



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

PSICOLOGÍA

**EXPECTATIVAS DE DOCENTES Y DE ESTUDIANTES SOBRE LA
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

P R E S E N T A

ESPERANZA QUILATZI DELGADO PORTILLA

Tutor principal:

Dr. Miguel Monroy Farías

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Comité tutor

Dra. Ana Elena del Bosque Fuentes

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Dr. Adrián Cuevas Jiménez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO ENERO 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A **Noah**

Eres parte de mi corazón y la fuerza que me impulsa día tras día, me enseñas lo bello de la vida, verte crecer y sonreír llena de luz mi alma.

A **Cristian**

Por siempre estar, acompañar, sostener, escuchar o impulsar a lo largo de este proceso y de otros tantos. Gracias compañero de vida.

A mi **madre**

Por apoyarme de mil maneras y en todo momento para alcanzar esta gran meta.

A mis **compañeras** y **amigas** maestranteras

Sin su apoyo, acompañamiento y consejos a lo largo de este camino, este logro no hubiera sido posible, gracias por ser fuerza y columna al mismo tiempo.

A mi hermano **Pavel**

Por su valioso apoyo en las diversas etapas de este gran proyecto.

A mi tutor Doctor **Miguel** Monroy

Por su invaluable asesoría en la realización de este proyecto de investigación y por compartir sus conocimientos.

A la Doctora **Carolina** Santillán y a la Doctora **Ana Elena** Del Bosque

Por enseñarme entre muchas otras cosas, el verdadero significado de la sororidad y ser ejemplo del ejercicio de una docencia cálida, empática y humana.

Al Doctor **Adrián** Cuevas, a la Doctora **Mónica** Díaz y al Doctor **Miguel Ángel** Martínez

Por sus acertadas observaciones y aportaciones.

Al Doctor **Luis** Ibañez

Por tantas veces ser impulso, orientación o acompañamiento en momentos de profunda oscuridad.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (**CONACYT**)

Por el apoyo económico brindado a lo largo de esta trayectoria académica.

A la **UNAM- FESI**

Por aceptarme de nuevo en sus aulas y proporcionarme esta valiosa oportunidad académica para enriquecerme profesional y personalmente.

Quilatzi

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	8
OBJETIVOS GENERALES	8
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
JUSTIFICACIÓN.....	8
CAPÍTULO I MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO	12
1.1 BREVE HISTORIA DEL ESTUDIO DE EXPECTATIVAS DE DOCENTES	12
1.2 INVESTIGACIONES DE EXPECTATIVAS EN ESTUDIANTES.....	21
1.3 CARACTERÍSTICAS DEL MODELO EDUCATIVO DE LA ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.....	30
1.4 ORIENTACIÓN Y SENTIDO DE LAS CUATRO ÁREAS DEL CONOCIMIENTO QUE SE ENSEÑAN EN EL COLEGIO	34
1.5 EXPECTATIVAS DE LA FUNCIÓN DEL DOCENTE Y EXPECTATIVAS DEL PERFIL DEL ALUMNO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	38
1.6 ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	39
CAPÍTULO II MARCO METODOLÓGICO	41
2.1 METODOLOGÍA.....	41
2.2 ESCENARIO	42
2.3 PARTICIPANTES.....	43
2.4 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS	43
CAPÍTULO III ANÁLISIS DE RESULTADOS	47
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	83
REFERENCIAS DOCUMENTALES	100
ANEXOS	111

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, han surgido diversas líneas de investigación dedicadas a comprender el pensamiento del profesor sobre su práctica docente. A través de ellas, se ha reconocido que ni el profesor ni el alumno son seres pasivos y que no actúan mecánicamente, ni a la hora de impartir docencia, en el caso del primero, ni en la incorporación de aprendizajes, por parte del segundo.

A partir de observar cómo los profesores dirigen sus prácticas en el aula, se han realizado diversas investigaciones acerca de sus creencias, concepciones personales y teorías implícitas respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; las investigaciones han confirmado que la práctica docente involucra el establecimiento de una compleja relación entre profesor y los alumnos en la que existe un sinnúmero de factores que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por ejemplo, los profesores se distinguen por su experiencia, sus características personales o por las expectativas que tienen con relación a las habilidades de aprendizaje de los estudiantes. En esa compleja relación, los alumnos tienen sus propias expectativas, entre otras, sobre las habilidades de enseñanza que tiene el profesor.

Múltiples estudios han aportado una gran cantidad de evidencia respecto al origen y presencia de expectativas docentes hacia los alumnos durante las prácticas educativas. Las expectativas docentes hacia sus alumnos pueden surgir por el aspecto físico, género, historial académico, por asistir a la escuela en el turno matutino o vespertino, o por el grupo social al que pertenecen. Dichas expectativas se manifiestan en actitudes y comportamientos diferentes del docente hacia los estudiantes. Por ejemplo, dar mayor o menor atención, diferenciar las oportunidades de participación, seleccionar distintas estrategias de enseñanza o el uso del lenguaje verbal o no verbal.

En este mismo sentido, los alumnos son también poseedores de sus propias expectativas hacia el profesor, las cuales pueden surgir antes de conocerlo o durante los procesos escolares. El origen de las expectativas es diverso: desde comentarios de compañeros que ya cursaron la asignatura con el profesor, la reputación del docente, su edad, aspecto físico, la comparación de experiencias previas con otros maestros, así como el Área a la que pertenece. No obstante, ya sea desde la perspectiva del docente o la del alumnado, en ambos casos puede generarse un impacto favorable o inconveniente dentro del aula.

La investigación aquí planteada se realizó en el plantel Vallejo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. La investigación es de corte cualitativo; los instrumentos seleccionados para la recolección de los datos fueron una entrevista semiestructurada para profesores y una entrevista focal a un grupo de alumnos.

Se espera que el profesor no sólo funja como transmisor de conocimientos, sino como un compañero responsable del alumno, con quien comparta y proponga experiencias de aprendizaje que le permitan adquirir nuevos conocimientos, así como una creciente conciencia sobre cómo proceder por su propia cuenta ante diversas situaciones académico-profesionales, mediante la información y la reflexión rigurosa y sistemática.

Esto último es de gran relevancia, pues a través del estudio de las expectativas, tanto en profesores como en alumnos se fomenta una práctica docente reflexiva que cuestione el tipo y procedencia de los mensajes que los profesores envían a los alumnos. Es necesario que el educador considere cómo las expectativas influyen en su práctica. En el mismo sentido, las expectativas estudiantiles con relación a sus profesores, a los contenidos académicos y sus relaciones con el grupo de compañeros pueden o no incidir en su aprendizaje.

Para ello se siguieron dos rutas paralelas de investigación; por el lado correspondiente a la investigación de la actividad docente se efectuaron entrevistas semiestructuradas a cuatro profesores pertenecientes a las distintas Áreas de conocimiento del Colegio; y con respecto a los alumnos, se realizó una sesión con un grupo focal integrado por catorce participantes.

El presente trabajo se ha organizado de la siguiente manera:

El primer capítulo presenta a manera de antecedente, una amplia revisión histórica de las investigaciones sobre las expectativas en docentes y alumnos: desde las primeras en su tipo, hasta las más recientes; así como su influencia en la enseñanza y el aprendizaje actual, sus diferentes fuentes de procedencia y sin dejar de lado el concepto de expectativas, también se presentan las características del modelo educativo del Colegio, la orientación y sentido de las Áreas de conocimiento que se imparten en la Institución, las expectativas de la función de sus docentes así como el perfil de sus egresados y el enfoque constructivista del Colegio.

A continuación, en el segundo capítulo, se explica la metodología empleada, la cual fue de tipo no experimental, de corte cualitativo con orientación etnográfica; se mencionan las características de los participantes, el escenario y los instrumentos utilizados.

Durante el tercer capítulo se muestra el análisis de resultados: las entrevistas fueron transcritas en su totalidad para su análisis, codificación, categorización e interpretación, además, se comparó y contrastó la información para establecer vínculos y relaciones.

Finalmente, en el último apartado, se ofrecen las conclusiones; se hallaron coincidencias entre docentes y estudiantes con respecto a las expectativas de estrategias y actitudes que posibilitan el aprendizaje, así como en la identificación

de algunas prácticas de los profesores que alejan a los estudiantes de las clases, así como en las expectativas de aprendizaje dependiendo del turno al que pertenecen los alumnos. Se propone finalmente fomentar altas expectativas en los docentes y tomar en cuenta la percepción de los alumnos para contribuir al fortalecimiento de la enseñanza y del aprendizaje.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se centró en indagar las expectativas de los docentes y de los estudiantes Colegio de Ciencias y Humanidades sobre la enseñanza y el aprendizaje en Educación Media Superior.

OBJETIVOS GENERALES

Indagar las expectativas de la enseñanza y el aprendizaje de docentes del Nivel Medio Superior, además de averiguar las expectativas de alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las expectativas de los estudiantes con relación a la enseñanza del profesor.
- Analizar expectativas en docentes y estudiantes que contribuyan al fortalecimiento de la enseñanza y del aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

El espacio áulico es un lugar donde interactúan y convergen diversos procesos cognitivos, actitudinales y emocionales entre profesores y estudiantes; procesos que implican múltiples consecuencias en la experiencia escolar. Entre

estos, se encuentran las expectativas propias de ambos actores, las cuales merecen ser estudiadas a profundidad, ya que, por lo general no son tomadas en cuenta ni se les otorga mayor importancia dentro de la práctica y formación docente.

Si bien, existe una vasta evidencia bibliográfica acerca de la influencia de las expectativas dentro del ejercicio del profesional docente, regularmente en ella no se encuentran plenamente diferenciadas de manera particular las correspondientes al profesor y al alumno. A través de la distinción entre las expectativas correspondientes a unos y otros, se busca, por un lado, promover una actitud reflexiva en los docentes, con la finalidad de que puedan identificarlas en sí mismos y actuar de manera consciente, intencional y deliberada, contribuyendo así a su mejoramiento profesional; y por el otro, conocer detalladamente si las expectativas de los alumnos influyen directamente en su proceso de aprendizaje.

A pesar de lo anterior, entre las líneas de acción propuestas por el actual director de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH), el Doctor Benjamín Sánchez Barajas, dentro de su Plan de Trabajo para la Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2018-2022), únicamente intenta impulsar los programas de Refuerzo al Aprendizaje y de Formación Integral, cuyo objetivo es abatir el rezago escolar y mejorar el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a los profesores, el documento sólo menciona la formalización y actualización de la planta docente, así como el diseño e implementación de nuevos programas que abarquen la actualización disciplinaria, la didáctica de cada asignatura, la capacitación para ejercer como tutores de alumnos vulnerables y el uso de recursos tecnológicos como apoyo a la docencia, liderazgo educativo o creatividad e innovación en educación; sin señalar nada referente al análisis o reflexión de la mejora de las expectativas docentes y estudiantiles para cumplir con el modelo y la filosofía con la que fue creada la ENCCH.

Es importante destacar el rubro IX del mencionado Plan de Trabajo del Doctor Benjamín Sánchez Barajas, el cual, señala una serie de diferencias entre las condiciones de trabajo de los profesores del turno vespertino con respecto a los del turno matutino: propone darle continuidad a las acciones que tiendan a disminuir la asimetría existente entre estos horarios de trabajo, como lo son equiparar los servicios y la atención hacia los estudiantes. Garantizar condiciones de seguridad, evitar el incumplimiento académico, hechos de violencia por parte de grupos organizados dentro del plantel, ventas ilegales y el consumo de sustancias prohibidas.

Lo anterior denota la existencia de una marcada diferencia entre ambos turnos del Colegio, incita a reflexionar acerca de cómo ello afecta las expectativas tanto de los estudiantes como de los maestros, cómo se asumen al pertenecer a un turno y cómo se posiciona el profesor al cubrir ese horario.

Ser parte de determinado turno puede ser decisivo en el aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza de los profesores. Por tal motivo en el Programa Institucional de Tutorías, específicamente del plantel Vallejo, los profesores obtienen un punto extra por grupo tutorado del turno vespertino, esto debido a las características de la población, tales como mayores índices de rezago escolar o un alto grado de ausentismo. Con este mayor puntaje, se intenta incentivar a los profesores, acrecentando sus oportunidades de trabajo y promoción de categoría laboral, convirtiendo en una atractiva ganancia el responsabilizarse de la orientación de grupos de dicho turno.

Por tal motivo, surge el interés por conocer las expectativas de docentes y de estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Media Superior; tema que se vuelve **relevante** ya que puede resultar de ayuda en la construcción de expectativas que favorezcan la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, así como propiciar la reflexión en los profesores acerca de la importancia de sus concepciones con relación al aprendizaje de sus alumnos. Con ello, se contribuirá

a la formación y enriquecimiento de los profesores que ejerzan la docencia a nivel Medio Superior.

Además, la propuesta que se hace a partir de este trabajo de investigación permite considerar las expectativas de los estudiantes y si tienen alguna influencia en su aprendizaje, sin dejar de destacar a su vez, la valía y riqueza de sus vivencias e interpretaciones.

Simultáneamente, se pretende abrir nuevas líneas de investigación en el nivel de Educación Media Superior, ya que la gran mayoría de las investigaciones acerca de este tema han sido realizadas solamente a nivel primaria, secundaria o licenciatura, sin olvidar que el instrumento de investigación que se propone, podrá tomarse como guía para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

1.1 BREVE HISTORIA DEL ESTUDIO DE EXPECTATIVAS DE DOCENTES

La palabra expectativa, de acuerdo con la Real Academia Española, proviene del latín *expectatum*, cuyo significado es “mirado” o “visto”, y se define como la esperanza de realizar o conseguir algo, o la posibilidad razonable de que algo suceda.

Su conceptualización es diversa y depende del ámbito de aplicación donde se desarrolle. Específicamente en el Área educativa, se coincide con Monroy (2009) cuando menciona que las expectativas son procesos cognitivos que anticipan eventos que pueden suceder, inferencias, juicios que una persona hace a partir de informaciones correctas o falsas que implican la esperanza que ocurra un suceso.

Arancibia (citado en Rodríguez, 2012) concibe a las expectativas como las influencias que hace el docente sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general, es decir, el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras, y esto guía su acción, conforme a las características que el profesor atribuye a los alumnos.

Para Valles y Núñez (1989), son inferencias que una persona hace a partir de una información correcta o falsa y que implica la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información, sobre la cual tales juicios han sido realizados.

Conejero, Amorós y Martínez (2009), definen a las expectativas como percepciones que tienen los profesores de los alumnos; se producen por su

experiencia directa con ellos y de otras fuentes de información (sexo, género, edad, nivel socioeconómico).

Prieto (2008), entiende las expectativas como creencias, comprensiones o supuestos sentidos como verdaderos y desde las cuales los sujetos orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones.

El primer estudio de las expectativas en el ámbito de la educación y su **influencia** sobre el rendimiento académico se realizó a finales de los años sesenta, por parte de Rosenthal y Jacobson en 1968, quienes plasmaron sus hallazgos en su libro *Pygmalion en el aula*, título inspirado en el mito griego de Pigmalión, un rey escultor que da forma a una muy bella estatua llamada *Galatea*, de la cual se enamora a tal grado, que suplica a Afrodita que le otorgue vida. La diosa accede, dándole en Galatea a su amante y compañera. De esta manera, el efecto Pigmalión hace referencia al aprecio que se puede tener hacia la propia obra y cómo ello influye de tal manera que se llega a desear lo mejor para ella.

Rosenthal y Jacobson aplicaron un test de inteligencia en una primaria y una secundaria, sin tomar en cuenta los resultados, señalaron a un grupo de niños como los poseedores de los mejores resultados en el test, advirtiendo a sus profesores que serían los de mayor rendimiento al final del curso, con ello, hicieron creer a los profesores que los miembros de este grupo eran mejores que el resto de la clase.

Ocho meses después, se volvió a aplicar el mismo test, a través del cual se encontró que los niños elegidos aumentaron de 10 a 30 puntos su CI, hecho que constató que las expectativas que habían creado los profesores con respecto a estos alumnos, favorecieron su cumplimiento y afectaron significativamente su rendimiento.

Good, en 1987 (citado en Monroy, 1998), reporta en su investigación la recopilación de más de cien trabajos en los que analiza una gran variedad de tipos

de expectativas de los docentes, las maneras en que se forman y cómo las comunican en el salón de clases, así como el modo en que ello propicia que algunos alumnos tengan más oportunidades de pensar, de responder y de ser comprendidos y, que, por el contrario, en el resto de ellos, la relación sea opuesta, sobre todo con aquellos en los que hay escasas expectativas de aprendizaje.

Que el profesor tenga ciertas expectativas de ocurrencia en la enseñanza, significa que:

“cambiará su comportamiento con base en sus expectativas; las cuales también se les denominan profecías que se autocumplen. Con base en las expectativas que los docentes construyen de cada alumno, esperarán poco o mucho de ellos respecto a su rendimiento académico” (Monroy, 2009, p.253).

Para demostrar la importancia del Efecto Pigmalión, Boser, Wilhelm y Hanna (2014), al indagar sobre este fenómeno en estudiantes de secundaria de los Estados Unidos de América, hicieron uso de un diseño longitudinal a lo largo de diez años, que les permitió afirmar que los estudiantes cuyos maestros tenían mayores expectativas sobre su futuro escolar, poseían mayores probabilidades de graduarse de la universidad. Las expectativas de los docentes mostraron una relación predictiva muy fuerte con las tasas de graduación de la universidad; también se encontró que las mismas tienen efecto a largo plazo, pues logran predecir el éxito desde la secundaria hasta seis años después. Los investigadores destacan la importancia de implementar políticas educativas cuyo objetivo sea fomentar las altas expectativas en los profesores hacia sus estudiantes y crear programas de formación docente, orientados en capacitar a los profesores para trabajar con empeño en escuelas con altos índices de pobreza, donde existen expectativas bajas hacia los estudiantes a causa de esta condición; con estas acciones se pretende alcanzar el éxito escolar hasta el nivel superior y en la vida personal de los alumnos.

Navas, Sanpascual y Castejón (1991), así como Valles y Núñez (1989), han revelado la importancia de cómo las impresiones que los profesores tienen sobre los estudiantes, inciden en el rendimiento académico de estos, concluyendo que **las expectativas del profesor** juegan un papel predictor importante por encima incluso del rendimiento anterior del alumno, ya que las conductas mostradas de acuerdo con las expectativas del docente pueden ser favorecedoras o, en caso contrario, repercutir de manera perjudicial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Giles, Barona y Torres (2011), al realizar una investigación con una población de setenta y cuatro profesores de nivel Medio Superior acerca de la influencia de las expectativas de los profesores sobre el aprendizaje y su posible vinculación con el éxito o fracaso escolar, hallaron evidencia de que las expectativas son favorables cuando los profesores perciben en las primeras sesiones en el aula disposición y motivación en los estudiantes, en contraste, la falta de actitud y compromiso, se identificó como un predictor importante de bajo desempeño y factor desmotivante para trabajar con los alumnos.

Estudios enfocados al análisis de las expectativas docentes como el de Timmermans, Rubie-Davies y Rjosk (2018), aportan evidencia de cómo las creencias de los maestros sobre sus alumnos impactan de manera sustancial en el aprendizaje y el progreso de sus estudiantes, esta investigadora encontró una fuerte correlación entre el nivel de las expectativas y las prácticas docentes en el aula, es decir, profesores con bajas expectativas presentan una demanda cognitiva menor, ocupan más tiempo reforzando o repitiendo información, aceptan bajos estándares en la entrega de trabajos, enfatizan reglas y procedimientos y ofrecen menores oportunidades de aprendizaje, pero cuando las expectativas de los docentes son altas, sus actitudes, creencias y prácticas de enseñanza cambian, se vuelven más efectivas y logran un mayor progreso.

Namrata (2011), demostró como a menudo los maestros producen creencias sostenidas y socialmente apoyadas contra los niños marginados tanto de manera implícita como explícita; realizó observaciones y entrevistas a 35 profesores de ocho escuelas primarias del gobierno local de la India, examinó problemas relacionados con las creencias y expectativas de los maestros con respecto a los niños de grupos marginados.

Los resultados de esta investigación refieren que los docentes que etiquetaban a sus alumnos como indisciplinados y con mal comportamiento a causa del bajo nivel educativo o socioeconómico de sus padres, presentaban una percepción negativa hacia los niños marginados y les adjudicaban explícitamente una incapacidad innata (bajo coeficiente intelectual) relacionada con un bajo potencial académico a futuro que les imposibilitaría terminar su educación primaria. Casi en su totalidad, las ocho escuelas estudiadas en esta investigación exhibieron por parte de los profesores, una imagen negativa de sus alumnos reflejada en prácticas discriminatorias con respecto a su potencial futuro. A pesar de ello, los maestros realizaban acciones, como proporcionar ayuda individualizada a los alumnos, o brindaban apoyo a estudiantes más avanzados a comparación de otros. El autor de la investigación finalmente propone crear programas de formación docente inclusivos y sensibles para erradicar este tipo de creencias y actitudes.

En la misma línea de estudio, Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, (2017), constatan como ciertas creencias estereotipadas de los profesores y algunas prácticas pedagógicas producen desamparo educativo y desconfianza en jóvenes migrantes. Respecto a este tipo de escolares, dichos investigadores, señalan que las preconcepciones y la falta de comprensión de la cultura de origen, provocan el denominado “efecto Pigmalión”, en el cual recordemos, se estigmatiza a los individuos a través de una serie de rasgos y actitudes que se esperan de ellos, lo cual merma su rendimiento académico y reduce las expectativas de los implicados.

Con lo anterior, los docentes mantienen bajas expectativas sobre las posibilidades de acceso a la educación superior de estos alumnos por el simple hecho de tener una percepción desfavorable sobre las culturas de origen de los estudiantes. Particularmente, se subraya que las familias provenientes de naciones extranjeras, ven a la educación como una herramienta de promoción social: las madres, en específico, depositan sus esperanzas en los sistemas educativos, generando así grandes aspiraciones, y, en consecuencia, construyen expectativas académicas en sus hijos e hijas. En otras palabras, las familias de inmigrantes, ven en la educación una potencial mejoría social, cultural y económica, siendo esto la meta primordial de la migración.

