. A continuación encontrará una serie de frases que recogen opiniones, actitudes, expectativas o comportamientos frecuentes en relación con la enseñanza y la motivación de los alumnos de nuestras aulas. No hay afirmaciones verdaderas ni falsas. Sólo opiniones o hechos con los que se puede estar más o menos de acuerdo.

SU TAREA CONSISTE EN SEÑALAR EL GRADO DE ACUERDO CON CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES utilizando la siguiente escala de valoración:

0 = Totalmente en desacuerdo
1 = Bastante en desacuerdo
2 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo.
3 = Bastante de acuerdo.
4 = Totalmente de acuerdo

Por ejemplo, si la afirmación 15 fuese la siguiente:

15. *“La enseñanza me parece una profesión muy atractiva”,*

se debería contestar rodeando la opción elegida en el lugar correspondiente a la afirmación 15 en la hoja de respuestas, así:

15. 0 1 2 ③ 4

No deje ninguna pregunta sin contestar.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO.

CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

¹ Cuestionario publicado en Alonso Tapia, J. y col. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Colección Cuadernos del ICE, nº 5. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma. La obra completa está accesible en <http://www.uam.es/gruposirw/meva/>, marcando en “Publicaciones en red”.

1. No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.
2. Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos porque creo que motivar es un arte y que hay que nacer para ello.
3. Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.
4. Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.
5. Es frecuente que proponga a mis alumnos la realización de tareas en grupo.
6. Procuro crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.
7. Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender.
8. Aunque los padres inicialmente apoyen poco al profesor, es mucho lo que podemos hacer por mejorar la motivación y el esfuerzo de nuestros alumnos.
9. Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.
10. Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.
11. Normalmente no tengo dificultad para interesar a mis alumnos por lo que enseño ni para hacerlos trabajar.
12. Cuando pongo una tarea a mis alumnos no me basta con que sepan el proceso a seguir: es necesario que la hagan correctamente.
13. Por lo general no suelo dar a mis alumnos la posibilidad de elegir entre distintas tareas, aun cuando todas lleven al mismo objetivo.
14. No suelo organizar actividades por grupos porque pienso que se arma mucho jaleo y porque hay muchos no sacan provecho de ellas.
15. Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.
16. No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.
17. En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.
18. Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender.
19. Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.
20. Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.
21. Cuando un alumno pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, que es más rápido que enseñarle a buscar la respuesta.
22. Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.
23. No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.
24. Suelo dejar bien claro quienes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.
25. Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia.

26. Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.
27. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido, a fin de que no se les olviden.
28. Creo que sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.
29. Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.
30. Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.
31. Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.
32. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden.
33. Procuro evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.
34. Creo que para motivar a los alumnos lo mejor es explicar claro y bien, y no emplear premios ni castigos.
35. Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.
36. Si un alumno me dice que no sabe cómo hacer una tarea porque le resulta muy difícil, normalmente le digo que piense y se esfuerce.
37. Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.
38. Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.
39. Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.
40. Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.
41. Nunca evalúo a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.
43. El mejor procedimiento para motivar a los alumnos para que aprendan y se esfuerzen en clase es premiar sus logros.
44. La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno se debe a la influencia negativa de los padres.
45. Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo explicarles la tarea de nuevo en vez de darles pistas para que la resuelvan porque así se pierde tiempo.
46. En buena medida, el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros.
47. Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.
48. Por lo general devuelvo los ejercicios, tareas o exámenes que me entregan mis alumnos con un bien o un mal y nada más.
49. No suelo dejar que mis alumnos interrumpen con preguntas mis explicaciones hasta que he terminado.
50. Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.

