

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO

“Anti hatun yachay wasi, iskay simi yachachiypi umalliq”

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y BILINGÜE**



TESIS

**Las Expectativas de los Docentes en Torno al Aprendizaje de sus Estudiantes
de Educación Secundaria Rural**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y BILINGÜE**

**PRESENTADO POR:
LUISA ARANGO VARGAS**

**ASESOR:
Mg. WILSON ARTURO RAMOS CLAVIJO
LIRCAY – ANGARAES – HUANCVELICA – PERÚ**

2020

LAS EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES EN TORNO AL APRENDIZAJE DE SUS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL



Autor

LUISA ARANGO VARGAS

Presentado para optar el Título de Licenciada en Educación Primaria y Bilingüe

Asesor

Mg. WILSON ARTURO RAMOS CLAVIJO

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y BILINGÜE

Lircay

2020

LAS EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES EN TORNO AL APRENDIZAJE DE SUS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL

Las Expectativas de los Docentes en Torno al Aprendizaje de sus Estudiantes de Educación Secundaria Rural

Luisa Arango Vargas

Universidad para el Desarrollo Andino

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Escuela Profesional de Educación Primaria y Bilingüe

Lircay – Angaraes – Huancavelica – Perú

Nota del Autor

Luisa Arango Vargas con DNI N° 23466208, Mg. Wilson Arturo Ramos Clavijo con DNI N° 07447540, con código ORCID 0000-0001-6929-6231, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad para el Desarrollo Andino, Av. Ricardo Fernández N° 103, E-mail: arangovargasluisa730@gmail.com.

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL ASESOR

En mi condición de asesor de la tesis titulado “**Las Expectativas de los Docentes en Torno al Aprendizaje de sus Estudiantes de Educación Secundaria Rural**” presentado por **Luisa Arango Vargas**, para optar el título profesional de Licenciada en Educación Primaria y Bilingüe, una vez revisado el contenido de la tesis doy fe que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a presentación y evaluación por parte del jurado examinador que se designe. La elaboración de la tesis esta culminada en su plenitud, en tal sentido, declaro **APROBADO**.



Mg. Wilson Arturo, RAMOS CLAVIJO
Asesor

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y BILINGÜE

TESIS

**LAS EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES EN TORNO AL APRENDIZAJE DE SUS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL**

**PRESENTADA A LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE
EDUCACIÓN PRIMARIA Y BILINGÜE COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:**

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y BILINGÜE

APROBADO POR:

PRESIDENTE

.....


Mg. MARIO CHAHUAYO QUISPE

SECRETARIO

.....


Mg. EDWIN HECTOR GUZMAN ZUÑIGA

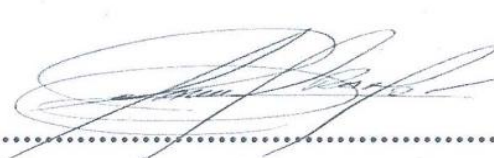
VOCAL

.....


Mg. AIDA LUZ CALERO ALVARADO

ASESOR

.....


Mg. WILSON ARTURO RAMOS CLAVIJO

DEDICATORIA

Dedico este trabajo en primer lugar, a Dios ya que gracias a su guía pude conocer cuál es el camino que debo de seguir, a mi familia por su paciencia en todo este camino como estudiante.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a Dios por ser el que guió mi camino, a mis padres por su apoyo constante para que pueda seguir mis estudios, con sus constantes atenciones en todo el camino de mi formación profesional. A mis docentes por brindarme todos sus conocimientos y para llegar a ser una especialista en mi campo, a mi asesor por la paciencia que tuvo frente a las dudas que tuve al momento de realizar este trabajo de investigación, a mis compañeros por motivarme al momento de realizar mis trabajos, competentes en nuestro campo, pero a su vez apoyándonos como los colegas que somos.