En ese mismo estudio, se presentan doce historias de vida de niñas inmigrantes provenientes de Europa del Este y de la región del Magreb. De estas narrativas, se destaca la complicidad madre-hija, en donde la parte parental construye las expectativas a través de la planificación educativa y vida social, para que su integración en la nueva sociedad a la que se enfrentan sea lo más rápida posible. En lo que respecta a la planificación escolar, la expectativa yace en conseguir lo que las madres piensan que es más conveniente, por ejemplo, les sugieren a sus sucesoras qué profesión ejercer o a qué escuela o instituto asistir.

Desafortunadamente, para estas jóvenes, el ámbito educativo suele ser sumamente hostil debido a compañeros racistas, machistas y xenófobos, incluyendo un sistema educativo que resulta etnocéntrico, invisibilizador de las demás culturas y de lo femenino. A esto se le suman docentes que creen que los alumnos migrantes deben adaptarse a la cultura local, dejando a un lado la inclusión y provocando una baja expectativa docente.

La cuestión del género y nivel socioeconómico es abordada por Río y Balladares (2010), ambos manifiestan que se presentan notables diferencias en los resultados académicos de los niños a causa de estos dos factores. En el caso analizado en dicho artículo, es observable que, en Chile, el rendimiento escolar es

mayor en hombres que en mujeres, cuando en el resto de países que realizan la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las variaciones entre géneros son casi nulas o nulas. La investigación explica que dichas desigualdades tienen origen en que los docentes desarrollan sus propias expectativas con base en la situación socioeconómica y el género de los estudiantes. Los profesores tienen la creencia de que tanto los logros como el rendimiento escolar están determinados por dichas variables, dando como resultado una baja expectativa en aquellos alumnos pertenecientes a estratos económicos bajos.

De acuerdo a Harris y Rosenthal (citados en Rodríguez 2012), existen algunos factores que dan cuenta de las expectativas positivas de los profesores, tales como el ambiente: los docentes son más amables con los alumnos de los que se tienen altas expectativas, proporcionan más oportunidades para responder a cuestionamientos o les proveen más tiempo para participar, cuando los retroalimentan les ofrecen información detallada y dan más instrucciones o explicaciones.

Trabajos como los realizados por Miramontes, Llamas y Sabaleta (2009), señalan que algunos antecedentes para que el maestro forme sus propias expectativas acerca de sus alumnos son el género, la información proveniente de otros profesores, reportes médicos o psicológicos, algunas características físicas, el aprovechamiento escolar previo, la clase socioeconómica, la información proporcionada por los padres, la existencia de problemáticas familiares, las formas de relación social, la familia, el carácter personal y el contexto sociocultural del alumno.

Sin embargo, para que las expectativas docentes tengan efecto en los alumnos y se pueda constituir la profecía autocumplida, de acuerdo con Jussim (citado en Rodríguez, 2012), debe pasarse por tres etapas:

La primera corresponde a la construcción de las expectativas por parte del profesor sobre el rendimiento académico de sus alumnos. En esta elaboración participan otros factores, entre los que destacan los estereotipos (sexo, clase socioeconómica, aspecto físico), la información previa acerca de los alumnos y la historia académica anterior.

La segunda etapa consiste en que, una vez construidas las expectativas, el profesor se dedica a comunicarlas de algún modo. Esta comunicación se lleva a cabo a través del comportamiento del profesor con cada uno de sus alumnos.

La tercera etapa se relaciona con la reacción que experimenta el alumno frente a las expectativas de su profesor. Es así como éste puede ajustarse u oponerse a ellas.

Dentro del aula, el docente puede construir a través de sus acciones u omisiones, ya sea un modelo atractivo a seguir o una figura poco grata. Sus expectativas componen un pensamiento profético, es decir, un pensamiento que se traduce en realidades concretas. Las creencias a través de las cuales el maestro interpreta a sus alumnos, constituyen el estrato básico, el más profundo de su arquitectura mental (Gil del Pino, García y Manrique, 2017).

En otro estudio publicado por Hanover Research (2012), basado en los hallazgos de John Hattie y Carol Dweck, se demuestra la importancia de las expectativas en los logros académicos. Hattie revela que la expectativa docente está influenciada por grupos de factores primarios como lo son el género, edad o etnicidad; igualmente menciona factores de salida, es decir, el comportamiento del estudiante, el clima y la retroalimentación recibida (elogios o críticas al profesor). También se menciona que estos mismos factores influyen en mayor medida cuando el docente desconoce el historial de rendimiento académico del alumno; cuando este obtiene dicha información, elementos como la edad, género o etnia intervienen en menor medida en la generación de la expectativa.

Aunado a esto, también cabe recalcar que los alumnos pueden incrementar o disminuir sus esfuerzos para satisfacer las expectativas que se les han puesto. Del mismo modo, los autores exponen que los alumnos son capaces de percibir quiénes son los estudiantes del grupo que cuentan con mayores expectativas, presentándose el favoritismo, no obstante, para evitar dicha situación, es recomendable apostar las mismas expectativas en todos los escolares del aula, a pesar de sus distintos contextos. Dweck, a la vez, sugiere aplicar la “mentalidad de crecimiento”, en la que fomenta a los estudiantes a entender que la inteligencia y el éxito pueden ser desarrollados y que son cruciales para maximizar el mismo éxito, lo cual es decisivo en grupos de riesgo, compuestos por individuos que se sienten destinados a no ser exitosos. Este concepto tiene una contraparte llamada “mentalidad arreglada” en la que se hace creer a los pupilos que la inteligencia está predeterminada desde el nacimiento, por lo que se recomienda que los docentes consideren el potencial de crecimiento de todos los alumnos, sin importar su punto de partida.

Por otra parte, Hornstra, Stroet, Eijden, Goudsblom y Roskamp (2018), enuncian que los docentes presentan diferentes comportamientos con base en sus expectativas; la teoría de la autodeterminación (en inglés *self determination theory*), precisa que el comportamiento del profesor afecta de manera directa la motivación y compromiso del estudiante. Uno de los postulados en dicha investigación expresa que la expectativa docente tiene un impacto directo en la motivación del alumno, lo cual se refleja en las acciones que intervienen con los logros académicos, como lo son estudiar mucho o esforzarse ante la presencia de algún obstáculo. Urhahne (2015), citado por estos autores, sugiere que, a través de la conducta del docente, se comunica a los educandos las expectativas que se tienen de ellos, influyendo así en los resultados escolares. Mientras más positivas sean las expectativas, mayores serán los niveles de motivación en el aula.

1.2 INVESTIGACIONES DE EXPECTATIVAS EN ESTUDIANTES

El estudio de la influencia de las expectativas del alumnado sobre el profesorado ha ido en aumento a través de los años, Pichardo, García, De la Fuente y Justicia (2007), refieren que a partir de los años ochenta, el estudio de las expectativas influyó al mundo empresarial y comercial, cuyo objetivo era indagar la importancia que las expectativas tienen en la satisfacción de los clientes y como al ser consideradas garantizan la calidad en el servicio. Estos estudios se aplicaron posteriormente al ámbito educativo, con la finalidad de conocer las expectativas de los estudiantes para mejorar la calidad en el servicio de las instituciones de educación superior, utilizaron instrumentos como la *Multiple Item Scale for Measuring Customer Perception*, creado por Parasuraman, Zeithalm y Berry (1998), *Instruction Preferent Questionnaire*, de la autoría de Hativa y Birembaun (2000), o la *University Students Expectation for Teaching*, de Sander, Stevenson, King y Coats (2010); este último cuestionario, fue aplicado por Pichardo, García, De la Fuente y Justicia (2007), para indagar las expectativas de enseñanza de los estudiantes, dentro del contexto de su investigación acerca de las relaciones entre preferencias de la enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios.

Lumsden (1997), en su investigación denominada “Expectativas en estudiantes”, refiere que, aunque los estudiantes aceptan y prefieren a los profesores laxos con estándares bajos, muestran más respeto por los maestros que les exigen más académicamente, menciona una encuesta nacional aplicada en Estados Unidos a más de 1,300 estudiantes de secundaria en 1997, en la que se les preguntó tanto en los cuestionarios como en las discusiones de grupos focales, qué pensaban y qué querían de sus escuelas. Entre las respuestas se encontraron quejas contra instructores laxos que no especificaban reglas. Los alumnos refirieron sentirse insultados por las mínimas demandas que se les habían impuesto y que inequívocamente trabajarían más si se esperaba más de ellos. Además, expresaron su deseo de un monitoreo constante y vigilancia de los profesores y clases después

de la escuela para aquellos jóvenes que estuvieran reprobando. Finalmente, los alumnos sugirieron que el desafío planteado por los profesores era la esencia del compromiso.

En esta misma línea de investigación, Currás y Álvarez (2014), realizaron un estudio sobre las expectativas de 63 estudiantes universitarios de la licenciatura en educación primaria, referentes a las innovaciones que esperaban encontrar y las que les gustaría que sus docentes desarrollaran y cuáles eran sus creencias acerca del estilo de enseñanza de sus docentes para mejorar su aprendizaje y formación. Los investigadores aplicaron un cuestionario abierto a través del cual obtuvieron los siguientes resultados: los alumnos esperaban, clases prácticas, amenas y divertidas, uso de las TICS, promoción del estudio autónomo, interacción en el aula, y buena comunicación. En cuanto a las características del docente: respeto, cordialidad, dedicación, trato cercano y objetividad.

Soto y Torres (2016), realizaron una investigación acerca de las percepciones y expectativas de aprendizaje en jóvenes universitarios al inicio de un curso escolar, los estudiantes refirieron esperar clases desafiantes, con retos y dinámicas; además mencionaron que se presentaban con una actitud positiva ante el aprendizaje de nuevos conocimientos; sin embargo, manifestaron que cuando observaron un aspecto negativo acerca del desempeño, actitud o participación de los profesores, como apatía o laxitud, perdieron inmediatamente la motivación y el interés por la clase.

Fernández-Poncela (2017), también examinó la expectativa de los alumnos a nivel universitario en México. En el trabajo citado, la autora interrogó a 55 estudiantes pertenecientes a la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, en donde se les cuestionó sobre las formas de evaluación, sensaciones y emociones tanto al inicio como al final del curso. En la parte emocional, encontró que la gran mayoría de educandos tenía una opinión positiva de su primer día de

universidad: “se sentían alegres” o “emocionados”, además de que la idea de aprender o adquirir conocimientos los hacía sentir bien en dicho nivel educativo.

Al arrancar el primer trimestre, los individuos presentaron expectativas positivas: se sentían “con ganas de aprender”, o “con ánimo de aprender y convivir”. Como se aprecia, las clases comienzan con entusiasmo y alegría. Con lo referente a lo académico, las perspectivas se centran en la adquisición de conocimientos tanto teóricos como prácticos; en muchos de los casos se confirma que dichos pronósticos fueron cumplidos al final del periodo lectivo, con expresiones como “siento que tuve buen aprendizaje y le tomé gusto a la materia”, “mucho aprendizaje”, o “conocimiento reforzado con práctica”.

En este mismo tenor, los alumnos igualmente poseen expectativas sobre la dinámica de clase, esperando que el ambiente en el aula fuese amistoso, conjugado con una alta participación, asimismo se prefieren clases no aburridas o tediosas, y por supuesto, la aplicación de conocimientos a través de la práctica, además de que estos sean claros e inteligibles. Aunado a lo anterior, lo que se espera de los docentes se acumula en una larga lista, en la que se destacan las siguientes características: buena preparación, que enseñe bien, mostrar gusto por lo que hace, resolución de dudas, compromiso por la clase, evaluación justa y una adecuada transmisión de conocimientos. Peculiarmente, al final de cursos, los encuestados manifestaron que sus expectativas habían sido superadas ampliamente, destacando que la docente era empática, con buen sentido del humor, carismática y sobretodo una buena profesora. En conclusión, la autora menciona que con los resultados obtenidos (positivos en su totalidad), la educación es una relación interpersonal e intergrupala, así como un juego de emociones en el que se crece como seres humanos y colectivos sociales.

Siguiendo la misma línea, Martín, Paoloni y Rinaudo (2015), describen las percepciones y expectativas de los estudiantes de nivel superior europeos. Dichas perspectivas son generadas a través de la interacción entre comportamientos,

rasgos individuales, e influencia del ambiente de aprendizaje. Para su cometido utilizaron una compleja metodología llamada “Inventario de percepción sobre contextos de aprendizaje” (IPSE) en el cual se preguntó a alumnos de pregrado, grado y posgrado una serie de 36 preguntas relacionadas con contextos de aprendizaje. El estudio arrojó que los estudiantes optan por ambientes en los que se promueve la transferencia y uso de conocimientos, con oportunidades de generar relaciones entre nuevos materiales y sus conocimientos previos a través de participación en el aula, discusión de los temas de la clase y fomentando la interacción entre alumnos.

De igual forma, el trío de investigadores halló que en grupos reducidos hay preferencia por un profesor que se comunica constantemente con su grupo y que demuestra que está interesado por el mismo. En el caso de los estudiantes de posgrado, estos adoptan una postura más activa respecto a la asignatura; son más críticos respecto a los contenidos y enlazan el conocimiento con otros contenidos. Se concluye que los contextos de aprendizaje en los que se promueve la construcción de aprendizaje son los más valorados. También se revisan otros elementos como la inserción de tareas dinámicas que propicien la participación, y mayores procesos de retroalimentación, así como una orientación del maestro que permita la regulación de acceso a materiales internos y externos para el aprendizaje.

Pérez (2015), presenta de igual manera un análisis sobre la influencia de las expectativas del alumnado en la satisfacción y rendimiento académico. En su indagación, utilizó un “Cuestionario de expectativas”, en el que recogió impresiones de un grupo de alumnos de la Universidad de Huelva con el fin de diseñar estrategias curriculares que repercutieran de manera significativa tanto en el rendimiento como en la satisfacción de las asignaturas cursadas.

El grupo estudiado se conformó por 62 alumnos pertenecientes a la carrera de Trabajo Social: a los participantes se les realizó un cuestionario de seis preguntas acerca de las expectativas que tenían de la materia “Riesgo y protección del desarrollo psicológico en la familia”, así como su aportación académica, impacto de la asignatura en el ejercicio profesional, métodos y técnicas de enseñanza, recursos didácticos, instrumentos de evaluación y fuentes de información. Respecto al primer apartado –la aportación académica– se demostró que la mayoría concordaba en que lo impartido en clase era de utilidad para su formación.

En la segunda interrogante, también las respuestas fueron positivas; los miembros del grupo consideraron necesario saber sobre el colectivo familiar, pues el campo laboral se vinculaba estrechamente con dicha institución. Sobre las técnicas de enseñanza y métodos, se dieron varias respuestas, destacó la expectativa por encontrarse con explicaciones dinámicas, debates, exposiciones, lecturas de carácter obligatorio, trabajos grupales y juegos de rol, no obstante, se hizo mayor énfasis en prácticas reales, es decir; interacción con casos de verdad. Igualmente se presentó la expectativa de usar recursos didácticos como las presentaciones con diapositivas (específicamente del programa informático PowerPoint), resúmenes y contenidos en la plataforma denominada “Moodle”. Para la evaluación se esperaban métodos tradicionales como los exámenes finales y realización de actividades académicas. Por último, sobre las fuentes de información se pronosticó el uso de apuntes, manuales, artículos especializados, y diapositivas.

Los resultados arrojados indicaron que las expectativas de los primeros tres apartados (aportación académica, ejercicio profesional y métodos y técnicas de enseñanza) fueron cumplidas en la mayor parte del grupo. A la vez se encontró que las expectativas y su cumplimiento tienen una importante relación con la asignatura y el rendimiento académico de los estudiantes. Cabe remarcar que en el estudio se señala que a pesar de que el grado de satisfacción indicado por los alumnos fue alto, se realizaron cambios en la planificación de la asignatura, estos con base en

la retroalimentación mostrada en los cuestionarios y sustentándose en expertos pedagogos.

Conejero, López, Martínez (2009), destacan la influencia que tienen en las expectativas de los alumnos, las relaciones con adultos significativos, la experiencia de otros compañeros que tuvieron a ese profesor y sus propias experiencias con otros profesores; así, la impresión que el alumno tiene del profesor depende también de sus características y reputación. Estos mismos autores refieren que existe una tendencia a evaluar negativamente a los profesores de más edad, menos atractivos físicamente y a aquellos de los que se tienen informes desfavorables. De esta forma, las expectativas de los alumnos inciden en su propio comportamiento y en el del profesor.

Es posible afirmar que el proceso constitutivo de la identidad del adolescente lo coloca en un estado de susceptibilidad ante el trato y los comentarios de los profesores, debido a que son percibidos como figuras de autoridad o se toman como modelos a seguir. Por tal motivo, es de vital importancia que los docentes tengan un actuar consciente de sus acciones y comportamientos dentro del aula y de cómo ello puede incidir en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, si bien en algunos de los casos la comunicación de las expectativas se da a través de la interacción directa con los alumnos, la mayoría de las veces ésta se dará de manera indirecta e inconsciente. Sin embargo, no siempre las expectativas positivas dentro de la enseñanza conducen a un alto rendimiento estudiantil; se ha identificado, el llamado “efecto anti-Pígalión”, donde se muestra que no siempre se obtienen los resultados que se esperan. La motivación, el logro y el entusiasmo de los estudiantes también son influidos por múltiples factores ajenos a las expectativas de los maestros.

Para ilustrar esto Chang (2011), menciona un estudio de caso realizado con 47 estudiantes especializados en termodinámica inscritos en un curso de

enseñanza universitaria de inglés, donde las expectativas positivas del profesor, acompañadas por una falsa percepción en los estudiantes respecto al aprendizaje autónomo para estudiar en línea, así como el incorrecto diseño de instrumentos de evaluación, dieron como resultado un pobre desempeño por parte de los alumnos.

Los estudiantes habían recibido 32 horas de clases de comprensión oral y 32 horas académicas de lectura intensiva, ambos recursos de aprendizaje en línea destinados a promover la autonomía de los estudiantes y mejorar el efecto de la enseñanza y el aprendizaje. Al inicio del curso, se realizaron cuestionarios a los maestros cuyos resultados arrojaron que sus expectativas eran muy positivas con respecto a los estudiantes del grupo. Identificaron que había un gran interés y motivación de su parte para aprender inglés y que contaban con una buena cantidad de habilidades de aprendizaje autónomo (una parte del curso hacía uso de tres diferentes recursos en línea). Asimismo, dentro de la universidad, los alumnos contaban con acceso a computadoras e internet, a través de los cuales podían expresar activamente sus propias ideas y compartir sus conocimientos.

Con lo anterior, regularmente la gran mayoría de los estudiantes aprobaban los exámenes finales. A la mitad del semestre, los escolares fueron interrogados sobre el uso completo e independiente de los recursos de internet, cuestionamientos que dieron como resultado que en realidad tenían una motivación muy baja para hacer uso de dicha herramienta, que, si bien estaban conscientes de la importancia del aprendizaje del inglés en el mundo actual, no se sentían capaces de responsabilizarse por completo de su propio aprendizaje, ni de organizar su tiempo; preferían la enseñanza tradicional, donde el profesor estuviera presente, consultar libros de texto en inglés y realizar exámenes presencialmente, porque los utilizados en tal curso, daban la respuesta anticipadamente; por otro lado, señalaron la existencia de fallas constantes en la red de la Universidad. Finalmente, admitieron que estaban conscientes de las altas expectativas que los profesores tenían hacia ellos, pero que les requería un esfuerzo mayor el cumplirlas

y que creían que esto no les sería posible. Los resultados avalaron lo anterior: más de la mitad de los alumnos reprobaron el curso.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que, por lo general, las expectativas de los profesores y alumnos no se basan en evaluaciones objetivas y formales, sino que se construyen sobre impresiones formadas a partir de aspectos externos provenientes de la propia escuela, de la familia, de su cultura o de la sociedad. De esta manera, las expectativas positivas son capaces de generar una relación cordial y una fe auténtica por la superación del estudiante, factores que ayudan a impulsar su crecimiento y a que el proceso de enseñanza y aprendizaje alcancen su propósito (Granados, 2015).

La revisión de los diversos trabajos de investigación de las expectativas de docentes y de alumnos demuestra que las expectativas son percepciones, creencias o pensamientos experimentados como verdades que pueden afectar el actuar de ambos personajes dentro del aula. Se hallan las siguientes afirmaciones: las expectativas altas influyen en el rendimiento escolar y pueden ser un factor predictor del éxito escolar futuro de los alumnos (Rosenthal y Jacobson, 1980; Boser, Wilhem y Hanna ,2014), las expectativas altas juegan un papel predictor importante por encima del rendimiento escolar anterior del alumno (Navas, San Pascual y Castejón, 1991; Vares y Nuñez, 1989).

Las expectativas del docente serán favorables cuando el mismo percibe que sus alumnos están motivados y dispuestos a trabajar en el aula. (Giles, Barona y Torres 2011). Además de que existe una fuerte correlación entre el nivel de las expectativas del profesor y sus prácticas dentro del aula (Timmermans, Rubie-Davies y Rjosk, 2018).

Las creencias estereotipadas de los profesores hacia sus alumnos debido a su condición socioeconómica o étnica producen desamparo educativo y desconfianza en sus alumnos (Namrata, 2011; Fernández-Larragueta, Fernández-

Sierra y Rodorigo, 2017). En lo concerniente a las expectativas de los alumnos hacia los profesores los alumnos esperan retos educativos por parte de sus maestros (Lumsden, 1977). Soto y Torres (2016), obtuvieron resultados similares, pues hallaron que los alumnos presentaron ciertas expectativas acerca de las características de las clases, ya que aspiraban que éstas fueran dinámicas.