51. Aunque algunos alumnos no se beneficien de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.
52. Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.
53. Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.
54. Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.
55. Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.
56. No me importaría dar clase a chicos marginados porque creo que con tacto es posible interesarlos por aprender.
57. Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarlo.
58. Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén porque me siento incapaz de motivarles y de enseñarles.
59. Con los alumnos torpes es mejor procurar que hagan las tareas de forma automática que intentar que las razonen.
60. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.
61. Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerles reaccionar e interesarlos en clase.
62. Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos: requieren el trato de un especialista.
63. No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.
64. No deseo tener en mi clase chicos -como los gitanos- cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarlos.
65. Aunque un alumno esté muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleve más tiempo que hacer que las realice mecánicamente.
66. Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.
67. Con los alumnos especialmente rebeldes creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.
68. Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.
69. Soy partidario de que los alumnos con retraso acusado estén en clases especiales porque si no se puede conseguir muy poco de ellos.
70. Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.

ESCALAS para PRIMARIA Y PRIMER CICLO DE SECUNDARIA	
Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso.	AMOP 1= AM4 + AM9 + AM10 + AM20 + AM27 + AM29 + AM30 + AM31 + AM37 + AM38 + AM39 + AM42 +AM47 + AM53 + AM54.
Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado	AMOP 2 = AM1 + AM2 + AM3 + AM6 + AM7 + AM16 + AM17 + AM18 + AM19 + AM23 + AM24 + AM25 +AM41 + AM42 + AM44 + AM45 + AM46 + AM51.
Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción.	AMOP 3 = AM3 + AM5 + AM8 + AM13 + AM14 + AM21 + AM22 + AM23 + AM32 + AM41 +AM50.
Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.	AMOP 4 = AM6 + AM10 + AM15 + AM24 + AM26 + AM28 + AM33 + AM35 + AM40 + AM52.
Actitud de rechazo de los Alumnos Especiales frente a actitud de aceptación	Actitud de rechazo = AM55 + AM56 + AM58 + AM59 + AM62 + AM63 + AM64 + AM66 + AM68 + AM69.
Preferencia por estrategias centradas en el control ante Alumnos Especiales que por estrategias centradas en la comprensión.	Actitud de control = AM57 + AM60 + AM61 + AM65 + AM66 + AM67 + AM68 + AM70.

Baremos para la interpretación de las puntuaciones

(Muestra de profesores de primaria y primer ciclo de secundaria)

TABLA PARA LA CONVERSION DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN DECATIPOS NORMALIZADOS (N = 232)										
Decatipos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escalas										
AMOP 1	0-29	30-34	35-38	39-41	43-44	42-47	48-51	52-54	55-57	58-
AMOP 2	0- 5	6-11	12-14	15-18	19-22	23-26	27-31	32-35	36-40	41-
AMOP 3	0- 2	4- 5	6- 8	9-11	12-15	16-18	19-21	22-25	26-28	29-
AMOP 4	0-15	16-18	19-20	21-23	24-25	26-27	28-30	31-32	33-34	35-
Actitud de rechazo a Alumnos Especiales	0- 3	4- 5	6- 8	9-11	12-15	16-18	19-21	22-23	24-26	27-
Actitud de control a Alumnos Especiales	0- 1	2- 3	4- 5	6- 7	8- 9	10-11	12-13	14-16	17-19	20-

APORTE

Programa para brindar a las docentes las herramientas necesarias para trabajar de manera apropiada, explotando las habilidades de las alumnas de manera efectiva.

Objetivo: Brindar a las docentes herramientas útiles que puedan aplicar para optimizar el trabajo con alumnas con distintos niveles de rendimiento académico dentro del mismo salón de clases.	
Sujetos a quien va dirigido: Docentes de primaria, de una institución educativa privada de la ciudad de Guatemala.	
Modalidad: Talleres mensuales de 1 hora de duración aproximadamente en grupos de 5 o 6 docentes.	
Recursos: indicados según cada taller.	
Programación de actividades: El orden de las actividades se puede modificar dependiendo de la calendarización de la institución educativa	
Taller 1: Enero	<ul style="list-style-type: none">- Presentación- Actividad rompe hielo- Inducción a las etapas de desarrollo de cada una de las edades en las que se encuentran las alumnas con las que se va a trabajar.- Puesta en común con maestras más experimentadas sobre las dificultades y facilidades de cada una de las edades.- Conocimiento de cada una de las alumnas del grupo; por medio de una entrega de expedientes, en la que la maestra del grado anterior, brinda la información importante sobre cada alumna a la nueva docente.- Creación de expedientes de cada alumna. Esto se lleva como complemento del diario pedagógico de la docente.- Cierre.