RESUMEN

La investigación tuvo por objetivo describir las expectativas que tienen los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural. Para la consecución de este objetivo, la investigación fue de tipo básico, nivel descriptivo y el diseño aplicado fue el no experimental transversal descriptivo. Se empleó un cuestionario, que estuvo basado en los trabajos de Timmons (2018), Szumski y Karwowski (2019), y Gentrup et al. (2020), el mismo se aplicó a una muestra de 154 docentes de educación secundaria del distrito de Lircay. Los resultados principales indicaron que las expectativas de los docentes con respecto a sus estudiantes fueron moderadas, las características de los docentes fueron: ser jóvenes entre 24 y 30 años, tienen menos de 9 años de experiencia, mayoritariamente fueron varones y tuvieron título profesional. Además, se concluyó que los docentes fueron auto eficaces con una noción incremental acerca de la inteligencia. También se concluyó que, las más significativas características propias del estudiante asociadas a las expectativas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural fueron el estatus socioeconómico y los antecedentes de logro. Finalmente, las inferencias de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural se encontraron por encima de las de los estudiantes promedio.

Palabras clave: Efecto Golem, efecto Pigmalión, expectativas de los docentes entorno al aprendizaje, características propias del docente, características propias del estudiante, inferencias.

ABSTRACT

The objective of the research was to describe the expectations that teachers have regarding the learning capacity of rural secondary education students. To achieve this objective, the research was of a basic type, descriptive level and the applied design was the non-experimental cross-sectional descriptive. A questionnaire was used, which was based on the works of Timmons (2018), Szumski and Karwowski (2019), and Gentrup et al. (2020), it was applied to a sample of 154 secondary education teachers from the Lircay district. The main results indicated that the expectations of the teachers with respect to their students were moderate, the characteristics of the teachers were: being young between 24 and 30 years old, have less than 9 years of experience, were mostly male and had a professional degree. Furthermore, it was concluded that teachers were self-effective with an incremental notion about intelligence. It was also concluded that the most characteristic characteristics of the student associated with the expectations of teachers regarding the learning capacity of rural secondary education students were socioeconomic status and achievement history. Finally, teachers' inferences regarding the learning capacity of rural secondary school students were found to be on average above those of students.

Keywords: Golem effect, Pygmalion effect, expectations of teachers around learning, characteristics of the teacher, characteristics of the student, inferences.

CHINTIY

Kay yachay maskaypa paqtayninmi yachachiqkunapa musyasqanta qawachinanpaq yachaqqunapa atiyininkunamanta qawarinapaq chawpi yachay wasi sallqapi.

Kay patqay allin ruwanapaqmi, yachay maskayqa rikchaq ñawpaqmi, patakuna riqsichiy chaymanta siqinman ruwaq karqa mana ruwasqa qiqanman qawachisqa. Ruwakurqa tapukuykunata, llamkaykunamanta yacharinapaq Timmons (2018) manta, Szumski y Karwowski (2019), chaymanta Gentrup et al. (2020), tapukuypin churarqaku 154 yachachiqkupaq chawpi yachaywasimanta Lircay llaqtapi. Qullanan tukuyninmanmi yachachiqkuna nirqaku hamutasqanta yachaqqunapa imayna kasqanta, yachachiqkunapa rikchaynikunan karqa: maqtakuna 24 chaymanta 30 watayuqkama yachay ruwayninkunapi 9 ñawpaq yachayniyuqmanta qipaman kanku, llapanpiqa karqa qarikunan chaymanta usachiqniyuq, chaymanta, tukurqaku allinpaq yachachiqkunam karqaku umankumanta allin hamutariqkuna. Tukurintaqmi, sumaq yachaqqunapa rikchaynikunata yachaqqunaman tinkuchisqakunata imayna kuskachayta yachachiqkunawan chaymanhina warmakunapa yachayninkunaman chaypi yachay wasipi sallqapi karqa llaqtapa kawsayninkunamanta hinaspa quipa allin rimayninkunamanta. Tukuyninmanñataq, imayna kasqan yachachiqkunamanta yachaqqunapa imayna yachachisqankunamanta chawpi yachay wasi sallqapi tarikurqaku chawpimanta hanayman yachaqqunamanta.