Curras y Álvarez (2014), descubrieron expectativas en los alumnos esperando el uso de TICS, clases amenas, prácticas y divertidas, aunado a la presencia de algunos rasgos en sus profesores como lo son respeto, cordialidad, cercanía y objetividad. La mayoría de los estudios se enfocan en la influencia de las expectativas docentes sobre el alumno y no a la inversa y se realizan en niveles educativos básicos o a nivel superior, es por este motivo que tanto las conclusiones como las evidencias encontradas en las investigaciones anteriores serán adaptadas en la medida de lo posible a las características de las aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades del nivel medio superior, ámbito en el cual se desarrolló esta investigación.

En el año 2018 se cumplieron cincuenta años desde el primer estudio de las expectativas en docentes, a pesar del transcurso de tantos años, continúa siendo un tema complejo en el que es necesario tomar en cuenta varios factores, como lo son las relaciones de los estudiantes, maestros, escuelas, familias y comunidades. Timmermans, Rubie, Rjosk (2018), mencionan que son pocos los estudios cuya intervención se haya propuesto o esforzado por elevar las expectativas de los maestros y tengan efectos positivos en los resultados de los estudiantes, es prioritario, mencionan estos autores, brindar a los maestros la oportunidad de que aprendan más sobre los estereotipos y cómo superarlos para tratar a los estudiantes de manera más equitativa a través de cursos de formación docente con los hallazgos de expectativas de los docentes y sus efectos.

Las expectativas son un fenómeno relevante acontecido en los espacios educativos, las investigaciones aquí presentadas evidencian la necesidad de

profesores reflexivos, conocedores de sí mismos y conscientes de sus expectativas, lo cual resultaría en la presencia de mejores prácticas docentes; si el docente indaga y valora las expectativas de los estudiantes para el diseño de sus métodos o estrategias de enseñanza y aprendizaje, este puede verse favorecido.

Si bien los docentes pueden tener altas expectativas de sus alumnos, las mismas pueden terminar solo como deseos o probabilidades de ocurrencia. Por ello, es necesario indagar previamente el nivel cognitivo real, así como las características propias de sus alumnos y, con base en esto, poder realizar acciones concretas para que sus profecías se vean cumplidas.

1.3 CARACTERÍSTICAS DEL MODELO EDUCATIVO DE LA ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Es menester presentar la misión y visión del modelo educativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, porque permite mostrar los principios pedagógicos y filosóficos que rigen esta institución, lo cual coadyuvará a comprender con mayor profundidad el objetivo de su creación, las funciones a desempeñar de su plantilla docente aunado a las características con las que deberán contar sus alumnos, es decir las expectativas hacia ambos actores educativos, pieza clave para la enseñanza y el aprendizaje dentro de sus aulas.

El origen del Colegio se remonta al 26 de enero de 1971, cuando fue aprobado este proyecto con el fin de atender a los alumnos de nivel medio-superior en la Zona Metropolitana del Valle de México. Los planes y programas de estudio fueron elaborados por más de 80 académicos de la UNAM liderados por Roger Díaz de Cossío. El 12 de abril del mismo año fueron inaugurados los primeros tres planteles: Vallejo, Naucalpan y Azcapotzalco, un año después Oriente y Sur hicieron lo propio (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, [ENCCH] 2018).

El plantel Vallejo, como parte del ENCCH, fue creado especialmente para indagar diferentes rubros, relevantes para los propósitos del estudio, cuya misión, desde su fundación en 1971, implícitamente supone como parte de las expectativas de los docentes hacer posible que sus alumnos sean actores de su propia formación; individuos capaces de captar por sí mismos el conocimiento, sus aplicaciones, así como dotar a los alumnos de los instrumentos metodológicos necesarios para poseer los principios de una cultura científico humanista.

El modelo educativo del Colegio, mencionado por primera vez en la Gaceta Amarilla (1971), tenía como objetivo impartir educación de nivel bachillerato, con un enfoque donde las diferentes disciplinas enseñadas se relacionaran entre sí. En la misma gaceta se exponían las características y objetivos fundamentales del modelo educativo:

“El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores” (Gaceta Amarilla, 1971).

Uno de los principales puntos a destacar es la crítica al llamado enciclopedismo, denotando así su tendencia educativa, es decir el alumno no sería un ente pasivo dentro de las aulas, dedicado a absorber, memorizar o adquirir conocimiento sin relación alguna. De igual manera se pretendía que el profesor no fuese sólo un transmisor de saberes, lo cual continúa vigente. Se proponían también una serie de materias donde el alumno pudiera experimentar y aplicar los métodos históricos y experimentales, además del desarrollo y comprensión del lenguaje materno, matemático, y de uno extranjero. En el año de 1992, fue creado

el Consejo Técnico y para 1996 hubo una reforma en su plan de estudios, al año siguiente fue elevado al rango de Escuela Nacional y su Dirección General fue instaurada en 1998.

Dentro del plan de estudios actualizado destacan sus principios educativos:

Aprender a aprender. Pondera la autonomía de los alumnos al adquirir conocimientos por cuenta propia, de acuerdo a su edad.

Aprender a hacer. Enfatiza la capacidad de los alumnos para trasladar y poner en práctica, los conocimientos, enfoques de enseñanza, procedimientos y métodos aprendidos en clase.

Aprender a ser. Resalta el impulso de valores cívicos, éticos y esencialmente humanos en los alumnos, aunados a los saberes científicos e intelectuales que les proporcionan las diferentes Áreas de conocimiento (Plan de Estudios Actualizado, 1996, p 39).

Es decir, los alumnos del Colegio se caracterizarían por ser autónomos en la búsqueda constante de nuevos conocimientos, cuyas capacidades los auxiliarán para trasladar lo aprendido en el aula a otros contextos aunado a la presencia de altos valores cívicos, en resumen, sujetos poseedores de una cultura con componentes científicos y humanos.

La **misión** del Colegio, sintetiza lo que se espera de sus egresados:

“Actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos. Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos. Con todo ello, tendrán las bases

para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma...el CCH busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez...ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales” (ENCCH, 2018, párr. 2).

Entre otras funciones, el Colegio está enfocado además en preparar a sus alumnos para ingresar a la licenciatura, ya que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, tienen derecho al denominado pase reglamentado, *mecanismo que permite al estudiante del CCH acceder a la licenciatura cuando se ha cumplido con los créditos que marca el Plan de Estudios correspondiente* (ENCCH, 2018, párr.2). Lo cual garantiza el ingreso al nivel superior y tiene un impacto en las expectativas aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de sus docentes. Además, destaca el ámbito social; los alumnos del Colegio serán agentes de cambio en la sociedad, gracias a su capacidad de reflexión y análisis, serán conscientes de sus actos y de las consecuencias de éstos, se distinguirán por el respeto y tolerancia ante las opiniones o pensamientos divergentes.

En la actualidad el Colegio también acentúa la importancia del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación como un elemento indispensable y básico en la formación de sus estudiantes y de usanza constante en la enseñanza de sus profesores, para responder a esta demanda las instalaciones del Colegio están equipadas con salas de cómputo, un proyecto en curso de accesibilidad a internet en todo el plantel y cursos intersemestrales donde se les invita y capacita a los profesores en la utilización de dispositivos móviles como iPads o aplicaciones diversas como *Google Classroom*, programas de software educativo entre otros.

El modelo educativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades presenta una amplia relación con respecto a su nombre, ya que dentro de sus aulas se desarrolla el conocimiento científico y humanístico en sus educandos, conjuntamente tiene varias expectativas de sus egresados: serán

capaces de realizar interconexiones de los conocimientos que han desarrollado en el Colegio, aplicarán los métodos ahí usados, serán sistemáticos, interpretarán y cuestionarán su realidad, crearán y buscarán nuevos conocimientos, a partir de las bases que les fueron otorgadas, serán críticos de su entorno así como agentes sociales de cambio con valores humanos.

Resulta de interés, a continuación, presentar la función de las cuatro Áreas que se imparten dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades: **Matemáticas, Histórico Social, Ciencias Experimentales y Talleres de Lenguaje y Comunicación**, las cuales se describirán en el siguiente apartado.

1.4 ORIENTACIÓN Y SENTIDO DE LAS CUATRO ÁREAS DEL CONOCIMIENTO QUE SE ENSEÑAN EN EL COLEGIO

Las cuatro Áreas del conocimiento dentro del Colegio fueron creadas con la finalidad de proporcionar a los estudiantes un bachillerato de cultura básica, cuyo propósito era:

“Dotar al alumno de los conocimientos y habilidades que le permitan acceder por sí mismo a las fuentes de conocimiento, y más en general, de la cultura; es decir, a la lectura de textos de todo tipo, a la experimentación y a la investigación de campo. La cultura básica universitaria implica necesariamente una visión humanista de las ciencias y particularmente de las ciencias de la naturaleza y una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad” (Plan de Estudios Actualizado, 1996, p. 37).

La justificación académica para seleccionar estas Áreas es debido a lo esencial de su conocimiento para los jóvenes bachilleres, con ello podrán apropiarse de una cultura básica, procurando que los alumnos logren relacionar los contenidos de cada una y puedan aplicarlos en situaciones de su vida cotidiana, cuyo resultado se verá reflejado en aprendizajes duraderos y significativos.

a) Matemáticas

La intención de la enseñanza de las matemáticas pretende generar en el alumnado *estructuras del pensamiento que permitan al estudiante comprender, utilizar e incluso construir relaciones de cantidad, formas espaciales, manejar diversos recursos para resolver problemas, necesidad de argumentar sus afirmaciones* (Orientación y Sentido de las Áreas, 2006, p.18).

Las asignaturas de esta Área son obligatorias durante los tres años de formación del bachillerato, los primeros cuatro semestres son vistos como una unidad básica, así que los contenidos vistos en cada materia se irán interrelacionado y desplegando conforme se avance de semestre y finalmente en el último año del bachillerato los alumnos cursarán alguna materia de esta Área, de acuerdo al esquema de la carrera que pretendan estudiar en la licenciatura.

En el plan de estudios del Área de Matemáticas se contemplan los siguientes ejes temáticos: Álgebra, Geometría Euclidiana, Trigonometría, Geometría Analítica; sus funciones y modelación. Incluye el taller de cómputo. Con esto observamos que el propósito de esta área es el desarrollo gradual del pensamiento matemático abstracto.

b) Ciencias Experimentales

Esta Área tiene como meta *“proporcionar a los alumnos los elementos que los lleven a conformar parte de la cultura que corresponde al pensamiento científico y tecnológico, lo que permitirá a los egresados interactuar con su entorno de forma más creativa, responsable, informada y crítica”* (Orientación y Sentido de las Áreas, 2006, p.38).

Las materias que integran al Área de Ciencias Experimentales son: Química, Física, Biología, Ciencias de la Salud y Psicología. Con estos fundamentos esta

Área logrará que los alumnos sepan manejar el método experimental, su correcta aplicación, qué pasos seguir para comprender, realizar hipótesis y cuestionar diferentes situaciones de su vida cotidiana, a la par, los alumnos estarán desarrollando, procesos inductivos y deductivos.

c) Histórico Social

Esta Área incluye asignaturas de carácter obligatorio en todos los semestres y una serie de optativas para los últimos dos, las primeras son: Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México y Filosofía. Por su parte, las electivas se componen de: Administración, Antropología, Ciencias Políticas y Sociales, Teoría de la Historia, Temas Selectos de Filosofía, Derecho y Geografía.

El objetivo de esta Área es:

“Inducir a los alumnos al análisis, interpretación y comprensión de la realidad social, entendida como una relación dinámica, múltiple y compleja. En su estructura curricular se incluyen disciplinas que constituyen dos formas diferentes de conocimiento de dicha realidad: la científica y la filosófica. La forma científica incluye las variantes histórica y social con objetos de estudio de cada disciplina y materia. La filosófica incluye las variantes racional, sensible e imaginativa con una visión omnicomprendiva de lo humano. Ambas formas de conocimiento aplican métodos rigurosos no excluyentes sino complementarios, orientados y asumidos en un sentido holístico” (Orientación y Sentido de las áreas, 2006, p.60).

Con el estudio del ser humano y su compleja realidad social los alumnos podrán generar explicaciones a los problemas causados por las relaciones sociales, comprender identidades, fenómenos sociales, imaginarios colectivos y religiosos con apertura de pensamiento y criterio. A través de una visión histórica de la humanidad y de la cultura de la cual los alumnos forman parte ello dará como resultado la evolución de su autonomía no solo personal también intelectual y moral.

d) Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

Las materias correspondientes a los Talleres de Lenguaje y Comunicación tienen como objetivo:

“La adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para la comprensión y producción de textos verbales, visuales e ícono-verbales. El uso del sistema simbólico permite que el estudiante acceda a diferentes áreas del conocimiento mediante el uso correcto de la lengua materna, idiomas extranjeros (inglés o francés) y aproximación a códigos no verbales” (Orientación y Sentido de las áreas, 2006, p.78).

Las materias que la conforman son Talleres de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, Lenguas extranjeras; Inglés y Francés, éstas con carácter obligatorio, Taller de Comunicación I-II, Lectura y Análisis de Textos Literarios I-II, Griego y Latín I-II, Taller de Expresión Gráfica I-II y Taller de Diseño Ambiental I-II, las anteriores materias optativas del último año del bachillerato.

La importancia del desarrollo del lenguaje hablado y escrito permite a los seres humanos en general desarrollar su creatividad, comunicar y organizar su pensamiento, así como comprender su entorno, esta Área por tanto fomenta la producción de análisis y discursos escritos y orales, a la comprensión de signos y expresiones estéticas, todas ellas formas de comunicación humana, lo cual, como ocurre en las demás áreas hace posible que los alumnos sean autónomos y críticos de su entorno.

Las cuatro Áreas del Colegio comparten el impulso del trabajo en equipo en los alumnos, para intercambiar conocimientos u obtener aprendizajes colaborativos, también promueven que los alumnos permanezcan en la búsqueda constante de conocimiento y enfatizan la promoción de valores que trasciendan en el actuar diario de los estudiantes más allá de las aulas.

1.5 EXPECTATIVAS DE LA FUNCIÓN DEL DOCENTE Y EXPECTATIVAS DEL PERFIL DEL ALUMNO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Como se señaló en párrafos anteriores, el modelo remarca el papel del alumno en su propio proceso educativo, en las páginas de la Gaceta Amarilla (1971), puede observarse el papel activo que debía caracterizar a los alumnos del Colegio en su proceso educativo, en el salón de clases, al momento de realizar trabajos de investigación y prácticas de laboratorio. Un alumno que aprende a aprender, busca información, aplica los métodos y técnicas que se le enseñaron a problemas concretos y adquiere nuevos conocimientos.

“El modelo privilegia la educación centrada en el estudiante, no en el docente. Interesa que el alumno relacione el saber académico con su vida cotidiana y que del aprendizaje significativo pase al aprendizaje relevante que lo lleva a relacionar lo aprendido con las distintas esferas de su vida” (ENCCH, 2013, p.15).

Esto es lo que en los inicios de la escuela marcaba la diferencia con otros modelos de bachillerato: la promoción de la autonomía de los estudiantes y un papel completamente diferente a lo que se había vivido hasta ese entonces, el alumno era y es el protagonista del acto educativo, un ser capaz de transformarse a sí mismo y al medio que le rodea, con una alta capacidad de crítica, cuestionamiento y reflexión. Probablemente lo anterior afecta las expectativas de los docentes hacia sus alumnos, se espera entonces que el alumno del Colegio, sea autónomo, muestre gusto por la investigación y sobre todo por el aprendizaje.

En lo que respecta a las expectativas de la función del profesor el Colegio indica que éste tiene que fungir como guía, diseñador y facilitador del aprendizaje:

“El docente debe actuar como facilitador y mediador en el proceso de aprender de los alumnos; debe estimular y motivar, aportar criterios y diagnosticar situaciones de aprendizaje de cada alumno y del conjunto de la clase, clarificar y aportar valores y ayudar a que los alumnos desarrollen los suyos propios. El docente debe promover y facilitar las relaciones humanas en la clase y en la escuela, ser orientador personal y profesional

del alumno. Así, su labor se reorientará hacia una actitud tutorial, semejante a la de coordinar, asesorar, facilitar experiencias y proponer ambientes educativos en los que el alumno logre aprender por sí mismo” (ENCCH, 2013, p.15).

Se espera que el profesor provea y guíe al estudiante en el proceso de aprendizaje, potencie su aprendizaje, fomente seres autónomos y críticos. Despierte la curiosidad en sus alumnos y motívalos. Facilite el trabajo en equipo y oriente a sus estudiantes, esto es un aprendizaje que impactará en la vida del alumno más allá del ámbito escolar.

El docente tiene libertad de cátedra, esto significa que deberá y podrá valerse de diversas estrategias de enseñanza, pero siempre apegado a los aprendizajes marcados en el programa de la asignatura que imparte y a los principios educativos del Colegio.

1.6 ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Desde su creación en la década de los 1970, el Colegio adoptó una serie de rasgos dentro de su modelo educativo, entre los que destacaban el abandono de una educación enciclopedista.

Para González (2015), uno de los aspectos más rescatables del modelo educativo es su perspectiva constructivista:

“Al transitar de la enseñanza al aprendizaje, coloca al estudiante como actor de una experiencia escolar autónoma, en la cual el docente juega el papel de facilitador. Eso permite “situar” las prácticas escolares en una didáctica (planeación) más flexible, con capacidad de recuperar los “emergentes”, lo que surge en el momento como resultado de la iniciativa de los alumnos (y de muchas otras causas en el ambiente) [...] Una didáctica flexible requiere programas flexibles, que den oportunidad a que el alumno localice y corrija su error, programas no enciclopédicos, con temas generales que permitan elaboraciones multidisciplinares de secuencias de actividades para la construcción y aplicación de un pensamiento lógico-sistemático, de un pensamiento humanista de reglas y

valores de convivencia, y con capacidad de actuar siguiendo un plan. Aprender a aprender, a ser, a hacer” (p.16).

De acuerdo con el mismo CCH, el modelo se basa en este paradigma, específicamente en el Área de Talleres. “El constructivismo propone concretar su fundamento teórico en lo que se denomina “clase-taller”. En esta se promueve, simultáneamente, la construcción y la adquisición del conocimiento, así como el desarrollo de habilidades y de actitudes” (Aguilar et al., 2010, p.15). Asimismo, se sugiere que el alumno sea activo y que se responsabilice de su propio aprendizaje, así que trabajará en equipo, pareja o de manera individual. Por otra parte, se hace énfasis en que el profesor será una guía para los educandos:

“El profesor o facilitador, quien fomenta un clima social abierto, detecta los conocimientos iniciales de los alumnos y los confronta con lo que éstos necesitan saber para iniciar con éxito su aprendizaje. Considera esto en su planeación y seguimiento docente y procura hacerle accesible al alumno tanto la teoría como la práctica; crea situaciones de aprendizaje estimulantes, plantea los contenidos nuevos de modo que aparezcan como un reto interesante cuya resolución va a tener alguna utilidad” (Aguilar et al., 2010, p.16).

Es posible apreciar la influencia constructivista, específicamente con las afirmaciones del psicólogo americano David Ausubel y su teoría del conocimiento significativo, pues el mismo programa tiene como objetivo identificar los conocimientos previos del alumnado (las ideas de anclaje) para que sean enfrentadas con la información nueva y así generar nuevos conocimientos que serán significativos.

El modelo educativo del Colegio, con tales visiones del conocimiento y del alumno, implícitamente posee una concepción del aprendizaje donde es fundamental que el estudiante aprenda en términos significativos, le es necesario abandonar el papel receptivo y pasivo frente a la enseñanza del profesor, es menester el despliegue de sus habilidades de pensamiento, las cuales le permitirán actuar cognitiva e instrumentalmente sobre los conocimientos y saberes que se le proponen.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

2.1 METODOLOGÍA

La metodología implementada en el presente trabajo, es de tipo no experimental, que se caracteriza, de acuerdo con Hernández (2010), por no manipular deliberadamente las variables, sino limitarse a observar los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. De esta manera, no se construye ningún escenario supuesto, sino que se observan las situaciones ya existentes sin provocarlas deliberadamente en la investigación, por parte de quien las realiza. La perspectiva metodológica utilizada es de corte cualitativa con orientación etnográfica, una de sus características es la búsqueda de la comprensión de la realidad, además:

“Es el registro del conocimiento cultural de los patrones de interacción, de narraciones orales, trabaja con diferentes fuentes de información; posibilita dar forma y contenido a los procesos sociales una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales, es un proceso, una forma de estudiar la vida humana requiere estrategias que proporcionen datos fenomenológicos, estos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados y son utilizados para estructurar la investigación tiene un carácter holista pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias con relación a dichos fenómenos” (Goetz y Le Compte, 1988, p29).

Es decir, la metodología se centra en la experiencia subjetiva de los participantes, se busca realizar una interpretación profunda de sus creencias y se sustenta en dos métodos: el primero son los estudios de casos, clasificados por Vélez y Galeano (citado en Cifuentes, 2011), como estrategia investigativa de

descripción, interpretación o evaluación de la realidad social particular. La unidad de investigación se estudia en sí misma como acontecimiento significativo, en su marco sociocultural particular, es nuestro propósito profundizar en casos específicos estudiándolos a profundidad.

El segundo es el grupo focal descrito por Coolican (2005), como la reunión de un grupo de individuos con un interés común y se dirige una forma de entrevista colectiva. La discusión entre los miembros puede provocar un intercambio de puntos de vista, así como revelaciones que proporcionan información e introspecciones menos propensas de salir a la superficie durante la entrevista uno a uno. La técnica de grupos focales, se caracteriza por organizar reuniones de grupos pequeños o medianos, en los cuales, los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un moderador.