Taller 2: Febrero	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación - Actividad rompe hielo - Puesta en común acerca de las experiencias vividas durante el primer mes de clases con sus respectivos grupos. - Exposición de primeros casos: experiencias negativas o problemáticas en las que necesiten apoyo, si las hubiera. - Mesa redonda en la que se brinden posibles soluciones desde la experiencia o la teoría a las problemáticas anteriores. - Verificación sobre la actualización del diario pedagógico. - Cierre.
Taller 3: Marzo	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación. - Video - Lectura por capítulos del libro “Pigmalión en la Escuela” Compilación de Miriam Sánchez Hernández y Marcela López Fernández. Universidad Autónoma de México. Colección Galatea. - Exposición sobre lo leído. - Mesa redonda en donde se compare lo leído con las experiencias vividas día con día. - Verificación sobre la actualización del diario pedagógico. - Se le solicitará a cada maestra que complete la lectura del libro durante el mes. - Cierre.
Taller 4: Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación - Video - Realización de entrevistas a padres, en estas se incluirán datos relevantes de cada alumna sobre su desenvolvimiento académico, social y conductual. Esto con el fin de que el padre de familia conozca el desenvolvimiento de su hija dentro del colegio. También se incluyen preguntas a los padres acerca del desenvolvimiento de la alumna en casa y si existen problemáticas que puedan afectar su desarrollo académico y conductual.
Taller 5: Mayo	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación

	<ul style="list-style-type: none"> - Video - Con la información obtenida de los padres se ampliará la visión que se tiene sobre cada alumna, conociendo a la familia, se conocen las razones de cada una para actuar de determinada manera. - Sensibilización acerca de diversas problemáticas que las alumnas pueden tener; entre ellas la separación de padres, pasar la tarde sin supervisión de un adulto, vivencia en un lugar poco apropiado, entre otros. - Verificación sobre la actualización del diario pedagógico. - Cierre.
Taller 6: Junio	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación - Video - Durante el mes, se le solicitará a cada maestra que grabe una actividad con sus alumnas en donde ponga en práctica actividades que fomenten la inclusión de grupos. - Exposición de las grabaciones, dicha exposición no se realizará con el fin de calificar a la docente; se realizará con el fin de compartir las buenas prácticas dentro del aula. - Retroalimentación sobre las actividades expuestas. - Verificación sobre la actualización del diario pedagógico. - Cierre.
Taller 7: Julio	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación - Video - Exposición de cada maestra de una actividad que fomente el trabajo en grupo e inclusivo, en el que haya obtenido buenos resultados con el grupo de alumnas. - Comparación de actividades. - Verificación sobre la actualización del diario pedagógico. - Cierre
Taller 8: Agosto	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación - Video - Ajuste de actividades, contenidos y estructura para el siguiente año dependiendo de lo trabajado durante al año en curso.

	<ul style="list-style-type: none"> - Verificación sobre la actualización del diario pedagógico. - Cierre
Taller 9: Septiembre	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación - Video - Elaboración de entrevistas a padres de familia, con los avances obtenidos durante el año en el desarrollo social, académico y conductual de cada alumna, así como cuestionamiento a los padres acerca de los avances obtenidos en casa y la situación actual.
Taller 10: Octubre	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación - Exposición sobre los avances obtenidos dentro del salón con cada grupo, actividades funcionales y no funcionales, experiencias vividas y proyectos realizados. - Cierre.