Simi rimay chikana: Golempa tukuchaynin, Pigmalionpa tukuchaynin, yachachiqkunapa hawarisqan yachaykunamanta, yachachiqkunapa rikchayninkuna, yachaqqunapa rikchayninkuna, unanchay.

ÍNDICE

DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTOS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT.....	ix
CHINTIY	x
ÍNDICE DE TABLAS	xiv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvi
INTRODUCCIÓN	xviii
CAPÍTULO I	1
MARCO TEÓRICO E HIPÓTESIS Y VARIABLES	1
1.1. Marco teórico	1
1.1.1. Antecedentes.....	1
1.1.2. Bases teóricas.....	8
1.1.3. Bases Conceptuales: Expectativas de los docentes entorno al aprendizaje.	11
1.1.4. Definición de términos.....	22
1.2. Hipótesis y Variables	23
1.2.1 Hipótesis General.....	23
1.2.2 Hipótesis Específicas	23
1.2.3 Identificación y operacionalización de variables	23
CAPÍTULO II	25
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	25
2.1. Tipo de investigación	25
2.2. Nivel de investigación.....	25
2.3. Diseño de investigación	25
2.4. Población, muestra y muestreo.....	26
2.4.1. Descripción de la Población.....	26

2.4.2. Selección de la Muestra	26
2.5. Recolección de datos.....	27
2.5.1. Diseño de instrumentos.....	27
2.5.2. Aplicación de instrumentos o trabajos de campo	27
CAPÍTULO III.....	29
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
3.1. Análisis de información	29
3.1.1. Características del docente.....	29
3.1.2. Características del estudiante.....	36
3.1.3. Expectativas	41
3.1. Prueba de hipótesis.....	51
3.1.1. Prueba de la hipótesis general.....	51
3.1.2. Prueba de la primera hipótesis	53
3.1.3. Prueba de la segunda hipótesis	54
3.1.4. Prueba de la tercera hipótesis.....	55
3.2. Discusión de resultados.....	56
CONCLUSIONES	59
RECOMENDACIONES.....	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	68
GLOSARIO	69
ANEXOS	70
ANEXO A: MATRÍZ DE CONSISTENCIA.....	71
ANEXO B: BASE DE DATOS.....	73
ANEXO C: PROPUESTA DE INSTRUMENTO.....	77
ANEXO D: DIRECTOR COORDINANDO CON LOS DOCENTES PARA REALIZAR LA ENCUESTA.....	78

ANEXO E: ALUMNOS EN SU SESIÓN DE CLASES.....	79
ANEXO F: INSTITUCIÓN REALIZANDO OLIMPIADAS	80
ANEXO G: INGRESANDO A LA I.E. JUAN PABLO II DEL CC.PP. PATAHUASI	81
ANEXO H: ALUMNOS INGRESANDO A LA INSTITUCIÓN DE LA I. E. LOS LIBERTADORES DE CCOCHAPATA	82
ANEXO I: REALIZANDO VISITA A LA I. E. LOS LIBERTADORES - CCOCHAPATA	83
ANEXO J: SALIENDO DESPUÉS DE REALIZAR LA ENCUESTA DE DOCENTES EN LA I.E. TUPAC AMARU DEL CC.PP. BUENAVISTA.	84
ANEXO K: VISITA A LA I. E. CIRO ALEGRIA BAZAN DEL CC. PP. PAMPAS CONSTANCIA.....	85
ANEXO L: TALLER CON LOS ALUMNOS DE LA I.E. ALBERTO BENAVIDES DE LA QUINTANA DEL CC. PP. YANAUTUTO.....	86
ANEXO M: SALIENDO DESPUÉS DE REALIZAR LA ENCUESTA EN LA I. E. JOSE CARLOS MARIATEGUI DEL CC. PP. CCOLLPAPAMPA.....	87