2.2 ESCENARIO

Esta investigación se realizó en una de las cinco Escuelas Nacionales del Colegio de Ciencias y Humanidades, específicamente en el plantel Vallejo ubicado al norte de la Ciudad de México, este sistema de bachillerato pertenece a la Universidad Nacional Autónoma de México, como se mencionó en el capítulo anterior del presente trabajo, tanto en el documento fundacional del Colegio denominado la Gaceta Amarilla (1971) como en el Plan de Estudios (1996) se presenta la misión institucional compuesta de su concepción de la educación, cultura, así como características de su enfoque disciplinario y pedagógico, el papel de sus docentes y el perfil de los egresados del Colegio. Esto nos proporcionó a grosso modo las expectativas de la función de los docentes y lo que se espera de sus estudiantes. Cabe mencionar que anteriormente existían cuatro turnos, pero en la actualidad solo se cuenta con dos.

2.3 PARTICIPANTES

Un grupo conformado por cuatro docentes de cada una de las diferentes Áreas existentes de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, con experiencia docente mínima de diez años quienes imparten clases tanto en el turno matutino como vespertino, con un grado de estudio mínimo de licenciatura, sin importar su edad, género y categoría laboral.

Participó un grupo de catorce alumnos voluntarios, de ambos turnos que estaban inscritos con alguno de los profesores participantes en esta investigación.

Tanto a los docentes como a los alumnos se les planteó la finalidad de la investigación y el proceso del tratamiento de la información que se le daría a los datos recabados; además se solicitó el consentimiento de los participantes para grabar las sesiones, se aclaró que se respetaría el anonimato de los mismos, bajo la indicación de que sólo se haría mención de la letra de su primer nombre, omitiendo sus apellidos.

2.4 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

El instrumento ocupado fue la entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista se caracteriza de acuerdo con Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) por:

“la presencia de un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p.163).

Es un tipo de entrevista que da flexibilidad en el acopio de información, pues se comienza con una pregunta que se adapta a las respuestas de los entrevistados. Asimismo, este formato auxilia a desentrañar las significaciones elaboradas desde los sujetos, así como conocer y comprender mediante la integración de varias

dimensiones de los mismos, pues toma en cuenta el marco sociocultural en el que las personas interpretan, piensan y elaboran sentido (Troncoso y Amaya, 2017).

La entrevista semiestructurada se realizó a cuatro profesores, en sesiones y días diferentes, dando un total de cuatro, durante el mes de octubre del 2018. Los temas a abordar fueron referentes a las expectativas de aprendizaje, expectativas de enseñanza, percepción de diferencias entre alumnos del turno matutino y el vespertino y motivación. La aplicación de la entrevista tuvo una duración máxima de una hora (ver anexo 1, p.111).

Al inicio de cada entrevista se solicitó a cada participante firmar un consentimiento informado referente a su participación voluntaria y tratamiento confidencial de la información obtenida en la presente investigación. Los resultados de las entrevistas fueron transcritos en su totalidad para su análisis.

ENTREVISTA FOCAL

Los temas a tratar en el grupo de discusión fueron cuidadosamente escogidos y ordenados de antemano, nos apoyamos en autores como Krueger (1991), porque dentro del grupo focal analizamos una situación que incluyó un estudio profundo del hecho, experiencia o tópico, con el objeto de describir el entorno de la experiencia y los componentes de dicha situación. Las preguntas se encuadraron en un contexto comprensible y lógico para el participante, donde el moderador utilizó preguntas abiertas, elegidas previamente, que se hicieron pasar como espontáneas, pero que en realidad fueron escrupulosamente desarrolladas y estructuradas en una secuencia lógica y natural, sin presiones por parte del moderador.

Se realizó una sesión con el grupo focal de alumnos cuya duración se limitó a un máximo de dos horas, en la cual se aplicó una guía semiestructurada de entrevista, cuyos ejes temáticos fueron: expectativas acerca del aprendizaje académico y sobre la enseñanza, así como las funciones del docente y cómo lograr

la motivación. Cabe subrayar que los alumnos estaban inscritos con alguno de los profesores entrevistados (ver anexo 2, p.112).

ANÁLISIS DE DATOS

El trabajo de análisis se hizo con base en la siguiente secuencia de actividades:

- Se transcribieron los datos obtenidos de cada entrevista semiestructurada realizada a los profesores, así como en la entrevista focal
- Se codificaron y se les asignó una nomenclatura para su identificación, la cual, está conformada de la siguiente forma:

CÓDIGOS			
ENTREVISTA PROFESORES		ENTREVISTA ALUMNOS	
EP	Entrevista profesor	EF	Entrevista Focal
A	Área	A,B,C,.....Z	Primer letra del nombre de cada alumno
AM	Área de Matemáticas	AM, AT, AE, AH	Código del docente con el cual estaba inscrito(a) el alumno (a)en ese momento
AT	Área de Talleres		
AE	Área de Experimentales		
AH	Área de Historia		

Con la información obtenida de las entrevistas se consideró el programa AtlasTi 7, de esta forma se construyeron códigos y mediante esta aproximación inicial se buscó generar la creación de "conceptos" como unidad básica de análisis que nos permitió conceptualizar los datos.

En cada entrevista el análisis del contenido tuvo como objetivo conocer los términos más repetidos; para ello se exploró la frecuencia de las palabras que aparecen en cada documento primario. El programa nos permitió hacerlo mediante la herramienta *word-cruncher*, con el fin de elaborar un panorama general con los

términos presentes y de relevancia para la investigación. Esta tarea permitió una primera reflexión y aproximación para un primer nivel de interpretación.

Una vez obtenidos los datos se realizó una triangulación, con el objetivo de aumentar la fortaleza y calidad del estudio cualitativo, además de permitir visualizar un problema desde diversos ángulos y con diferentes métodos; fuentes de datos, teorías o investigadores en el estudio de un fenómeno, busca patrones de convergencia para desarrollar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación (Okuda y Gómez, 2005).

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para la exposición de resultados que emergieron de la investigación seguimos un proceso de categorización que se cristalizó en los siguientes rubros:

- Expectativas de los docentes
- Expectativas de los estudiantes
- Motivación por el aprendizaje
- Estrategias de enseñanza
- Función docente
- Prácticas que desmotivan a los alumnos
- Diferencias de aprendizaje conforme al turno matutino o vespertino.

EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES

SOBRE EL MODELO EDUCATIVO DEL CCH

Las expectativas referidas por cada uno de los docentes son diversas: reflejan lo que desean alcanzar en cuanto a sus objetivos de aprendizaje, sus intenciones o propósitos. Los docentes expusieron constantemente el deseo de alcanzar los principios esenciales y pedagógicos del plan de estudios del Colegio:

Mi intención es poder ayudar a los muchachos para que aprendan a aprender (EPAE).

Que aprendan básicamente lo necesario, que se formen en valores, porque ahorita justamente los alumnos carecen de valores (EPAH).

El principal objetivo es lograr que lo que el alumno aprende, lo pueda demostrar en la resolución de problemáticas de la vida cotidiana... mi propósito es que los aprendizajes del aula traspasen los muros (EPAT).

En las tres citas anteriores se advierte cómo los docentes impulsan el modelo educativo del Colegio, con respecto a la profesora del Área de Experimentales, su expectativa se relaciona con uno de los tres principales principios académicos: *“aprender a aprender significa la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos congruente con la edad de los alumnos y por ende relativa”* (Plan de Estudios, 1996, p.39), particularmente, la profesora espera que sus alumnos adquieran una capacidad auto informativa. Por su parte, la expectativa del profesor del Área de Historia corresponde al principio *“aprender a ser enuncia el propósito de atender a la formación del alumno no solo en la esfera del conocimiento sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de sensibilidad estética”* (Plan de Estudios, 1996, p.39). Su interés se centra en formarlos en valores. En lo que se refiere a las expectativas del profesor del Área de Talleres tiene concordancia con el *“aprender a hacer se refiere...a la adquisición de habilidades supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase”* (Plan de Estudios, 1996, p.39). El profesor entonces espera desarrollar habilidades en sus alumnos que les permitan poner en práctica lo aprendido.

Particularmente, el docente del Área de Matemáticas no mencionó alguna expectativa relacionada con los principios del Colegio, pero si con la orientación de su Área, como lo presentamos en el siguiente apartado.

ACORDES AL ÁREA DE CONOCIMIENTO

Dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades, existen cuatro diferentes Áreas de conocimiento como se expuso en el capítulo I, cada una posee funciones

educativas específicas, las cuales se presentan en el cuadernillo denominado Orientación y Sentido de las Áreas del plan de estudios Actualizado (2006).

Algunas de las expectativas de los docentes coinciden con los objetivos educativos de sus respectivas Áreas. Específicamente en la de Matemáticas es fundamental la promoción por parte del docente de significados de los conceptos y procedimientos, para permitir que los alumnos resuelvan problemas de su entorno físico y social, acorde con lo mencionado por el docente de esta Área.

Incidir en sus sentidos personales, es decir trabajar algo que es ad hoc a ellos, que conoce, que lo está viviendo en este momento, y a través de incidir en esa situación empezamos a trabajar un ejemplo matemático (EPAM).

La expectativa del docente de Matemáticas además de ser congruente con su Área, tiene una enorme riqueza al pretender apoyarse en la experiencia cotidiana de sus alumnos porque así lograrán aprendizajes significativos, el profesor además refuerza la intención de la enseñanza de las Matemáticas en el CCH *“proporcionar conocimientos para comprender diferentes situaciones de la vida cotidiana...interpretar, analizar la información cuantitativa que se presenta frecuentemente en diversos medios”* (Plan de estudios Actualizado, 2006, p.17).

En el Área Histórica Social, se pretende inducir a los alumnos al análisis la interpretación y comprensión de la realidad social, de problemas específicos del acontecer histórico de los procesos sociales del pensamiento filosófico y la cultura universal, se pretende que el alumno *“adquiera una conciencia histórica social que le permita asumirse como parte del proceso histórico y como sujeto capaz de participar creativa y responsablemente en la creación de su futuro”* (Plan de Estudios Actualizado, 2006, p.70). Esto es mencionado en la expectativa del docente de dicha Área en el siguiente fragmento, donde se observa claramente cómo se ajusta a la esencia del sentido del Área a la que pertenece.

Que los alumnos tomen conciencia de la historia, por ejemplo, yo doy historia de México, tomen consciencia de su historia, de su pasado (EPAH).

Dentro del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, es esencial como lo abordamos en el primer capítulo de este trabajo referente a la Orientación y Sentido de esta Área, que los docentes logren que los jóvenes hagan uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando la facultad de entenderlos y producirlos en su lengua materna, lo cual concuerda con las expectativas del docente entrevistado del Área de Talleres:

Incrementar la competencia comunicativa del estudiante: que sepa leer, escribir, hablar, argumentar, debatir diversos tipos de textos. En el caso de análisis de textos literarios, incrementar la cuestión literaria y en el primer semestre que domine básicamente los textos narrativos: cuento, novela (EPAT).

Los profesores del Colegio externalan expectativas acordes al modelo educativo del Colegio como de las Áreas a las que pertenecen, denotan un conocimiento de los principios de la institución, esto podría dar como resultado prácticas docentes congruentes a lo que se espera de su enseñanza.

AMENAZAS PARA ALCANZAR LAS EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES

Las expectativas de los profesores pueden verse afectadas por algunas situaciones que les pueden impedir alcanzarlas, dentro de las entrevistas realizadas a los profesores únicamente el docente del Área de Talleres y del Área de Matemáticas detectan condiciones que pueden afectar su práctica docente

Hago ajustes, por ejemplo, ahorita con tanto paro que hemos tenido [en las semanas anteriores a la entrevista algunos docentes convocaron y realizaron un paro de actividades debido a las condiciones laborales de la mayoría de los profesores de asignatura] y que nos echamos una semana entre muertitos [El profesor hace referencia al descanso obligatorio por las festividades del día de muertos y el agua: en la semana en que se

realizó la entrevista dentro del plantel no hubo abastecimiento de agua debido a reparaciones realizadas por el gobierno local]...entonces sí, lo que tengo que hacer es compactar temas y de ahí aquellos que yo creo no son fundamentales para el corazón de la materia (EPAT).

Muchas veces hay que adaptar el tiempo, los programas las estructuras, a las situaciones de los alumnos, más en matemáticas se da. Uno puede acabar el programa, pero que tú acabes el programa no significa que los alumnos te hayan seguido, hayan terminado el programa, entonces tienes que adaptarte un poco al nivel de los alumnos, con el tiempo y las experiencias, te vas dando cuenta cuáles son las carencias de la mayoría de los alumnos, entonces ya sabes por donde incidir y todo. Y por lo general es complicado terminar los programas por esa situación (EPAM).

En el primer ejemplo, el docente del Área de Talleres describió situaciones que inciden negativamente en su práctica (desabasto de agua en el plantel, conflictos laborales, días de asueto), por lo que se vio afectado en sus expectativas de logro de aprendizajes dentro de la materia que imparte; el resultado de todo ello fue dejar temas fuera o modificarlos.

El profesor del Área de Matemáticas percibió que el nivel de aprendizaje de los alumnos es un obstáculo para completar la totalidad de los aprendizajes del programa de estudios de su materia, lo cual causó que realizara ajustes o la detención en algunos temas.

En estos ejemplos se constata que, aunado a la presencia y detección de las expectativas docentes, se requieren mejorar algunos aspectos inherentes al Colegio, como lo son las precarias condiciones laborales de la mayoría de la plantilla docente del Colegio (para manifestar su inconformidad respecto a su situación laboral, los docentes realizan paros laborales). Igualmente, los educadores mencionan otras dificultades a las que se enfrentan, como la gran cantidad de alumnos por grupo, la falta de materiales dentro del Colegio o limitaciones en cuanto al acceso a internet. Se considera que estos factores pueden

impactar negativamente los propósitos de los profesores cuyo trabajo puede permanecer únicamente en buenos deseos.

EXPECTATIVAS NEGATIVAS

Algunas investigaciones de las expectativas de los profesores en el ámbito educativo (Giles, Barona y Torres, 2011; Namrata, 2011; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, (2017); Timmermans, Rubie-Davies y Rjosk, 2018, demuestran cómo las percepciones negativas de los profesores hacia los alumnos afectan el desempeño de los docentes al adjudicarles implícitamente algunos adjetivos, en este trabajo en particular se hallan los siguientes ejemplos:

No es que no entiendan porque no tengan la capacidad para entender, es porque la mayoría son muy flojos, o sea, eso sí ocurre mucho y más a nivel bachillerato... no estudian, no practican, no hacen un solo ejercicio (EPAM).

Los alumnos carecen de valores.... hay una cultura de la destrucción...hay una disgregación de valores y de principios familiares muy fuerte, también los alumnos te retan, los alumnos te faltan al respeto (EPAH).

Estos profesores refieren que los alumnos debido a su edad, nivel educativo o a la cultura a la que pertenecen son los factores causantes para que estos sean “flojos” y presenten una “carencia de valores”, lo cual puede derivar en situaciones donde el docente comunica a los alumnos de alguna manera su percepción de ellos a través de ciertas acciones, como lo son menores oportunidades para pensar y responder a los cuestionamientos realizados en clase, no ofrecerles retos académicos, falta de confianza en el desempeño de los estudiantes, entre otros.

EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

BUEN DOCENTE

Con respecto a las expectativas referidas por los estudiantes se encuentra una gran diversidad. En los siguientes extractos se muestra cómo expresan todo aquello que es acorde al ideal de un buen docente, como emplear estrategias adecuadas para enseñar, explicaciones claras, uso de dinámicas o gusto por su trabajo.

*Que tengan buena estrategia para enseñar, porque realmente es la manera en la que voy a aprender también.... **que sepan explicar**, porque sí me han tocado profesores que sí saben porque sí tienen mucho conocimiento, pero **no saben cómo expresarse** hacia el alumno o al estar frente a un grupo (EFAAH).*

*Que tengan **buena dinámica**, como decía la compañera, o sea, porque en ocasiones es pura teoría y te lo dicen, pero no entiendes algo que es importante o eso. También me gustaría que les guste su trabajo porque hay muchos que ya están como hartos de los alumnos y bueno pues eso...que sean buenos profesores y que tengan buena dinámica (EFSAH).*

En los párrafos anteriores se observa cómo los alumnos esperan encontrarse con profesores con características particulares que coinciden con el ideal de un buen docente. Casillas (2016), menciona los siguientes rasgos:

Buena preparación de las clases, explicaciones claras, estilos interesantes de presentar el conocimiento; asimismo este debe ser considerado amigable, comprensivo, innovador, creativo y divertido. Otros distintivos son el establecimiento de una relación respetuosa docente-alumno y una gran capacidad para comunicar los temas abordados en el aula... existen dos categorías que conforman al profesor ideal, las didácticas y de personalidad. En las didácticas se encuentran la motivación a los alumnos por el aprendizaje, creatividad, modificación de metas y actividades en función de la adquisición de nuevos conocimientos. Por parte de las de personalidad se halló que se prefieren a aquellos que muestran entusiasmo, trato equitativo a la hora de calificar, imparcialidad en el trato, buena comunicación, buen sentido del humor, buena

comunicación y respeto a los sentimientos de los individuos (Casillas, 2006, pp.278-279).

También, en el siguiente ejemplo se observa cómo esta alumna en particular, espera que los profesores les proporcionen conocimientos necesarios y de utilidad para el siguiente nivel educativo, es decir, la licenciatura.

Que te den los conocimientos necesarios para la siguiente etapa que es la universidad porque, pues sí, a veces te enseñan cosas que realmente no te preparan para lo que se te viene en la universidad (EFGAE).

Esta última expectativa se ajusta al modelo educativo del Colegio, como se mencionó con anterioridad, una de sus principales características es ser propedéutico, porque además de formar a los estudiantes en diversas áreas de conocimiento, debe prepararlos para su ingreso a nivel licenciatura.

ORIGEN DE LAS EXPECTATIVAS EN LOS ESTUDIANTES

Las expectativas de los alumnos hacia los docentes se presentan desde el primer momento en que conocen a sus profesores:

Yo veo desde que un profesor llega y dice “buenos días”, bueno es que hasta la forma en cómo dejan sus cosas, cómo se sientan y cómo se empiezan a expresar, pues te das cuenta” (EFAAH).

La mayoría desde el primer día se ven, y, para empezar, la actitud con la que hablan. Por el simple hecho de pasar a saludarte ya estás viendo cómo es la persona, si es abierta o es cerrada, si puedes acercarte a ella... entonces en los que ves que de plano no puedes confiarte es cuando tú buscas otra manera de poder aprender (EFSAH).

Estos ejemplos son relevantes debido a que denotan la valía de las acciones o actitudes del docente frente al grupo, o de la importancia del maestro o docente con relación a las relaciones interpersonales ya que esto incide en la confianza que los alumnos depositarán en sus profesores, cuyo reflejo se traducirá en cómo los alumnos se acercan o no al docente, en externarle sus dudas, presencia de

participaciones o ausencia de las mismas en clase. Es fundamental prestar atención a ese primer momento donde tanto profesores como alumnos se conocen, aunque este primer contacto no determina el desempeño académico de los estudiantes, es un período oportuno donde el profesor puede captar o despertar la curiosidad e interés de los alumnos por permanecer y aprender en la clase.

EFEECTO PIGMALIÓN

Existe la posibilidad de influir en las expectativas de los alumnos y pronosticar su aprendizaje mediante las denominadas autoprophecías, tal como sucede en el efecto Pigmalión, definido por Rosenthal y Jacobson en 1968, al aprecio que se puede tener hacia la propia obra y cómo ello influye de tal manera que se llega a desear lo mejor para ella como ocurre en el siguiente ejemplo:

“Mi profesor de historia, yo recuerdo que desde el primer momento me transmitió esa seguridad, “si ustedes no entendieron del semestre pasado, les aseguro que van a entender conmigo” (EFAAH).

Sin embargo, a pesar de que el docente al cual la alumna hace referencia también participó dentro de esta investigación, no narró dentro de la entrevista que se le realizó el uso de autoprophecías para lograr el aprendizaje de los alumnos; es probable que el profesor no sea consciente de cómo esta acción lo auxilia a alcanzar sus objetivos de enseñanza.

El siguiente es un ejemplo de una autoprophecía negativa cuya influencia también incide en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

“Mi maestra de estadística: al principio del semestre llegó y nos dijo lo mismo, “en mi clase a lo mucho, pasan diez personas, y todos los demás ya están reprobados.” Y cuando faltaba como un mes para terminar el semestre, ya nada más quedábamos como veinte personas, y a todos nos decía, “tienes todos los trabajos, pero estás reprobado” (EFJAE).

Posiblemente en este caso la docente, a la cual la alumna hace referencia, conoce el efecto de sus palabras aunado a la realización de acciones que hacen posible el cumplimiento de su predicción.

EXPECTATIVAS ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Las percepciones de los alumnos difieren de las expresadas por los docentes, en el caso de estos últimos sus expectativas se enfocan en cumplir los aprendizajes marcados en el programa de sus asignaturas, en detectar motivación en sus alumnos, o cumplir los principios del Modelo Educativo del Colegio, en cuanto a las expectativas de los estudiantes, expresan su deseo de encontrar fortalezas didácticas y pedagógicas en sus profesores, así como muestras de agrado en el ejercicio de la enseñanza ello coincide con lo encontrado en investigaciones como las de Currás y Álvarez, 2014; Soto y Torres, 2016, y Fernández-Poncela, 2017, presentadas en el capítulo I de este trabajo, acerca de lo que los estudiantes desean observar en sus profesores.

MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE

EXPECTATIVAS DOCENTES DE MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS

La motivación es fundamental dentro del espacio áulico y puede presentarse en los profesores y los alumnos. González (2008), la define como un conjunto de factores que inician, mantienen, fortalecen o debilitan la intensidad del comportamiento humano en función de una meta. La motivación puede ser extrínseca o intrínseca; la primera se caracteriza porque los individuos reciben recompensas externas al realizar determinada tarea. La motivación intrínseca *procede a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido*

especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo (Ospina, 2006, p.159). Good y Brophy (citados por Monroy, 2009), afirman que el término motivación en el contexto escolar hace referencia al grado de participación y perseverancia de los alumnos en una tarea, cualquiera que sea su índole.

El tipo de motivación que los docentes esperan encontrar en sus alumnos es de tipo intrínseca como se presenta a continuación:

*Cuando llegan los alumnos en particular tú esperas que tengan motivos de aprendizaje, o sea, que la **motivación** por la que llegan a la materia no nada más sea acreditar, sino **aprender** (EPAM).*

*Espero es que ellos estén ahí por interés, no por obligación y entonces hay que llamar su atención y que deseen de veras quedarse en la clase, porque **de veras quieren aprender** o porque les está gustando lo que están aprendiendo...depende también mucho del entusiasmo con el que tú des la clase, porque ellos mismos lo reconocen: “es que me gustó como lo platicaba y cómo se emocionaba” “Y yo también quiero un día ser profesionalista y estar maravillado de lo que hago.” Y pues creo que es lo que ha funcionado: el optimismo (EPAE).*

En estos dos ejemplos ambos profesores esperan que los alumnos tengan deseos de aprender y demuestren interés por su materia; depositan toda la responsabilidad de lo que suceda en el aula en el alumno, esta situación puede derivar en que el docente al no percibir motivación intrínseca en sus estudiantes, no asuma una de las principales funciones del educador, que es motivar, puede únicamente esperar que el escolar presente una motivación intrínseca por aprender, sin generar o buscar algún cambio que emocione o fomente el aprendizaje en su clase. Sin embargo, en el último extracto la profesora del Área de Experimentales refiere cómo ha detectado que mostrar emociones o una actitud entusiasta ante sus grupos genera motivación.

EXPECTATIVAS DE MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE EN ALUMNOS

Los alumnos, en cuanto a la motivación, relataron dentro de la entrevista focal varios elementos o acciones que la propician:

El maestro que tengo pues empieza la clase y nos dice hoy vamos a ver tal cosa ... como que sus clases son muy activas, no nada más es leer las copias, sino que de repente puedes hacer una actividad que te mueva.... y así (EFMAE).

Haciendo la clase un poco más dinámica... siempre es como necesario hacerlo más dinámico, más activo, como que sea más llevado a la práctica (EFCAE).

En los dos ejemplos anteriores observamos cómo estos alumnos coinciden al mencionar la presencia de actividad y dinamismo en las clases como factores detonantes de motivación, hacen mención, además, de la importancia de llevar a la práctica los temas abordados en las aulas.

Aunado a lo anterior, hallamos situaciones donde los alumnos destacan cómo la confianza que transmiten los docentes también los motiva:

Ahorita a la maestra sí puedo preguntarle todo realmente, entonces como que.... alguna manera es muy liberal sentirte en ese ambiente. Yo digo que... es el ambiente en el que se trabaja, que sea agradable para los estudiantes para que puedan aprender (EFSAH).

Los profesores también que transmitan como que... esa confianza al alumno, o sea, desde un principio (EFAAH).

Finalmente, en los siguientes párrafos los alumnos acentúan la valía de percibir una actitud positiva y emotiva por parte de los profesores como otro elemento favorable para la motivación en el aula:

Ahora tengo griego; son temas pesados...hay clases de gramática, el profesor llega, apunta en los dos pizarrones –tanto atrás como adelante- pero su actitud al explicarlo te pone de buenas, realmente te dan ganas de saber lo que está explicando (EFAAE).

El profesor de cálculo...es un maestro que sabe transmitir sus conocimientos, sabe transmitir las emociones, nos da ejemplos y nos demuestra cómo en qué se aplicaría (EFGAT).

En los párrafos anteriores se aprecia cómo los alumnos identifican, con base en sus experiencias, las acciones y actitudes que motivan y facilitan el aprendizaje: respeto, cordialidad, dedicación, trato cercano, clases interactivas, con un adecuado clima de aprendizaje y con la presencia de una actitud percibida como positiva son elementos que propician motivación para aprender.

EXPECTATIVAS ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES SOBRE MOTIVACIÓN

Las expectativas de motivación por el aprendizaje referidas por los profesores se relacionan con la presencia de motivación *per se* en los alumnos, esperan la presencia de un genuino deseo de aprender, no únicamente por la obtención de una calificación; a pesar de esto la docente del Área de Experimentales refirió que ella detecta que una actitud entusiasta propicia el aprendizaje, al igual que lo reportado por un estudiante del Área de Talleres y una del Área de Experimentales, esto acentúa cómo el aspecto emocional y actitudinal de los docentes influye en el aprendizaje de los alumnos.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE POSIBILITAN EL APRENDIZAJE

EXPECTATIVAS DOCENTES DE ESTRATEGIAS QUE POSIBILITAN EL APRENDIZAJE

Las estrategias de enseñanza son procedimientos (conjuntos de operaciones o habilidades), que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para enseñar significativamente y solucionar problemas (Díaz y Hernández, 2006). Dentro de los programas de todas las asignaturas impartidas en el Colegio se encuentran a manera de sugerencia algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje las cuales pueden ser modificadas o adaptadas a consideración de los profesores y tienen como objetivo común favorecer el desarrollo creativo, crítico-reflexivo y el aprendizaje significativo acorde al enfoque disciplinario y didáctico del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Existe un amplio repertorio de estrategias como lo son las preguntas, debates, ilustraciones, mapas, esquemas, organizadores gráficos, analogías las cuales pueden utilizarse con diferentes objetivos y momentos de la clase y adecuarlas al grupo con el que se esté trabajando.

En la entrevista a los docentes se les cuestionó acerca de cuáles eran las estrategias de enseñanza que utilizan para posibilitar el aprendizaje dando los siguientes ejemplos:

Actividades, estructuras que sean significativas en el alumno: nos enfocamos en el método histórico cultural de Vygotski-Leontiev, para desarrollar las actividades y estrategias de aprendizaje... ellos pueden correlacionar lo que han vivido con lo que están aprendiendo, y cuando le ven un significado... que le presenten al alumno lo que le es cotidiano, le llama la atención y lo relacione con lo que ha vivido (EPAM).

En el párrafo anterior el profesor del Área de Matemáticas refiere el uso de la orientación pedagógica histórico cultural creada por el psicólogo bielorruso Vygotsky: recuérdese que, dentro de dicho paradigma, se enfatiza la importancia de la instrucción formal, además de afirmar que existe una construcción conjunta del sujeto con los otros a través de intercambios e interacciones compartidas, así como en las prácticas culturales con los objetos. De esta propuesta surge el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo, en el que el aprendizaje es considerado como una actividad social-cultural, asimismo considera que el alumno es capaz de co-construir con otros individuos que saben más. Por otra parte, pone de manifiesto que el docente es solamente una guía de los procesos de co-construcción, y funciona como un andamiaje. De igual forma, el mismo no determina las rutas de aprendizaje por las que los escolares pueden transitar (Hernández, 2008).

Con relación a estos conceptos el profesor del Área de Matemáticas más adelante expuso:

*El profesor es una parte fundamental: el aprendizaje está centrado en los alumnos, ellos son los que desarrollan el aprendizaje, pero el profesor realmente es parte fundamental de esa estructura que va dotando de actividades y estrategias adecuadas que desarrollan en el alumno las capacidades, entonces... vas incidiendo en lo que el alumno de forma simple puede hacer, eso es lo más conocido de Vygotski, aunque realmente lo más útil es lenguaje y pensamiento, pero lo que más conoce todo mundo es la **Zona de Desarrollo Próximo**, que es lo que el alumno sabe hacer por cuenta propia y lo que puede llegar a hacer con ayuda de un adulto, o en momento dado el profesor. Y nosotros lo ampliamos, porque Vygotski nada más desarrolla esas dos, nosotros ampliamos y en matemáticas ocurre mucho, lo que ni con ayuda del profesor va a poder llegar a hacerlo, ¿por qué? porque sus estructuras mentales, su lenguaje, su pensamiento todavía no se han desarrollado (EPAM).*

El profesor demuestra los conocimientos que tiene acerca de esta orientación pedagógica, pero a su vez difiere de sus postulados, asegura que el papel del profesor no es únicamente ser una guía, va más allá, él considera que con su ayuda

los alumnos tienen logros que serían incapaces de alcanzar por sí mismos debido al poco desarrollo del lenguaje y pensamiento que poseen.

Nuevamente se observa que este docente en particular posee bajas expectativas de aprendizaje hacia sus alumnos, porque considera que él debe guiarlos en todo momento porque son incapaces de lograr por sí mismos los aprendizajes, lo cual contrasta con el paradigma pedagógico con el cual menciona trabajar.

Posteriormente dentro de la entrevista con el profesor del Área de Talleres encontramos similitudes en cuanto al uso de la Zona de Desarrollo Próximo:

Fomentar equipos... básicamente los mezclé, es que el que es muy bueno argumentando fue el que hizo la parte lingüística, pero hay otro que no le gusta tanto hablar, pero que es bueno dibujando y fue el que hizo los dibujos, otros los colores y etcétera. Y entonces, bueno, de esta manera vas logrando que los alumnos más o menos se nivelen... a eso le llamo "ayuda entre pares" (EPAT).

Es decir, el docente en un inicio detecta las fortalezas de sus alumnos y forma equipos cuyo objetivo es que logren desarrollar sus potencialidades gracias al apoyo de sus compañeros.

A continuación, el profesor del Área de Talleres narra cuáles estrategias le han sido efectivas para lograr el aprendizaje en sus alumnos:

Tengo un repertorio de estrategias...me interesa mucho trabajar con lo que se llama la innovación educativa, en donde el principal objetivo es lograr que lo que el alumno aprende, lo pueda demostrar en la resolución de problemáticas de la vida cotidiana... manejo grupos cerrados en Facebook. En otras ocasiones he practicado, por ejemplo, la enseñanza para la comprensión, que es una metodología que tiene como propósito que los aprendizajes del aula traspasen los muros... también he trabajado con estrategias como el constructivismo, el aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas (EPAT).

Más adelante en la entrevista este mismo docente detalla cómo aplica estas estrategias con sus alumnos:

Creo nuevos retos y obviamente utilizo la tecnología...por ejemplo los podcasts, ellos lo hacen y el reto es que, de cuentos, ellos hacen una adaptación de los cuentos que leyeron, obviamente para hacer la adaptación tienen que analizar personajes (EPAT).

En estos extractos se aprecia que el profesor de Talleres, además de conocer los términos de las estrategias de enseñanza, las aplica a sus alumnos, realiza análisis de casos, trabaja en equipo y hace uso de la Zona de Desarrollo Próximo y del andamiaje. Este docente expresa además su interés por hacer uso de algunas tecnologías y de las redes sociales como Facebook, lo cual no necesariamente propicia el aprendizaje; evidencia de ello lo aporta el trabajo de investigación de Herrera (2017), acerca del uso de entornos virtuales en las aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades: la maestra Herrera encontró que los alumnos pueden llegar a experimentar autoritarismo, incomodidad o sentirse vulnerados en su intimidad por tener que aceptar a los docentes entre sus contactos y acceden únicamente porque desean aprobar la materia.

Particularmente en los docentes del Área de Matemáticas y del Área de Talleres percibimos interés en las estrategias que utilizan les permitan a sus alumnos relacionar lo aprendido con experiencias de su vida cotidiana para facilitar el aprendizaje significativo, lo cual abre la posibilidad de colocar al alumno en condiciones de incidir en la producción de su propio conocimiento, tal como explícitamente lo señala el modelo educativo.

En cuanto a la docente del Área de Experimentales menciona la relevancia del trabajo en equipo:

Algo que siempre hago, es que me gusta que ellos trabajen en equipo y me gusta que entre ellos se conozcan y que tengan la oportunidad de conocer a varios de sus compañeros, y para mí es muy muy importante el trabajo en equipo (EPAE).

La profesora del Área de Experimentales no profundiza más acerca de este tipo de estrategia, menciona cuán importante es para ella que los alumnos se conozcan entre sí, probablemente hace referencia al trabajo cooperativo caracterizado de acuerdo con Collazos (2006), por un trabajo en conjunto para aprender, es un sistema de interacciones diseñado que induce a la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo, donde se espera que se den formas particulares de interacción. Sin embargo, se requiere de la disposición para colaborar de los participantes del equipo y buena comunicación.

Por otra parte, el docente del Área de Historia expuso lo siguiente:

Dejo lecturas, ellos tienen que hacer controles de lectura y hacemos debates en clase y eso genera la discusión y crea formas de conciencia de los muchachos (EPAH).

Para este docente tanto los controles de lectura como el debate genera aprendizaje, esta última estrategia grupal, como menciona Pimienta (2007), se caracteriza por ser una:

“Técnica donde se realiza una competencia intelectual que debe realizarse en un clima de libertad, tolerancia y disciplina. Se elige un moderador, que se encarga de hacer la presentación del tema, así como señalar los puntos a discutir y el objetivo del debate” (p.149).

Con el uso de esta técnica el profesor del Área de Historia pretende cambiar el pensamiento de sus alumnos y crear formas de conciencia, recordemos que las expectativas de este docente, presentadas en el primer rubro de este análisis de resultados se encuentran focalizadas en fomentar valores en sus alumnos lo cual concuerda con lo mencionado en este apartado.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE POSIBILITAN EL APRENDIZAJE REFERIDAS POR LOS ALUMNOS

Primero se comentan de manera puntual las estrategias de enseñanza referidas por los profesores. A continuación, se presentan las estrategias de enseñanza percibidas por los alumnos como eficaces para facilitar el aprendizaje.

*El maestro que tengo pues empieza la clase y nos dice: hoy vamos a ver tal cosa y es mucho de usar presentaciones; las presentaciones llevan muchas imágenes, la **información es muy completa y precisa**, y aparte de las **imágenes** nos lleva **copias** donde nosotros seguimos lo que va diciendo y de esa manera hace que todo **el grupo participe** y que cada uno **comprenda** mejor... (EFMAE).*

*En inglés, ahorita, estamos haciendo **exposiciones**, por equipo pasamos... nosotros hicimos nuestra investigación previa y ya pasamos a exponer y si tenemos alguna duda, si algo no nos quedó claro, la maestra ve que nos faltó algo **ella va complementando**. **Pregunta** si nos quedó claro o si **vuelve a repetir** y **nos da más información** (EFSAH).*

*Que sea más llevado a la **práctica** y más con esquemas, con **dinámicas en equipo**, o dinámicas que te hagan **retener la información** de forma **permanente** y más **divertida** (EFCAE).*

Los alumnos destacan, entre las estrategias que propician el aprendizaje, las presentaciones en formato PowerPoint completas, el uso de este apoyo gráfico en la actualidad es recurrente, sin embargo requiere de una serie de lineamientos para usarlo efectivamente; una presentación con demasiado texto, o un docente que se dedica a leer las diapositivas y no explicar, o que no comenta o ahonda en el tema presentado, difícilmente logrará el aprendizaje, asimismo, cuando los alumnos se dedican a copiar pedazos saturados de información incluidos en las diapositivas, resulta una pérdida de atención e interés por parte de los alumnos en el discurso del profesor; para un empleo didáctico y adecuado de las diapositivas en PowerPoint se requiere, de acuerdo con Mesía (2011), de las siguientes características: presentaciones simples y sencillas, uso textos cortos y directos,

graficas fáciles de comprender e ilustraciones que reflejen lo que el profesor expresa en cada momento. Este autor sugiere que en los textos no se utilicen más de cinco palabras por línea ni más de cinco líneas por diapositiva, uso de imágenes y fotografías que siempre tengan relación directa con el tema tratado y sean de calidad, siempre es necesario el contacto visual con los participantes de la clase, de la misma forma refiere que los comentarios del profesor no necesariamente deben coincidir con la aparición de una nueva diapositiva, es prioritario dejar el tiempo necesario una diapositiva para leer el texto e internalizarlo, utilizar colores contrastantes y que la diferencia entre ellos sea fácil de percibir y finalmente enfatiza que el tamaño de la fuente recomendable es en títulos de 38 a 44 puntos y en texto de 28 a 32 puntos.

De acuerdo con lo referido con los alumnos en cuanto a las estrategias donde se utiliza este tipo de formato PowerPoint, se cumplen algunos criterios que abordamos con anterioridad es decir presentaciones con información completa y precisa aunado a que la docente a la cual hacen referencia, detalla o complementa la información, se apoya además con la impresión de las diapositivas para que los alumnos sigan la presentación, lo cual en opinión de la alumna genera participación y una mejor comprensión del tema. Sin embargo, como se expuso, para hacer uso de una presentación en PowerPoint y lograr los objetivos de aprendizaje se requiere satisfacer una serie de lineamientos, que, por lo regular, son desconocidos por la mayoría de los docentes.

En cuanto a otras estrategias referidas por los alumnos, se encontró la aplicación de dinámicas y exposiciones en equipo; recordemos que, en ambas estrategias grupales, debe existir colaboración e interacción entre los alumnos para lograr su propio aprendizaje y el de los demás, como lo mencionamos en el espacio dedicado a las estrategias utilizadas por los docentes, esto fomenta su capacidad de dialogo, empatía y tolerancia a otros puntos de vista.

El componente lúdico utilizado en las dinámicas también es deseable y percibido por una estudiante entrevistada como un factor que potencializa del aprendizaje, esta estrategia ofrece algunas ventajas como lo refiere Sánchez (2010).

“Desinhibe, relaja, y motiva, permite una comunicación real dentro del aula, impacta en la cognición porque en el juego se deduce, infiere, se formulan hipótesis... los juegos ofrecen al alumno la posibilidad de convertirse en un ser activo... de sentirse en un ambiente cómodo y enriquecedor que le proporciona confianza para expresarse” (p.6).

En cuanto a la estrategia expositiva, la alumna comenta cómo su docente de la asignatura de Inglés enriquece aún más la exposición de sus alumnos con sus intervenciones, aporta información, verifica el aprendizaje a través del uso de preguntas y aclara dudas.

Además del uso de ciertas estrategias, es importante presentar el acompañamiento y guía de los docentes, fomentar la participación de todo el grupo y además complementar la información.

ESTRATEGIAS DOCENTES Y DE ESTUDIANTES QUE POSIBILITAN EL APRENDIZAJE

Los profesores entrevistados, enlistan una serie de estrategias, tales como el uso de podcast, trabajos en equipo, debates, controles de lectura, aprendizaje colaborativo o basado en problemas; así como la utilización de grupos en redes sociales como Facebook. Existió una mención especial por parte del profesor del Área de Matemáticas y del Área de Talleres en cuanto a la expectativa del uso de estrategias en el que se vinculan los contenidos de la clase con experiencias cotidianas de los alumnos, esto para generar aprendizajes significativos en los alumnos.

Con relación a las estrategias detectadas por los alumnos que propician el aprendizaje, hay coincidencias con los docentes respecto a la asignación de trabajos en equipo y exposiciones, además de ver lo aprendido en clase aplicándose en situaciones prácticas, lo cual le genera un significado a los temas abordados en el aula; conjuntamente los alumnos recalcan la importancia de que los profesores los acompañen en sus procesos de aprendizaje, complementen la información vista en clase, fomenten la participación grupal y la verifiquen si existen dudas.

Otra expectativa observada en los estudiantes es el uso de dinámicas divertidas que los hagan retener con mayor facilidad la información. Se considera sumamente valioso lo reportado por este grupo de estudiantes porque propicia la reflexión acerca de la relevancia de indagar el uso adecuado de las estrategias de enseñanza y aprendizaje ya sea grupales o individuales, que, desde la perspectiva de los jóvenes, les han sido útiles para lograr aprendizajes, por tanto, es prioritario que los docentes planifiquen, conozcan en profundidad y valoren los beneficios de la aplicación de determinadas estrategias.

FUNCIÓN DOCENTE

LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE LAS EXPECTATIVAS QUE SUPONEN, TIENEN SUS ALUMNOS DE LA FUNCIÓN DOCENTE

El docente es un actor que se define por su estructura social, cultural, identidad profesional, poder político, relaciones interpersonales y su autonomía. La función histórica del profesor ha sido la de actuar como depositario y transmisor de conocimientos, hoy en día puede decirse que tal función ha cambiado, el papel o la función docente hace referencia a los denominados profesores efectivos. De acuerdo con Monroy (2010), son aquellos que presentan comportamientos positivos en relación con el aprendizaje académico para lograr que todos logren el conocimiento, asimismo poseen un liderazgo educativo fuerte y altas expectativas

en los resultados académicos de sus alumnos, énfasis en las destrezas básicas y supervisión frecuente del alumno.

Las expectativas que los docentes creen que los alumnos tienen sobre su función docente son las siguientes:

Yo creo que lo que espera del docente es que tenga una estructura adecuada en la cual lo va a ir llevando, que le entienda, que lo que le explique me entienda y que en un momento dado me vaya llevando de la mano, que si tengo dudas me pueda responder, es decir; esperan del docente que tenga un curso estructurado, que tenga actividades planeadas, bien diseñadas, que en un momento dado tenga la forma de comunicación con el alumno (EPAM).

Pues ellos [los alumnos] se fijan una expectativa de que van a aprender de mí. Por supuesto que ellos esperan aprender de mí, a lo mejor aprender fácilmente sin que les cueste tanto trabajo, hacer exámenes, trabajos, pero sí definitivamente ellos esperan de mí que yo los apoye en sus actividades académicas (EPAH).

Yo creo que hay desde el alumno que piensa que va a aprender todo de mí, hasta el que está dispuesto a compartir lo que él sabe conmigo... (EPAT).

Como se aprecia en el apartado dos de este análisis de resultados, denominado *expectativas de los estudiantes*, se advierte cómo los alumnos expresaron sus expectativas acerca de la función de los docentes, como lo son explicaciones claras, mostrar gusto por su trabajo y estrategias de enseñanza y aprendizaje dinámicas, además de conocimientos que contribuyeran a su formación escolar posterior.