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Operacionalización de variables</i>	24
Tabla 2 <i>Resultados de género de los docentes</i>	29
Tabla 3 <i>Resultados del nivel educativo de los docentes</i>	29
Tabla 4 <i>Resultados de experiencia de los docentes</i>	30
Tabla 5 <i>Resultados de edad de los docentes</i>	31
Tabla 6 <i>Resultados del enunciado: Usted cree que puede influir significativamente sobre el aprendizaje de sus estudiantes</i>	32
Tabla 7 <i>Resultados del enunciado: Usted puede marcar la diferencia en el aprendizaje de sus alumnos</i>	33
Tabla 8 <i>Resultados del enunciado: El aprendizaje de sus alumnos es su responsabilidad ..</i>	33
Tabla 9 <i>Resultados del enunciado: Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes pueden incrementarse en el tiempo</i>	34
Tabla 10 <i>Resultados del enunciado: Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes son estables en el tiempo</i>	35
Tabla 11 <i>Resultados del enunciado: El grupo étnico al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje</i>	36
Tabla 12 <i>Resultados del enunciado: La situación económica en la que se encuentran los alumnos puede estar relacionada a su capacidad de aprendizaje</i>	37
Tabla 13 <i>Resultados del enunciado: El género al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje</i>	38
Tabla 14 <i>Resultados del enunciado: El récord de notas de un estudiante puede predecir su rendimiento académico en el futuro</i>	39
Tabla 15 <i>Resultados del enunciado: Las discapacidades físicas y/o psicológicas de un alumno pueden estar asociadas a su capacidad de aprendizaje</i>	40
Tabla 16 <i>Resultados del enunciado: Mis alumnos tienen una capacidad de aprendizaje muy alta</i>	41
Tabla 17 <i>Resultados del enunciado: Mis alumnos son tan o más prometedores que los de otros colegios</i>	42
Tabla 18 <i>Resultados del enunciado: Creo que mis alumnos mejorarán mucho este año</i>	43
Tabla 19 <i>Resultados del enunciado: Mis alumnos tienen una capacidad de aprendizaje inferior a la de los alumnos de otros colegios</i>	44
Tabla 20 <i>Resultados del enunciado: Mis alumnos aprenden rápidamente cosas nuevas</i>	45

Tabla 21 <i>Resultados del enunciado: Mis alumnos son más astutos que los de otros colegio</i>	46
Tabla 22 <i>Resultados del enunciado: Mis estudiantes se desempeñarán en matemática...los estudiantes promedio</i>	47
Tabla 23 <i>Resultados del enunciado: Mis estudiantes se desempeñarán en lenguaje...los estudiantes promedio</i>	48
Tabla 24 <i>Resultados de los alumnos en matemática</i>	49
Tabla 25 <i>Resultados de los alumnos en lenguaje</i>	50
Tabla 26 <i>Baremos de los ítems y la dimensión expectativas de los docentes</i>	52
Tabla 27 <i>Resultados de la prueba binomial</i>	52
Tabla 28 <i>Características de los docentes</i>	53
Tabla 29 <i>Autoeficacia y nociones de la inteligencia</i>	54
Tabla 30 <i>Características propias del estudiante</i>	55
Tabla 31 <i>Inferencias generales y específicas</i>	56

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Expectativas: Efectos Pigmalión y Golem.....	8
<i>Figura 2.</i> Determinantes de las expectativas de los docentes entorno al aprendizaje de los alumnos. Adaptado de “Bases para las expectativas del maestro: desde la perspectiva del maestro/ Un estudio sobre el desarrollo profesional de profesores de inglés como lengua extranjera en instituciones de educación superior en el oeste de China”, por Jiang (2016)., Berlín, Alemania: Springer.	13
<i>Figura 3.</i> Resultados porcentuales del género de los docentes.	29
<i>Figura 4.</i> Resultados porcentuales del nivel educativo de los docentes.	30
<i>Figura 5.</i> Resultados porcentuales de experiencia de los docentes.	31
<i>Figura 6.</i> Resultados porcentuales de edad de los docentes.	31
<i>Figura 7.</i> Usted cree que puede influir significativamente sobre el aprendizaje de sus estudiantes.....	32
<i>Figura 8.</i> Resultados porcentuales del enunciado: Usted puede marcar la diferencia en el aprendizaje de sus alumnos.....	33
<i>Figura 9.</i> Resultados porcentuales del siguiente enunciado: El aprendizaje de sus alumnos es su responsabilidad.....	34
<i>Figura 10.</i> Resultados porcentuales del enunciado: Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes pueden incrementarse en el tiempo.	35
<i>Figura 11.</i> Resultados porcentuales del enunciado: Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes son estables en el tiempo.	36
<i>Figura 12.</i> Resultados porcentuales del enunciado: El grupo étnico al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje.....	37
<i>Figura 13.</i> Resultados porcentuales del enunciado: La situación económica en la que se encuentran los alumnos puede estar relacionada a su capacidad de aprendizaje.....	38
<i>Figura 14.</i> Resultados porcentuales del enunciado: El género al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje.	39
<i>Figura 15.</i> Resultados porcentuales del enunciado: El récord de notas de un estudiante puede predecir su rendimiento académico en el futuro.	40
<i>Figura 16.</i> Resultados porcentuales del enunciado: Las discapacidades físicas y/o psicológicas de un alumno pueden estar asociadas a su capacidad de aprendizaje.	41
<i>Figura 17.</i> Resultados porcentuales del enunciado: Mis alumnos tienen una capacidad de aprendizaje muy alta.	42