En los tres ejemplos anteriores observamos cómo las expectativas que los profesores creen que los estudiantes poseen acerca de su función como docentes se relacionan con lo descrito por los alumnos en la entrevista focal, con respecto a proporcionar explicaciones claras, comunicación adecuada entre alumnos y estudiantes, responder dudas y demostrar fortalezas pedagógicas.

El profesor del Área de Talleres además refirió que existen alumnos dispuestos a compartir sus conocimientos con él, sin embargo, dentro de la entrevista focal ningún participante expresó ninguna expectativa relacionada a esto.

Posteriormente la docente del Área de Experimentales mencionó:

Pues yo creo que es guía lo que ellos esperan de mí... creo que ellos esperan que también les dé confianza para que ellos puedan hacer las cosas (EPAE).

La expectativa que la profesora expresó con respecto a lo que se espera de ella, es ser una guía u orientadora de sus alumnos, dicha expectativa concuerda con la función del profesor dentro del modelo educativo del Colegio, asimismo pretende ser una docente que les proporcione la confianza necesaria para lograr el aprendizaje.

La función del docente es diversa, en esta figura se depositan una serie de características acordes a las expectativas de su desempeño en el aula: deben tener amplio conocimiento y dominio de los temas que enseñan, ser creativos, mantener una actitud positiva y tolerante hacia sus alumnos, mantenerse actualizados, entre otras. Dichos elementos, mencionados en el apartado número dos de este análisis, se relacionan con el ideal de un buen docente y para acercarse en la medida de lo posible a esta expectativa es menester que los profesores no únicamente conozcan lo que se espera de ellos, sino que también se requiere realizar múltiples acciones como lo son el conocimiento, manejo, planeación y modificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como acercarse a sus alumnos y confiar en ellos, aunado a la presencia del conocimiento profundo de los temas de las asignaturas que imparten.

PRÁCTICAS QUE DESMOTIVAN A LOS ALUMNOS

DESDE LA VISIÓN DE LOS DOCENTES

Estudios como el Soto y Torres (2016), acerca de las percepciones y expectativas de aprendizaje en jóvenes universitarios al inicio de un curso escolar y Fernández-Poncela (2017), sobre las expectativas de formas de evaluación, sensaciones y emociones tanto al inicio como al final del curso en alumnos a nivel universitario reportan sus hallazgos con respecto a factores que impactan en la motivación de los estudiantes como: observar un aspecto negativo acerca del desempeño, actitud o participación de los profesores, como apatía o laxitud y clases aburridas o tediosas, tiene como resultado en primer lugar la pérdida de la motivación en clase lo cual impacta naturalmente el aprendizaje de los alumnos y en la mayoría de los casos puede derivar en deserción escolar, este es un problema constante dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades: clases con pocos alumnos, altos índices de reprobación, apertura de grupos de recursamiento y alta demanda de los cursos denominados Programas de Apoyo al Egreso, son algunas alternativas de acreditación de materias, una vez que el alumno reprobó alguna asignatura, su objetivo es auxiliar a los estudiantes a egresar oportunamente. En los siguientes párrafos se ilustrarán algunas causas de deserción escolar o factores que, tanto los profesores como los alumnos, identifican como causas que no promueven o desmotivan el aprendizaje y generan el abandono de las clases.

Cuando ven que el profesor no se compromete, y además no se interesa por los alumnos, es lo que hace que ellos se alejen.... si vienen de malas y siempre están regañando...como haciéndoles ver sus defectos pues es lo que los desanima (EPAE).

Las prácticas de deserción son que los dopen. ¿Qué es dopar a un alumno? "ahorita van a hacer tal ejercicio de tal página a tal página", o "les voy a poner una proyección, les voy a poner un video. A la hora y media: "¿saben qué? ya hagan un comentario, se los dejo de tarea". ¿Eso qué te dice? Que el maestro no preparó la clase, no les gusta dar clases, si todo el tiempo pone películas. Son

groseros [los profesores], le hablan con majaderías a los muchachos, no ponen atención, cosas así (EPAH).

La profesora del Área de Experimentales y el docente del Área de Historia refirieron como prácticas que desmotivan a los alumnos ofenderlos y dirigirse hacia ellos con palabras altisonantes, proyectar videos sin argumentar su utilidad para el aprendizaje, esto, en su opinión, muestra una falta de compromiso y de planificación de las clases.

En cuanto al docente del Área de Matemáticas y del Área de Talleres refirió:

Cuando no le ven ninguna utilidad a lo que están aprendiendo...cuando realmente sienten que eso que están aprendiendo no les va a servir de nada (EPAM).

Un profesor que se pone en el centro del aprendizaje, que es el que tiene la razón, el que habla, el que dice, y no escucha a los estudiantes y mucho menos permite que hablen (EPAT).

En los ejemplos descritos previamente, se detectan los siguientes factores: clases donde el profesor es el único expositor y no verifica el aprendizaje, que los alumnos no se sientan escuchados o tomados en cuenta dentro de la clase, es decir los docentes destacan acciones concretas para evitar la desmotivación en clase como lo son, mostrarles a los alumnos además de la relevancia de lo que están aprendiendo, la relación de los contenidos de la clase con eventos de la vida cotidiana y sobre todo hacer partícipes a los estudiantes de su propio aprendizaje.

DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

Los alumnos expusieron:

De una clase me salí porque nos pedían mucho material, que compráramos libros y luego en las clases siempre utilizábamos los

cuadernos: “haz un resumen de esta página”, pero no te enseñan, te explican y se la pasan sentados, nada más te ponen palomita y ya te puedes ir. Es una clase aburrida (EFMAH).

Tengo un profesor en particular que se la pasa hablando, apunta muchas veces en el pizarrón y toda la clase se la pasa hablando y pues la verdad a mí me aburre mucho y observo a mis compañeros y también están como así, aburridos (EFMAE).

Que hagan su clase muy tediosa, así como que muy aburrida porque se la pasan escribiendo... por ejemplo, en física dejan un problema y dicen “ah te voy a explicar” y lo resuelven luego luego, y pasan al siguiente... pero no explican porque se ponen a hacer el problema y tú nada más vas viendo cómo lo hace y no te explican cómo sacaron el resultado y cosas así. Y ya cuando preguntas te dicen por qué no pusiste atención, pero si no explican nada cómo puedes poner atención (EFEAT).

Entre las causas que propician la desmotivación en los alumnos, se encuentran el uso de estrategias de aprendizaje como resúmenes, los cuales no están acompañados de orientación o guía por parte del docente, así como clases completamente expositivas donde el profesor se dedica a escribir en el pizarrón y no interactúa con sus alumnos, ni tampoco verifica el aprendizaje o permite que se le realicen preguntas; estas son prácticas docentes que no involucran al estudiante ni se interesan por su aprendizaje, además de revelar la falta de comunicación entre docente y educando.

Los siguientes alumnos señalaron las siguientes acciones de sus docentes como inhibitoras de motivación:

Bueno yo el año pasado, tuve un profesor que creía que según él se apegaba mucho al modelo del profesor de CCH, el modelo de enseñanza.... empezó con treinta alumnos y terminábamos en su clase ocho y pasamos cuatro.... por parte de los alumnos había falta de compromiso, pero habla de que el profesor no tiene como esa táctica...nos confundía mucho y sobretodo porque era una asignatura que tenía matemáticas (EFJAE).

Tuve a una profesora que desde el primer día nada más llegó y nos dejó mucha tarea, excesiva, y todavía nos pidió que no la

sacáramos de internet tal cual; que copiáramos y pegáramos...cuando ella se ponía a explicar la clase decía casi casi tal cual de donde lo habíamos sacado y te quedabas en las mismas...nos ponía a ver videos de estos de casete que se veían horrible, unos estaban subtítulos y no se alcanzaban a ver y la verdad en esa clase no continué (EFRAE).

La maestra te regañaba, siempre se la agarraba contigo, siempre, siempre, siempre, porque tenía un compañero donde literalmente lo veía y le decía: "ya vas a empezar con tus estupideces, ya salte." Así, nada más porque lo veía o le preguntabas algo, alguien preguntó su número de exposición y literal así, les dijo "están muy estúpidos, les acabo de dar su número" (EFRAT).

Ejemplos de una mala interpretación del modelo educativo del Colegio por parte del docente son dejar a los alumnos solos, sin un acompañamiento o guía en el proceso de aprendizaje, asignar tareas excesivas, demostrar intolerancia en el aula y la presentación de fallas en la didáctica al momento de ejercer la docencia son prácticas o actitudes que, además, de desmotivar al estudiante, derivan en la deserción escolar.

Los profesores y alumnos incluidos en esta investigación coinciden en que la asignación de tareas sin valorar el esfuerzo de los alumnos, la ausencia o usos inadecuados de estrategias de aprendizaje y de enseñanza, profesores poco tolerantes e irrespetuosos, no generan motivación en sus clases. Estos resultados son evidencia de la necesidad de profesionalizar la docencia dentro del Colegio, ya que algunos profesores al utilizar estrategias expositivas (sin interesarse en conocer los lineamientos, requerimientos y problemáticas para aplicarlas) o por poseer un dominio de los contenidos de su materia, esperan que los alumnos aprendan, cuando en la realidad ocurre lo opuesto o terminan siendo insuficientes para formar el aprendizaje. Además, la ausencia de conocimientos pedagógicos para la generación de aprendizajes significativos, curiosidad o motivación en su clase, produce situaciones como las descritas anteriormente.

DIFERENCIAS DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE CONFORME AL TURNO (MATUTINO O VESPERTINO)

A lo largo de los años, dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo han existido diferencias debido a la pertenencia de alguno de los dos turnos existentes en la escuela y han dado como resultado prácticas discriminatorias y creación de estereotipos, que además de afectar negativamente las expectativas de los docentes, impactan en la percepción de los alumnos. Esto deriva en afectaciones a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Entre los docentes esto es visible en las siguientes situaciones: los docentes definitivos o con mayor puntaje en la lista jerarquizada tienen preferencia en la selección de su horario para impartir clases, mayoritariamente presentan una predilección por los grupos del turno matutino, debido a que, entre otros factores, se tiene la creencia de que son alumnos de alto rendimiento académico, poseedores de adecuadas estrategias de estudio, constantes en sus asistencias a clases, es decir, más cercanos al ideal de un buen alumno.

Con respecto a los alumnos, estos ya sea porque viven muy alejados del Colegio, por la peligrosidad de las colonias donde radican, presencia de delincuencia en el transporte, entre otros factores, prefieren el horario matutino y año con año, existen cientos de peticiones al inicio del semestre por cambiar de turno.

En el presente trabajo, en el capítulo I se presentan los resultados de algunas investigaciones sobre algunos elementos que influyen en las expectativas de los docentes, como lo son el sexo, la raza, la religión, el nivel socioeconómico, la orientación sexual, etc. Pero en ningún documento hay evidencia que señale al turno al que pertenecen los estudiantes como causante de alguna expectativa desfavorable o favorable de los docentes hacia sus estudiantes.

Dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la legislación conocida como *Estatuto del Personal Académico* (2013), en el artículo 56, sección B de las obligaciones de los profesores indica lo siguiente: “*impartir enseñanza y calificar los conocimientos de los alumnos, sin considerar su sexo, raza, nacionalidad, religión o ideología*” (p. 90).

Este artículo fomenta la no discriminación y promueve la imparcialidad en las calificaciones hacia los alumnos, lo cual, se relaciona con el no estereotipar a los alumnos independientemente, en este caso, al turno al que pertenezcan.

EXPECTATIVAS DOCENTES DE APRENDIZAJE DE ACUERDO AL TURNO DE LOS ALUMNOS

Los profesores entrevistados expresaron lo siguiente en referencia a las expectativas de los alumnos que atienden de acuerdo al turno al que pertenecen:

Existe el “gen de la tarde”, porque dedican más tiempo a lo social que a lo académico, tienen vida social activa [...] Alumnos de la mañana y la tarde tienen las mismas capacidades, pero me han tocado grupos más brillantes en la tarde, pero con el paso del tiempo desertan, no hacen tareas porque les cuesta adaptarse a la dinámica e incide el ambiente social (EPAM).

Anteriormente era muy marcada la diferencia entre turnos, pero actualmente hay grupos híbridos; aunque los alumnos de la mañana participan y son muy obedientes, no te cuestionan simplemente hacen lo que les indicas, son más trabajadores institucionalmente...el profesor contrasta...los de la tarde como que tienen un poquito de más experiencia de vida, no son tan obedientes, cuesta trabajo que hagan tareas, pero si traen las lecturas hechas y las discuten y dan participaciones más críticas (EPAT).

Los alumnos de la mañana son constantes, entregan tareas, cumplen con lo que les pides, te piden permiso para faltar y en la mañana deserta un alumno o dos, pero los que inician son lo que terminan...Los alumnos (del turno vespertino) tienen la ventaja de

ser más participativos, entran los que tienen ganas de entrar (EPAE).

En los párrafos anteriores encontramos como los tres profesores coinciden en mencionar marcadas diferencias entre los alumnos de los dos turnos, los alumnos del turno matutino según su percepción son obedientes, hacen las tareas, son contantes, sin ausentismo y cumplidos.

En contraste, los alumnos de la tarde, de acuerdo con lo dicho específicamente por el docente de matemáticas, poseen el “gen de la tarde” que los conduce a no cumplir tareas y desertar, por tanto, el profesor del Área de Matemáticas espera la presencia de situaciones negativas en los estudiantes de la tarde, lo cual afecta las expectativas que tiene de ellos.

A pesar que tanto la docente del Área de Experimentales y como el profesor del Área de Talleres afirman que los estudiantes del turno vespertino destacan por su capacidad de crítica y nutrida participación en clase, desertan constantemente, no cumplen con sus tareas, no son obedientes, englobando lo anterior es altamente probable que los profesores debido a estas expectativas negativas hacia sus alumnos actúen de inconscientemente de manera diferenciada con los alumnos de acuerdo al turno al que pertenecen, aunque en ningún momento refirieron aplicar estrategias específicas acorde al turno de los alumnos.

Finalmente, el docente del Área de Historia comentó:

Los alumnos de la tarde y de la mañana son lo mismo y me han tocado buenos alumnos: entran todos, escriben todo, no he tenido problema en ese sentido... anteriormente era acentuado; los de la tarde no entraban, los de la mañana sí. Los de la tarde veías que entraba una mitad, la otra no, pero ahora ya no (EPAH).

En el párrafo anterior, es posible observar cómo el profesor coincide con lo descrito por los demás docentes participantes en esta investigación; inicialmente afirma que no existen diferencias entre ambos turnos (a pesar de que anteriormente si existían). Esto es sumamente positivo ya que el profesor, al no crear expectativas hacia sus alumnos de acuerdo al turno al que pertenecen, posibilita un trato más equitativo entre los estudiantes.

EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS DE ACUERDO AL TURNO AL QUE PERTENECEN

Alumnos del turno matutino expresaron:

Siempre se ha dado como la idea de que los de la mañana son como los matados y que los de la tarde son los desastrosos, pero yo siento que es parejo... porque sí, el ambiente es como más para el desastre, por ejemplo, en la mañana, todos entran a sus primeras horas, por frío, por lo que sea, pero entran a sus primeras clases. Pero en cambio, en la tarde, en sus primeras horas vienen más despiertos, más, no sé, como que siento que les da más oportunidad de estar en el relajo (EFAAH).

Pues lo que me han comentado es que los de la tarde son más relajo (risas en el grupo), como que muchas veces no entran a clases, digo no todos son así. En la tarde como que está más el libertinaje (EFSAH).

Creo que hay más desastre en la tarde que en la mañana, porque en la mañana están más somnolientos y en la última clase ya están agotados de todo, de las anteriores clases, y en la tarde vienen con más energía, tienen tiempo de más "relax" (EFRAE).

La percepción de los alumnos de acuerdo al turno al que pertenecen, es diferenciada, ya que los estudiantes del turno matutino indicaron que el turno vespertino presenta una serie de características particulares, pues cuenta con un ambiente distinto en el cual es más sencillo ausentarse de clases, confirma la presencia de expectativas negativas hacia el turno vespertino. Esta situación resulta contraria en comparación con la mañana, debido a que los alumnos

mencionan que entran a sus clases ya sea para evitar el frío del alba o porque no hay con quien socializar debido al horario.

Los alumnos del turno vespertino mencionaron:

Yo no creo que los de la tarde...que sea el horario lo que determine el desastre, sino más bien la persona y el ambiente. Ya que, por ejemplo, en la mañana el ambiente es como, todos están sentados con frío y aparte se acaban de despertar... llegaron tarde y vienen de hacer mil cosas y no vienen concentrados por así decirlo o ya vienen agotados, porque sí es muy pesado para algunos por todo lo que hacen antes (EFOAT).

Yo siento que somos más autónomos en la tarde que en la mañana ¿por qué? Porque como dijo mi compañera, no tenemos a alguien que nos jale las riendas todo el tiempo, te haces responsable de ti mismo a grados que muchos tal vez no comprenden...dicen que los de la tarde toman un buen, se drogan y no sé qué otras cosas (EFGAE).

A veces los de la tarde hacen las cosas por su propia cuenta, tienen más responsabilidades, no es como en la mañana donde han tocado muchos casos en que los papás los van acarreando. A veces es más fácil trabajar con alguien de la tarde, que es más autosuficiente, organiza mejor sus tiempos y no necesita que lo estén acarreando (EFRAT).

Los alumnos del turno vespertino declararon ser autónomos y contar con experiencias de vida diferentes a los jóvenes de la mañana, asimismo indican la realización de múltiples actividades antes de acudir a sus clases por la tarde; saben que existen expectativas desfavorables hacia al turno al que pertenecen, pero no las asumen como verdades absolutas o como algo que siempre ocurre, al contrario, están disconformes con ellas y las confrontan.

Docentes y alumnos coinciden en cuanto a sus expectativas de acuerdo al turno al que pertenecen los alumnos. En resumen, los alumnos de la mañana, de acuerdo con la apreciación de dos de los docentes entrevistados, presentan algunos rasgos de un “buen alumno”, el cual consigue buenas calificaciones, tiene pasión por lo que estudia, ama el saber y busca aplicarse para conseguirlo. Dichos

rasgos se complementan con la fortaleza para soportar el esfuerzo y obediencia para ser guiado por los docentes, quienes deberán saber el mejor camino para adquirir el conocimiento (Follegati, 2010).

Con lo anterior, entra en escena el concepto del “buen” alumno. En un estudio realizado en 16 escuelas secundarias de Argentina, se buscaron los rasgos que definen a este tipo de escolar. Los adjetivos y comportamientos más mencionados fueron: responsabilidad, capacidad de síntesis y abstracción, resolución de problemas, interés por la clase, buenos hábitos de estudio y cumplimiento de tareas.

Cabe mencionar que dentro de la misma investigación también se incluyeron los distintivos propios del “mal” alumno, entre los que se encuentran la falta de interés, dispersión, nula participación, bajas calificaciones, mala conducta, irresponsabilidad, fallas en procesos cognitivos básicos e inseguridad. (Omar, 2004, p.15). Esto último se relaciona con la apreciación que los docentes manifestaron del turno vespertino; a pesar de ser percibidos como alumnos críticos y que gustan de participar en clase, se presentan expectativas negativas hacia ellos cuando mencionan que se ausentan, y que, además, es complicado que entreguen las tareas, asimismo se hace hincapié en que el ambiente influye en su adaptación a la dinámica de las clases.

Finalmente se presentan dos ejemplos donde los alumnos perciben diferencias en el discurso de los profesores. Una alumna del turno vespertino mencionó:

El año pasado tenía un profesor de la mañana, un día llegó y nos dijo, “no, es que soy profesor de la mañana y estoy aquí en la tarde porque tienen calificaciones más bajas, y yo les voy a ayudar” (EFYAH).

En este extracto el educador no se asume como miembro de la plantilla docente en general del Colegio de Ciencias y Humanidades, porque enfatiza que él es profesor de “la mañana”. Esto pone una sutil diferencia con los docentes que laboran en el turno vespertino a los cuales este profesor no pertenece, al mismo tiempo, estigmatiza a los alumnos

Las diferencias detectadas por los alumnos son:

Varios amigos me dicen que sus maestros “en la tarde son así porque normalmente los maestros dan clase temprano, todo el día y ya al final es como de ya bye” o dan la clase muy así al aventón o de plano no la quieren dar. Y yo siento que sí es cierto; el semestre pasado, en el segundo semestre, matemáticas me tocaba martes y jueves de 7 a 9 y daba clases en la mañana, entonces estábamos en el salón esperando y llegaba nada más a decir “estoy muy cansado”, así que nos vemos hasta la próxima semana (EFAT).

Como se observa en las líneas anteriores, los docentes pueden encontrarse cansados físicamente por diversos motivos, entre ellos se encuentra que la propia institución no promueve condiciones favorables para el desarrollo de los profesores; de acuerdo con datos del Portal de Estadística Universitaria (2019), la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con una planta docente de 41,318 elementos en agosto de 2019. De los cuales apenas 5,461 son profesores de carrera (aquellos que dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas), mientras que 32,556 son de asignatura (aquellos que son remunerados en función del número de horas de clase que imparten; estos pueden dar una o varias materias, ser interinos o definitivos).

Las quejas relacionadas con el salario que perciben los docentes de la UNAM son numerosas; varios son los medios que reportan las condiciones precarias a las que estos se enfrentan. A mediados de 2018, el portal web Animal Político presentó un artículo de opinión, escrito por la doctora en historia del arte contemporáneo, Mayra Rojo, en el cual advierte sobre las deplorables condiciones laborales dentro de la Universidad.

Mi situación, como la de muchos profesores-investigadores en la actualidad, es el resultado, entre otros factores estructurales, del desequilibrio laboral generalizado por las políticas neoliberales, que han facilitado la flexibilización y desregulación de las relaciones laborales entre el Estado y los trabajadores, de manera particular y agresiva con los maestros. (Rojo, julio 16, 2018, párrafo 4).

La investigadora añade que el clima de incertidumbre profesional, que se presenta en la mayoría de las instituciones de Educación Superior, tiene repercusiones negativas en el ámbito académico, ya que se generan relaciones personales no confiables, nepotismo, decisiones arbitrarias por parte de las autoridades y asociaciones por conveniencia.

De igual forma, Moreno (2019), publicado en el periódico El Universal notifica que alrededor del 75% de los profesores de asignatura en los niveles de licenciatura y bachillerato reciben un máximo de 10,000 pesos mensuales. A inicios de 2019, una comitiva integrada por miembros de la Asamblea de Profesores de Asignatura, se manifestaron frente al edificio de rectoría en la Ciudad Universitaria para exigir un aumento salarial del 50% respecto a lo que se percibía en ese mismo periodo de tiempo, además de una mayor estabilidad laboral y creación de más puestos base; asimismo se señala que en ocasiones llegan a atender salones de hasta 100 alumnos. En la misma publicación se cuenta el testimonio del profesor Pedro Ordaz, perteneciente al Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo, quien reclama que los profesores de asignatura ganan apenas 320 pesos por hora/mes, lo cual significa que lo máximo a lo que se puede aspirar son unos 10,000 pesos mensuales por 30 horas de clase en nivel bachillerato; lo anterior derivó en un paro de actividades en 4 de los 5 planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades con el fin de exigir un aumento salarial, este evento fue mencionado por el docente del Área de Talleres y dentro del análisis se encuentra en el apartado de amenazas para el cumplimiento de las expectativas de los docentes. El cese de actividades comenzó a las seis de la mañana de dicho día y tuvo una duración de 72 horas, sin embargo, el rector de la UNAM, Enrique Graue, declaró que resulta imposible negociar el aumento de salario que exigían los docentes.

Los profesores de asignatura son los que absorben la mayor carga horaria y tienen que atender en ocasiones alrededor de ocho grupos de 45 alumnos aproximadamente, dando un total de 360 estudiantes. Lo anterior implica jornadas extenuantes de trabajo; dicha situación es la que generó los paros de actividades mencionados líneas atrás, además de la exigencia de la creación de un nuevo sindicato.

Aunado a lo anterior, los profesores se encuentran obligados indirectamente a asistir a cursos una vez terminado el semestre escolar; aquellos profesores que hayan completado el mayor número de cursos obtienen más puntos y son tomados en cuenta antes que sus compañeros para la asignación de horas frente a grupo. Una vez terminada dicha concesión, aquellos que no obtienen una carga horaria completa en el Colegio, se ven obligados a emplearse en otras instituciones, lo cual resulta desgastante a causa de los desplazamientos, horas ahorcadas (periodos de tiempo entre clases donde no se les asignó grupo y no tienen actividades) y la angustia por obtener trabajo cada semestre. Esto no justifica o avala la falta de compromiso o calidad en la enseñanza, no obstante, es un factor que puede explicar por qué muchos profesores se ven agotados, con sobrecarga de trabajo o afligidos por dichas situaciones. Planear una clase, crear recursos didácticos, evaluar y actualizarse son actividades inherentes a la práctica de la docencia, sin embargo, todo esto requiere tiempo, atención y motivación por enseñar. De igual forma, los factores económicos, personales, sociales, influyen u obstaculizan la cristalización de las expectativas de los profesores tanto a la hora de la enseñanza como del aprendizaje de sus alumnos.

DISCUSIÓN

Y CONCLUSIONES

El estudio de las expectativas docentes tiene una larga historia, pues este tema ha sido investigado desde hace más de cincuenta años, y conforme avanzó el tiempo, también fueron también indagadas las expectativas de los estudiantes, sin embargo, aún son pocas las exploraciones realizadas a Nivel Medio Superior y con énfasis en el pensamiento de ambos actores educativos. Lo anterior denota una fuerte necesidad de averiguar más acerca de esta temática en este nivel de estudios, específicamente en un país como México, debido a la cantidad de jóvenes que posee. Al profundizar en estos estudios se contribuye a mejorar la calidad en las prácticas docentes y profesionalización de la enseñanza y el fomento del aprendizaje en los alumnos.

También cabe recordar que la metodología utilizada en esta investigación fue de tipo cualitativa con orientación etnográfica: se buscó registrar la experiencia subjetiva de los participantes y se profundizó en casos específicos para realizar una interpretación profunda de acuerdo a los objetivos de la indagación.

El objetivo general de este trabajo fue indagar las expectativas de la enseñanza y aprendizaje tanto docentes del Nivel Medio Superior como en alumnos del mismo nivel. Tras una exhaustiva investigación se halló lo siguiente:

Expectativas docentes sobre la enseñanza

Se considera de suma importancia estudiar el pensamiento de los docentes, el cual contempla sus expectativas, las cuales reflejan su pensamiento pedagógico y proporcionan una mayor información acerca de su actuar en el aula. Dentro de la presente investigación se halló que las expectativas de los docentes participantes

son diversas, y en primera instancia, son acordes al modelo educativo y al Área de conocimiento a la cual pertenecen dentro del Colegio; esto indica que los docentes respondieron de acuerdo a lo que se espera de su enseñanza como profesores de esta institución y que conocen el modelo educativo que los rige. Asimismo, su expectativa inicial es enseñar a sus alumnos los contenidos y aprendizajes planeados de las asignaturas que imparten.

Para alcanzar dichas expectativas, aplican ciertas estrategias de enseñanza, entre las cuales se encuentran el uso de debates, trabajo en equipo, exposiciones, además, concuerdan en su deseo por lograr que con su enseñanza los alumnos vinculen los temas vistos en clase con su vida cotidiana, esto, en resumen, es la base del modelo formativo del Colegio.

Se destaca que en dos de los profesores entrevistados se encuentran nociones o representaciones de algunos principios pedagógicos, como lo es el aprendizaje significativo o algunos conceptos propios de la Teoría Socio-Cultural de Vygotski; incluso uno de los docentes refirió trabajar un paquete de estrategias basadas en este enfoque con un grupo de forma colegiada. Este hecho es sumamente positivo pues denota la posesión de conocimientos pedagógicos, además de un uso consciente y premeditado en el uso de las estrategias que emplean para lograr el aprendizaje.

No obstante, dos profesores de las otras Áreas se limitaron a mencionar cada uno, el ejemplo de una estrategia. Ambos educadores consideran que estas actividades les funcionan para lograr sus objetivos. Esta evidencia apunta que algunos docentes se han ocupado por profundizar sus conocimientos teóricos acerca de la práctica educativa. En el caso de uno de los docentes, el cual menciona trabajar bajo los planteamientos de la Teoría Sociocultural de Vigotsky, manifestó que el papel del docente va más allá de ser un guía o facilitador y que el profesor es la figura más importante, porque con su enseñanza logra que el alumno alcance aprendizajes que no conseguiría por sí mismo, contraponiéndose al papel

del docente dentro de este enfoque y a la perspectiva constructivista del modelo educativo del Colegio.

Este tipo de expectativa demuestra una incongruencia en lo dicho por el docente, porque considera que el profesor debe ser más que un guía, sin embargo, su papel termina siendo protagónico y fundamental, pues considera que el desarrollo de sus alumnos en cuanto a lenguaje y pensamiento, está poco desarrollado, es decir, su expectativa hacia los alumnos es que éstos deben ser orientados en todo momento debido a su incapacidad de lograr aprendizajes por sí mismos. Dicha expectativa deriva en que el docente coloque a los alumnos en una posición pasiva y receptiva, mostrándose directivo hacia ellos, sin permitirles u ofrecerles oportunidades para aprender por sí mismos, ya que los considera con carencias para desplegar habilidades de pensamiento y reflexión ante los contenidos de la materia.

En cuanto a las expectativas sobre su función docente y en relación con su enseñanza, los docentes creen que los alumnos esperan clases planeadas, apoyo en las actividades académicas, ser profesores confiables y proporcionar explicaciones claras. Se considera que los educadores, al verbalizar estas expectativas de su función como docentes, pudieron reflexionar acerca de la importancia de actuar conforme a lo que se espera y así mejorar su ejercicio como docentes.

Expectativas docentes sobre el aprendizaje de los alumnos

En cuanto al aprendizaje de los alumnos, se halló que las expectativas de los docentes participantes de este estudio coinciden con lo encontrado en la investigación de Miramontes, Llamas y Sabaleta (2009), con respecto a la evidencia sobre cómo los docentes con base en el género, información de otros profesores o por alguna característica específica en sus alumnos crean expectativas. En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, la expectativa es generada basándose en el turno al que pertenece el alumno. También los resultados de la presente

indagación son compatibles con los estudios de Namrata (2011) y Fernández, Fernández y Rodorigo (2017), quienes afirmaron que los profesores producen creencias sostenidas y socialmente apoyadas hacia sus alumnos tanto de manera implícita como explícita.

Se encontró, además, que la mayoría de los profesores creen que el turno al que pertenecen los alumnos los caracteriza de formas particulares y totalmente opuestas; enfatizan que los estudiantes del turno matutino presentan ciertas actitudes como lo son poco ausentismo de las clases y que constantemente cumplen con las tareas asignadas, lo cual es considerado, aparentemente, como evidencia del logro del aprendizaje, además de indicar facilidad en la enseñanza al trabajar con ellos. Lo anterior contrasta con los alumnos del turno vespertino, los cuales desde su perspectiva se ausentan regularmente y no cumplen con las tareas asignadas, es decir; desde el pensamiento de los docentes, representa un esfuerzo mayor el trabajar con ellos, generando implícitamente una expectativa negativa hacia ellos y su aprendizaje.

A pesar de lo anterior, los docentes no mencionaron diferencias en cuanto a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje utilizadas en cada grupo. Los docentes, por lo tanto, no identifican plenamente cómo estas expectativas los pueden conducir a actuar de forma diferenciada con sus alumnos. Esto acentúa la necesidad de compartir estos resultados para poder concientizar a los profesores del efecto de sus expectativas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Algunos profesores sin conocer a sus alumnos ostentan expectativas negativas hacia ellos, ya sea porque desde su visión, los estudiantes son “flojos y no toman la iniciativa” para lograr aprender, no hacen tareas, ni repasan los contenidos de la clase. Por otra parte, los alumnos son vistos como “irrespetuosos y carentes de valores”. Como se expuso a lo largo del primer capítulo, varios investigadores confirman que este tipo de expectativas influyen en la enseñanza de los docentes, es decir, este tipo de creencias o pensamientos afectan las prácticas

o actitudes de los docentes hacia sus estudiantes, reflejándose en la creación de conceptos negativos de ellos, así como la falta de motivación al trabajar con los mismos o no presentándoles retos o estrategias que potencialicen el aprendizaje. Así un docente que exprese este tipo de ideas sin conocer a sus alumnos creará firmemente que sus alumnos son incapaces de aprender, o peor aún, mostrará hostilidad hacia ellos debido a que piensa que son irrespetuosos.

Las expectativas de motivación por el aprendizaje en los alumnos, arrojaron que algunos docentes desean que sus alumnos presenten este proceso cognitivo y otros profesores creen que al mostrar una actitud entusiasta o relacionar los eventos de la vida cotidiana de los alumnos con los contenidos de la clase genera motivación. Esto es considerado como insuficiente, revelando la necesidad de proveer a los profesores de mayores herramientas y conocimientos acerca de cómo motivar a los alumnos. A su vez, es necesario sugerir a los profesores estrategias que despierten el interés en sus estudiantes y que generen el aprendizaje.

Con base en los objetivos específicos de este trabajo, se obtuvo lo siguiente:

Expectativas de los estudiantes con relación a la enseñanza del profesor

En cuanto a la percepción de los alumnos, saber sus expectativas permitió conocer lo que esperan de sus docentes en cuanto a la enseñanza y su actitud dentro del aula y cómo ello influye en el proceso de aprendizaje; se halló que desean ver en sus docentes el uso de estrategias y didácticas concretas, además de que desean percibir un clima de aprendizaje donde haya respeto, cordialidad, confianza y guía por parte del docente, así como muestras de actitudes positivas, fueron los elementos detectados facilitadores del aprendizaje.

También fueron encontradas expectativas negativas en cuanto a la enseñanza de los docentes, las cuales influyen en el aprendizaje, entre ellas destacan la presencia de actitudes consideradas como faltas de respeto, muestras de disgusto por su trabajo, falta de dominio en las estrategias de enseñanza y de

aprendizaje, lo que ocasiona desinterés y no fomenta la adquisición de nuevos conocimientos.

Otro elemento recurrente en las expectativas de los alumnos es que los docentes no abusen del modelo educativo; los alumnos refirieron cómo algunos docentes afirman que su enseñanza se apega a los principios educativos del Colegio, sin embargo, esto para ellos se traduce en prácticas donde el profesor les asigna como tarea indagar los temas por sí mismos o clases únicamente expositivas, es decir, el docente no acompaña, no guía u orienta, lo cual es totalmente contrario a lo que se espera de la función del profesor dentro de la institución. Hay entonces, una mala interpretación de los principios pedagógicos del Colegio, y, sobre todo, de su rol como docentes. Esto refleja la necesidad de clarificar y explicitar su función dentro del proceso de enseñanza.

En cuanto a las expectativas de enseñanza con respecto al turno al que pertenecen, los alumnos son conocedores de la diferencia de expectativas de acuerdo al turno de procedencia, y argumentaron posiciones contrapuestas; los alumnos del turno matutino mencionaron las expectativas negativas que existen hacia sus compañeros del turno vespertino, inclusive han escuchado de éstas debido a los comentarios de algunos profesores e identificaron algunos factores que propician estas creencias, como lo son un ambiente distinto, identificado como de “libertinaje”, lo que propicia, desde su perspectiva, el tener más energía que en la mañana.

Los alumnos del turno vespertino, por su parte reconocen que las expectativas tanto de docentes, como de alumnos hacia ellos no son favorecedoras, no obstante, ellos se perciben más responsables y autónomos con experiencias disimiles a sus compañeros de la mañana. Los estudiantes refirieron diferencias en cuanto a la enseñanza de los profesores de acuerdo al turno, pues indican que los docentes por la tarde se muestran hartos de dar clases o en ocasiones algunos educadores les mencionan que debido a que dan clases desde

la mañana, en la tarde se encuentran agotados, indicándoles que se retiren y dejándoles sin clase. Cabe remarcar que, en estos casos, lamentablemente, ni siquiera existe un proceso de enseñanza para los alumnos del turno vespertino.

Expectativas de los alumnos con relación al aprendizaje

Los alumnos esperan aprender información completa y precisa. Lograr la comprensión de los temas siempre con la ayuda de los docentes. Asimismo, expresaron su deseo de retener lo visto en clase permanentemente, mediante el uso de dinámicas, clases interactivas, uso de ejemplos donde puedan asociar claramente los temas de la clase con eventos de su vida cotidiana; esperan aprender de docentes que los acompañen, orienten o guíen, que les brinden confianza para realizar preguntas, donde no perciban faltas de respeto o donde el profesor no sea el único expositor; además esperan que los profesores verifiquen constantemente su aprendizaje.

Los resultados de esta indagación indicaron que existe también la expectativa por aprender conocimientos útiles para su siguiente nivel educativo, porque, los alumnos no perciben claramente en la enseñanza de los profesores saberes que les sean de utilidad para sus estudios futuros. Cabe mencionar que tampoco se encontró alguna expectativa relacionada con la enseñanza de esos aprendizajes en los docentes entrevistados aquí. Esta ausencia puede ser explicada con las creencias de los maestros, quienes dan por hecho que al abarcar los contenidos de la asignatura están enseñando este tipo de conocimientos, no obstante, los alumnos requieren ser clarificados en ese aspecto.

Expectativas de docentes que fortalecen la enseñanza y el aprendizaje

Las expectativas docentes identificadas para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje son las siguientes:

En el caso del aprendizaje de los alumnos, se observa que existen diferentes expectativas de acuerdo al turno al que pertenecen los mismos: las expectativas hacia el turno vespertino tienen diversos orígenes. Como se plantea en el capítulo uno de este trabajo de investigación, la dirección del Colegio realiza acciones institucionales diferenciadas debido a las características particulares que presentan los alumnos de ese turno, también lo que se espera de cada turno es opuesto tanto en los docentes como en los estudiantes, afectando a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Mientras a los alumnos del turno matutino se les asocia frecuentemente con el ideal de un “buen estudiante”, los del turno vespertino se encuentran más alejados de tal conceptualización. Lamentablemente se observan expectativas en su mayoría negativas conforme al turno; dicha estigmatización, comúnmente negativa hacia los alumnos del turno vespertino, requiere ser atendida y se deben ejercer acciones concretas para cambiar dicha percepción por una más positiva, ya que cada alumno y grupo es diferente. Se considera menester que este tipo de pensamiento sea superado para lograr una enseñanza equitativa y adecuada para los alumnos de ambos turnos, para que así incida de forma positiva en los estilos de enseñanza de los docentes y en el aprendizaje de los alumnos.

Otra expectativa hallada fue que los profesores expresaron su deseo de que los alumnos relacionen los contenidos de su clase con su vida cotidiana o con conocimientos previos para lograr aprendizajes significativos, aunado a ello, se encontró una concordancia con las expectativas de los alumnos, quienes desean que los aprendizajes de la clase les sean duraderos y puedan percibir con claridad su utilidad mediante el uso de ejemplos. Es decir, existe correspondencia entre lo que los docentes desean enseñar y lo que los alumnos desean aprender; dichas expectativas deben ser mantenidas para lograr procesos de enseñanza y de aprendizaje satisfactorios.

Las expectativas sobre la función de los docentes también aportaron información relevante, debido a que los profesores saben que los alumnos esperan ciertas características, como lo son: dominio de fortalezas pedagógicas, trato cordial y cercano, además de explicaciones claras y sencillas. Con este conocimiento los profesores pueden tratar de apegarse a esa imagen y prácticas asociadas para generar experiencias de aprendizajes.

Los docentes lograron identificar algunas estrategias puntuales que consideran que generen aprendizaje, sin embargo, los resultados también indicaron que aún requieren de conocimientos más sólidos en el ámbito pedagógico. El Colegio de Ciencias y Humanidades refiere buscar la calidad académica en sus profesores, y para ello ofrece cursos de formación docente dentro de la institución, los cuales son impartidos por los mismos profesores de la escuela. En dichas clases se proporciona a los docentes actualizaciones constantes en los ámbitos didácticos y pedagógicos, las lecciones son dadas durante los periodos intersemestrales y es obligatorio tomar al menos 40 horas de cursos formativos por año, aunado a esto, los profesores de asignatura, asisten porque obtienen puntos que los posicionan en un lugar privilegiado al momento de asignarles grupos. Se distingue entonces que los profesores pueden acudir únicamente con la expectativa de obtención de este beneficio y no por un genuino deseo de mejorar su calidad como educadores, además de que la institución no realiza esfuerzos suficientes en el impulso del conocimiento del pensamiento o las expectativas de los docentes.

La formación de profesores especializados en Nivel Medio Superior es escasa, en el caso específico del Colegio de Ciencias y Humanidades, tiene entre sus requisitos para ejercer la docencia, contar con una formación profesional en conjunto con la aprobación de un examen de conocimientos de su área de especialización. A pesar de la aplicación de estas pruebas, las mismas no permiten detectar carencias en cuanto a didáctica, dominio de estrategias de enseñanza y factores implícitos o explícitos que inciden en la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, el CCH no promueve de manera adecuada este tipo de preparación académica, como lo es la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), cuyo objetivo es preparar a sus egresados para obtener el crecimiento disciplinario y pedagógico necesario para este nivel, además de brindar una enseñanza sólida en aspectos didácticos, pedagógicos y con conocimientos de psicología de los adolescentes con los cuales trabajarán.

Abundando en la preparación especializada de docentes, de acuerdo con Gaceta CCH (2019), en un suplemento especial del mes de marzo, se da a conocer cuántos maestros han egresado desde que se creó este posgrado y si los mismos tienen una relación laboral dentro de la Universidad. La cifra total es de apenas 242 docentes, lo cual es un número sumamente bajo con respecto al total de profesores de la institución. Lo anterior demuestra la falta de interés o desconocimiento de parte de la mayoría de los maestros por este posgrado.

Asimismo, dentro del Colegio no se otorga el suficiente valor al crecimiento pedagógico de los docentes, ya que, de acuerdo con el Instructivo de Asignación de Horarios, publicado en Gaceta CCH (2007), una maestría, dentro de la denominada Lista Jerarquizada, equivale lo mismo que haber cursado tres diplomados, los cuales no necesariamente pueden estar relacionados con la docencia. Es necesario promover con mayor ahínco la especialización en educación de los docentes de todas las escuelas de Nivel Medio Superior para lograr una mejor calidad y práctica docente.

Expectativas de estudiantes que fortalecen la enseñanza y el aprendizaje

En los alumnos, el uso de cierto tipo de estrategias de enseñanza deriva en aprendizaje, lo cual se combina con las expectativas que tienen hacia sus profesores: clases amenas, explicaciones claras, la verificación constante del aprendizaje, trabajo en equipo, uso adecuado de las presentaciones en PowerPoint, actitud entusiasta, un clima de aprendizaje adecuado y la generación

de confianza en el alumno, por mencionar algunas, son elementos motivantes para los alumnos que impactan en su aprendizaje.

Otra expectativa que promueve el aprendizaje se presenta cuando los profesores auguran el aprendizaje a través de las autoprofecías íntimamente relacionadas con el efecto Pigmalión; los alumnos dentro del grupo focal dieron un ejemplo de una autoprofecía positiva que aseguraba que los alumnos iban a aprender en este curso y de acuerdo con la alumna que lo refirió, realmente ocurrió lo dicho por el docente. Esto demuestra lo trascendental del impacto de las autoprofecías para lograr el aprendizaje en los estudiantes y como su uso puede ser beneficioso en el aula. Cuando los alumnos perciben en la enseñanza del docente emociones positivas o una actitud que denote gusto por la docencia, en su experiencia, cambia su estado anímico y se encuentran motivados y ocurre el aprendizaje.

Otra expectativa relativa al aprendizaje en los alumnos es la relacionada con la actitud del docente cuando se presenta ante ellos. Se sabe, con base en la literatura revisada, que algunas de las expectativas de los estudiantes tienen su origen en la edad y los comentarios de otros alumnos, lo que predispone también el actuar o la esperanza de ocurrencia de los estudiantes. Se encontró que la impresión que los alumnos tienen durante el primer contacto con sus docentes, la cual está basada en su forma de dirigirse hacia ellos, cómo colocan sus cosas en la mesa o el tono de voz al saludarlos, influye en lo que esperan de los profesores, aunado a ello -aunque no lo mencionó ningún estudiante- las redes sociodigitales son también un factor de influencia de lo que se espera de un profesor. Existen grupos en redes sociales como Facebook donde los alumnos les preguntan a sus compañeros de semestres más avanzados o ex alumnos del CCH sobre la experiencia de enseñanza y de aprendizaje con determinados profesores del Colegio. Se concluye entonces que las expectativas se construyen desde diferentes lugares y a causa de múltiples factores y que son de suma relevancia dentro del espacio escolar.

Factores que afectan el cumplimiento de las expectativas

Los docentes pueden tener altas expectativas de enseñanza y de aprendizaje hacia sus alumnos, sin embargo, existen elementos que pueden impedir su cristalización, entre ellas se hallan factores como los conflictos laborales que devienen en paros laborales con el fin de llamar la atención de las autoridades. Como se reportó, la mayoría de los educadores tienen la categoría de profesores de asignatura interinos, es decir, no hay un contrato laboral estable con la Universidad y económicamente los salarios son muy bajos, en contraste con profesores de tiempo completo que pueden llegar a ganar más del triple del salario de un profesor de menor rango y solo atender tres o cuatro grupos; ello refleja una urgente necesidad de equidad en la situación económica de los profesores de asignatura, los cuales en ocasiones deben atender más de siete grupos, implicando una carga excesiva de trabajo, la cual deriva en el agotamiento físico en los profesores, obligándolos a buscar otras fuentes de empleo, siendo estas amenazas que impactan sus expectativas.

Otras situaciones puntuales que afectan el desarrollo y maduración de las expectativas de los docentes es el desconocimiento de cuáles son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje más efectivas para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

En relación a los estudiantes, sus expectativas de aprendizaje se ven afectadas cuando éstos hacen uso de autoprofecías negativas, utilizan descalificativos hacia ellos, se muestran intolerantes ante sus dudas o no les producen la suficiente confianza para externarlas.

Relación entre expectativas

Cabe recordar que en la investigación presente se realizó una triangulación de la información obtenida de los docentes y de los alumnos: ambas partes poseen expectativas vinculadas con los conceptos del “buen docente” y “buen estudiante”;

con esto, se considera necesario crear espacios de reflexión donde los maestros tengan dicha información. Es una realidad que alcanzar tales expectativas es una tarea ilusoria, aunque se pueden retomar algunos elementos pertenecientes a tales categorías con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Sin dejar de lado que esos ideales son deseos de ocurrencia y las expectativas no son el único factor que determina el aprendizaje.

Las expectativas de los docentes y de los estudiantes en cuanto a la enseñanza coinciden en que ambos actores refirieron expectativas hacia el aprendizaje: ambos desean que estos sean significativos, útiles y acordes a lo que la Institución menciona en sus estatutos proporcionar.

Las estrategias mencionadas por docentes y estudiantes hacen referencia a percibir claramente el propósito del uso de las mismas en conjunto con factores emocionales que catalicen la motivación y el aprendizaje. Lo que se espera de la función docente es obtener aprendizaje, a través de una enseñanza que acompañe al alumno; un espacio donde los alumnos se sientan con la suficiente confianza para externar sus dudas, que ofrezca conocimientos significativos y útiles para su vida cotidiana.

Por otra parte, los profesores y los alumnos coinciden en que las prácticas docentes que desmotivan y no propician el aprendizaje de los alumnos más comunes son: faltas de respeto, clases meramente expositivas, tareas excesivas.

Es útil recordar que las expectativas difieren de acuerdo al turno al que pertenecen los alumnos, tanto para profesores como para los estudiantes. En conclusión, es de suma importancia que los docentes sean investigados en su proceso de enseñanza, así como en sus actitudes y comportamientos dentro del espacio áulico, con ello se alcanzarán mayores conocimientos y comprensión de los docentes sobre sí mismos, su pensamiento y prácticas docentes. Se confirma en este estudio que en su mayoría no son conscientes de sus percepciones ni expectativas sobre los estudiantes. De la misma forma en cuanto a los alumnos, es

necesario que el profesor indague las características de sus estilos y procesos de aprendizaje; qué es lo que esperan de ellos como docentes y cómo motivar a sus alumnos para poder alcanzar los aprendizajes. Es una realidad también que existen factores que dificultan el logro de las expectativas de los docentes: no basta únicamente con tener expectativas positivas hacia los alumnos, es necesaria toda una planeación que diera a conocer dentro del Colegio la importancia del pensamiento y creencias tanto de docentes como de los alumnos y su influencia en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje.

A más de cincuenta años del primer estudio de las expectativas en docentes, se sugiere en esta obra, la toma de acciones concretas que brinden la posibilidad a los docentes de trabajar con los estereotipos y elevar las expectativas de los alumnos, tales como la creación de talleres, cursos sobre el pensamiento docente y sus expectativas, ciclos de conferencias donde se les presente a los maestros cómo es que sus expectativas inciden en su desempeño y en de los alumnos, además de proporcionarles las herramientas necesarias para identificar las fortalezas y debilidades de su praxis, lo cual resultaría en una mayor profesionalización de los docentes. Se propone también escuchar y tomar en cuenta las expectativas de los alumnos; ahondar en su pensamiento saber cómo aprenden mejor, ajustar las clases a cada grupo, qué les funciona mejor para aprender, además se considera que darles voz y socializar lo descrito por ellos beneficiaría enormemente a la comunidad del Colegio.

Esta investigación proporciona datos relevantes y actualizados acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Media Superior; esto supone una contribución a las investigaciones existentes acerca de las expectativas de docentes y de estudiantes. Se reafirma la necesidad de promover su conocimiento, origen y su influencia.

Otras acciones que se proponen, son la promoción de los elementos positivos que se hallan en las expectativas de los docentes, un ejemplo de estas

características favorables es la auto percepción de los alumnos del turno vespertino como seres críticos y participativos en clase, lo cual es sumamente benéfico, e influye implícitamente en las prácticas de enseñanza de los profesores. Pero sobre todo es prioritario que los docentes identifiquen plenamente sus expectativas, tanto negativas como positivas para generar acciones deliberadas que contribuyan al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ser conscientes de cómo el tipo de expectativas, afecta los mensajes que envían a sus alumnos y conocer la vinculación de éstas con sus acciones como docentes y su influencia en el aprendizaje de sus alumnos.

De cara a futuras investigaciones, el instrumento aquí utilizado puede servir de guía para indagar las expectativas de los docentes y de los estudiantes, además se anotan las siguientes propuestas:

- Aplicación de bitácoras de observación de las prácticas de los docentes, así como cuestionar a los alumnos acerca de la enseñanza y las estrategias empleadas por los profesores participantes para así detectar coincidencias o diferencias que ayuden a fortalecer los resultados
- Procurar la asistencia total de los alumnos al momento de realizar la entrevista focal, aunque fueron pocos los alumnos que se ausentaron en esta investigación, no acudieron en su totalidad a pesar de existir el compromiso previo con sus profesores y con los alumnos para participar en la entrevista.
- Realizar entrevistas donde se indaguen las expectativas de los alumnos al inicio del semestre y verificar si las mismas lograron cumplirse al término del semestre, esto con la finalidad de analizar qué estrategias o acciones de sus docentes hicieron o no posible el cumplimiento de sus expectativas.
- En cuanto a los docentes se considera necesario profundizar más en los obstáculos que pueden impedir el cumplimiento de sus expectativas, pues ninguno refirió problemáticas o malestares dentro de la institución, a pesar de la situación laboral en la que se encuentran.

De esta manera cuando los profesores conocen lo que sus alumnos esperan de ellos, se posibilita la adecuación de sus planeaciones conforme a las expectativas reales de enseñanza y de aprendizaje. Además de implicar análisis y reflexión de los docentes, esta actividad educativa posibilita la determinación de estrategias y recursos apropiados para lograr los objetivos de enseñanza y de aprendizaje.

Generalmente las expectativas de los docentes son las que influyen en los estudiantes, pero es necesario investigar en sentido contrario si las expectativas de los alumnos acerca del docente influyen en su enseñanza. Ejercer la docencia con poblaciones de jóvenes es una tarea desafiante y representa un gran compromiso: el docente se convierte en un agente de cambio para la transformación social del país y de sus futuros ciudadanos, por tal motivo, se propone sensibilizar a los docentes acerca de la importancia de sus propias expectativas y de las concepciones de los alumnos.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Aguilar, M., et al. (2010) *Primer acercamiento a los programas de Inglés I y III*. (2010). [Archivo PDF]. Recuperado el 1 de noviembre de 2019, de ENCCH. Sitio web: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/Primer_acercamiento_IngleslyIII.pdf
- Andrade, J. & Rodríguez, X. (2016). *Identidad profesional docente y su influencia en la práctica pedagógica*. (Tesis de licenciatura). UNAM-FESI, Estado de México, México.
- Barajas Sánchez, B. *Plan de desarrollo Institucional 2018-2022*, México: UNAM.
- Boser, U., Wilhelm, M., & Hanna, R. (2014). *The power of the Pygmalion Effect*, 7.
- Casillas, S. (2006). *Percepciones de alumnos y profesores sobre el "buen" docente universitario*. *Papeles Salamantinos de Educación*, 7, 271-282. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/50604748.pdf>
- Chang, J. (2011). A Case Study of the "Pygmalion Effect": Teacher Expectations and Student Achievement. *International Education Studies*, 4(1). <https://doi.org/10.5539/ies.v4n1p198>
- Cifuentes, R. (2011). *Diseños de Investigación cualitativa*. Argentina: Noveduc
- Clemente, A. (2019). *Profesores van por nuevo sindicato en la UNAM*. Recuperado el 28 de agosto de 2019, de El Financiero Sitio web: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/profesores-van-por-nuevo-sindicato-en-la-unam>

- Cook, T.D, Reichardt, C.H. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual Moderno
- Collazos, C., Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula*. *Educación y Educadores*, 9 (2). [Fecha de consulta 1 de noviembre de 2019] ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83490204>.
- Conejero-Amorós, M. E., López-Alacid, M. P., & Martínez-Vicente, A. B. (2009). Expectativas Del Alumno Hacia El Profesor. Su Influencia En El Rendimiento Académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 411-417. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321045>
- Currás, M. P., & Álvarez, B. I. (2014). Expectativas de estudiantes del grado de maestro respecto de innovaciones docentes. En *Investigación e innovación en formación del profesorado, 2014*, ISBN 978-84-616-7547-0, págs. 25-36 (pp. 25-36). Editum Ediciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6012681>
- Díaz-Bravo, L. & Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruíz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7) ,162-167.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado. [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://convivir-comprender-transformar.com/wp->

[content/uploads/2012/08/Orientaci%C3%B3n-y-Sentido-de-las-%C3%A1reas-CCH.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/profesores/Instructivos/instruca%20sighor.pdf)

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2007). Instructivo de Asignación de Horarios. Recuperado el 5 de febrero de 2020, de Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades Sitio web: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/profesores/Instructivos/instruca%20sighor.pdf>

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2013). *Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. [Archivo PDF]. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado el 3 de agosto de 2019, de Universidad Nacional Autónoma de México Sitio web: <https://www.cch.unam.mx/historia>

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Misión y Visión del CCH*. Recuperado el 28 de agosto de 2018, de UNAM Sitio web: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Programas de Estudio*. Recuperado el 3 de agosto de 2019, de Colegio de Ciencias y Humanidades Sitio web: <https://www.cch.unam.mx/programasestudio>

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2019). Maestros del CCH egresados de Madems. Recuperado el 5 de febrero de 2020, de ENCCH Sitio web: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MademsEgresados2019marzo.pdf>

Estatuto del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Legislación Académico - Laboral Universitaria, Ciudad de México, 2013. Disponible en: <http://www.aapaunam.mx/assets/estatuto-del-personal-academico-de-la-unam2.pdf>

Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J. y Rodrigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>

Follegati, P. (2010). *¿Qué significa realmente ser un buen estudiante?* Recuperado el 30 de agosto de 2019, de Universidad Católica de Chile Sitio web: <https://viva-chile.cl/2010/04/%C2%BFque-significa-realmente-ser-un-buen-estudiante/>

Gaceta Amarilla CCH (1971). *Una nueva posibilidad educativa bases pedagógicas del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tercera Época, Vol. II Número extraordinario, 1º de febrero de 1971.

Gaceta Digital UNAM. (2016). *La vida fructífera del CCH en 45 años de historia*. Recuperado el 3 de agosto de 2019, de UNAM Sitio web: <http://www.gaceta.unam.mx/20160411/la-vida-fructifera-del-cch-en-45-anos-de-historia/>

Gil del Pino, M., García Fernández, C., & Manrique Gómez, M. (2017). El poder de las expectativas docentes en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121.

Giles, V., Barona, C., Torres, A. (2011). *Expectativas de profesores sobre el aprendizaje en educación media superior*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el de julio de 2018 de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1432.pdf.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

González, J. (2015). *Notas sobre el modelo educativo del CCH*. Nuevos Cuadernos del Colegio, 5.

Granados, E. (2015). *Efecto Pigmalión y su incidencia en el rendimiento escolar*. (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.

Gutiérrez, J. (2008). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, pp.1299-1302. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003914.pdf>

Hanover Research (2012). *High Expectations and Student Success*. Recuperado de: <https://danhaesler.com/wp-content/uploads/2015/02/High-Expectations-Mindset.pdf>

Hativa, N. & Birenbaum, M. (2000) WHO PREFERS WHAT? Disciplinary Differences in Students' Preferred Approaches to Teaching and Learning Styles. *Research in Higher Education* 41:209 pp.9-10. Disponible en: <https://doi.org/10.1023/A:1007095205308>

Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, XXX (122) Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13211181003>

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. (5° ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera, M. (2017). *El significado de los actores educativos -profesores y alumnos- sobre el aprendizaje colaborativo a través de entornos virtuales*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Los Reyes Iztacala, México.
- Hornstra, L., Stroet, K., Eijden, E., Goudsblom, J., Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, 24:3-5, 324-345, DOI: [10.1080/13803611.2018.1550841](https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841)
- Ibañez, J., Hoyuelos, F. (2016). Expectativas de los estudiantes de primer curso comparadas en los Grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Burgos al respecto de las características y prácticas docentes universitarias más deseadas. *Education in the Knowledge Society*, 17(4), 29-52. Recuperado de <http://.redalyc.org/articulo.oa?id=535554764003>
- Jiménez, M. (2016). *Lo que necesita un buen estudiante*. Consultado el 30 de agosto de 2019, de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Sitio web: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e13.html#refe1>
- Klimenko, O., & Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12 (2), 11-28.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lumsden, L. (1997). *Expectations for Students*. *Eric Digest*. 116,1-6. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409609.pdf>

- Martín, R., Paoloni, P., & Rinaudo, M. (2015). Una mirada retrospectiva en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. Un estudio con alumnos de posgrado. *Revista De Educación a Distancia*, (47), pp.2-20. Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/242441>
- Mesía, R. (2011). El empleo didáctico de las diapositivas en PowerPoint. *Investigación Educativa*, 14 (26), 161-171.
- Miramontes, A. M., Llamas, R. M., & Sabaleta, H. R. (2009). Concepto Y Expectativas Del Docente Respecto De Sus Alumnos Considerados Con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807016>
- Miranda, E. (2018). *UNAM: enseñar en pobreza*. Recuperado el 28 de agosto de 2019, de Reporte Índigo Sitio web: <https://www.reporteindigo.com/reporte/unam-ensenar-en-pobreza-reclaman-profesores-aumento-salarial-mejora-condiciones-laborales/>
- Monroy, M. (2003). *Representaciones Pedagógicas de estudiantes de nivel licenciatura sobre los profesores*. (Tesis de doctorado). UNAM, México.
- Monroy, M., Contreras, O. & Desatnik, O. (2009). *Psicología Educativa*. México: UNAM-FES Iztacala.
- Moreno, T. (2019). *Maestros de la UNAM reciben sueldos 'miserables', reclaman*. Recuperado el 28 de agosto de 2019, de El Universal Sitio web: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/maestros-de-la-unam-reciben-sueldos-miserables-reclaman>

- Namrata. (2011). Teachers' beliefs and expectations towards marginalized children in classroom setting: A qualitative analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 850-853. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.197>
- Navas, L., San Pascual, G., & Castejón, J. (1991). Las expectativas de los profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología y Aplicaciones*, 44 (2), pp. 231-239.
- Okuda, B. y Gómez-Restrepo, C. (2005) Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, (1), pp.118-124.
- Omar, G. (2004). La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV (2). [fecha de consulta 23 de agosto de 2019]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27034202>
- Ordoñez, M. (diciembre 2017). Estudiante modelo. ¿Modelo de qué?. *Escritos en la Facultad*, 136, pp. 24-27. Disponible en: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/684_libro.pdf
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1998). Servqual: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64 (1), pp.12-15.
- Pérez, J. (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), pp.11–32
- Pérez, I., Ruiz, C. y Sanz, S. (2014) El profesor universitario y su función docente. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 3 (5), 97-113., p.98. Disponible en: https://www.espacioimasd.unach.mx/articulos/num5/El_Profesor_universitario_y_su_funcion_docente.php

- Pichardo, M. C., García Berbén, A.B., 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 Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). Consultado el día 22 de septiembre de 2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>
- Pimienta, J. (2007) *Metodología constructivista guía para la planeación docente*. México: Pearson Prentice Hall.
- Portal de Estadísticas Universitarias. (2019). *La UNAM en números 2018-2019*. Recuperado el 28 de agosto de 2019, de UNAM Sitio web: <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, E.M., Mateos, M., Martín E.& De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: Graó.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29 (84) ,123-144.
- Rodríguez, C. (2012). *Expectativas de los profesores y rendimiento escolar*. (Tesis de licenciatura). Universidad Internacional de la Rioja. Cáceres, España.
- Rodríguez, H. (s.f.). Ambientes de aprendizaje. Consultado el 9 de junio de 2018. Disponible en: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html#refe0>
- Rojo, M. (2018). *Los profesores de asignatura no somos voluntarios*. Recuperado el 28 de agosto de 2019, de Animal Político Sitio web: <https://www.animalpolitico.com/blog-invitado/los-profesores-de-asignatura-no-somos-trabajadores-voluntarios/>

- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Editorial Marova.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2010). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, (25), pp.309-323. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075070050193433>
- Sánchez, B. G., (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico, *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11) Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152537016>
- Santiago, R., & Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor una mirada desde adentro. *Edetania*, 50, 191-208. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039921>
- Sagastizabal, M., & Pidello, M. (2012, julio 15.). La representación social en los docentes del "buen alumno": ¿algo más que buena persona? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp.2-9. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1379>
- SDP Noticias. (2019). *Maestros de 4 planteles del CCH entran en paro de 72 horas; demandan aumento salarial*. Recuperado el 28 de agosto de 2019, de SDP Noticias Sitio web: <https://www.sdpnoticias.com/local/cdmx/planteles-maestros-cch-4.html>
- Soto, J., y Torres, C. (2016). Percepciones y expectativas de aprendizaje en jóvenes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 51-67.
- Taylor, S.J., Bogdam, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

The Education Hub. (2018). *High impact teaching practices*. Recuperado el 28 de agosto de 2019, de The Education Hub.org. Sitio web: <https://theeducationhub.org.nz/research-stream/high-impact-teaching-practices/>

Timmermans, A., Rubie-Davies, C., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: the state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, 24:3-5, 91-98, DOI: 10.1080/13803611.2018.1548785

Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

Vares, A., Nuñez, J. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de educación*, 290, 293-319.

ANEXOS

1. GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Podría describirme, al inicio del semestre

1.- ¿Cuáles son sus metas, intenciones, expectativas, propósitos u objetivos de enseñanza en su práctica educativa?

Cuénteme....

2.- ¿Qué criterio utiliza para escoger las estrategias de enseñanza que hagan posible el aprendizaje?

3.- ¿Qué funciones o qué papel cree que sus alumnos esperan de usted?

4.- Conforme avanza el semestre ¿Es posible detectar el desempeño del grupo? si lo hace, ¿realiza algún ajuste a sus clases?, ¿les pregunta, indaga o evalúa cómo está desempeñándose como docente o cómo mejorar su práctica?

5- ¿Qué actitudes o actividades (estrategias) facilitan o propician emoción por el aprendizaje?

6.- ¿Qué actitudes de los docentes pueden alejar a los estudiantes? ¿Cree que se alejan porque no comprenden el conocimiento? o ¿porque el profesor utiliza estrategias que no promueven el aprendizaje?

7.- Por lo regular tenemos la idea de que los alumnos de la mañana tienen un mejor aprendizaje que los del turno vespertino ¿Cuál ha sido su experiencia al respecto?

2. GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS

- 1.- Al inicio del semestre ¿qué esperan de la enseñanza del profesor?
- 2.- ¿Cómo esperan que el profesor a través de su enseñanza promueva el aprendizaje?
- 3.- ¿Cuáles son las funciones que esperan de su profesor?
- 4.- ¿Qué cambios puede tener el profesor o que actuación podría mejorar la enseñanza?
- 5.- En su experiencia académica ¿existen actitudes del profesor que hacen que los alumnos se alejen o pierdan el interés en la clase o al contrario, se interesen en ella? ¿Podrían describirlas?
- 6.- Hay profesores quienes afirman que los alumnos del turno vespertino estudian poco, ¿por qué dicen que los de la tarde no estudian?, ¿es cierto?, ¿qué les contestarían?