<i>Figura 18.</i> Resultados porcentuales del enunciado: Mis alumnos son tan o más prometedores que los de otros colegios.	43
<i>Figura 19.</i> Resultados porcentuales del enunciado: Creo que mis alumnos mejorarán mucho este año.....	44
<i>Figura 20.</i> Mis alumnos tienen una capacidad de aprendizaje inferior a la de los alumnos de otros colegios.	45
<i>Figura 21.</i> Resultados porcentuales del enunciado: Mis alumnos aprenden rápidamente cosas nuevas.	46
<i>Figura 22.</i> Resultados del enunciado: Mis alumnos son más astutos que los de otros colegios.	47
<i>Figura 23.</i> Resultados porcentuales del enunciado: Mis estudiantes se desempeñarán en matemática...los estudiantes promedio.	48
<i>Figura 24.</i> Resultados del enunciado: Mis estudiantes se desempeñarán en lenguaje...los estudiantes promedio	49
<i>Figura 25.</i> Resultados de los alumnos en matemática.....	50
<i>Figura 26.</i> Resultados porcentuales de los alumnos en lenguaje.	51

INTRODUCCIÓN

Hace ya más de cincuenta años, Rosenthal y Jacobson (1968) iniciaron uno de los debates más interesantes en el campo educativo, el las expectativas del docente sobre el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes, y los efectos de tales expectativas. Sobre ello, Jussim, Eccles, y Madon (1996) comentan que el estudio de las expectativas de los docentes, y sus efectos, encajan en una larga tradición de investigación multidisciplinarias de las ciencias sociales orientadas a explorar la manera en la que las expectativas interpersonales crean la realidad. Puntualmente sobre su definición, Good y Brophy (1997) precisan que son las inferencias que los maestros hacen sobre el comportamiento futuro, capacidad de aprendizaje o logro académico de los estudiantes a su cargo, esto en base a la información con la que se cuenta de estos últimos.

Treviño (2003) advierte que las expectativas de los docentes entorno al aprendizaje de sus estudiantes tienden a variar en función al estatus socioeconómico, género y raza de estos últimos. Así mismo, comenta que las mismas también estarían relacionadas a factores asociados tanto a la ubicación geográfica como al contexto en el que enseñan los profesores. Esto entendiéndose que el contexto engloba aspectos como pobreza, segregación, aislamiento y necesidad de los estudiantes de desempeñar actividades laborales para colaborar con la subsistencia del hogar (Treviño, 2003). Profundizando en esta línea de análisis, se advierte que los maestros tienden a subestimar el potencial de los estudiantes de grupos de origen étnico y nacional desfavorecidos (Rubie-Davies, Hattie, & Hamilton, 2006). También tienden a subestimar el potencial de los estudiantes de familias con un nivel socioeconómico bajo y sobreestimar sus expectativas de los estudiantes de clase media (Rist, 1970). Además, los maestros muestran una tendencia a sobreestimar las habilidades de los niños en matemáticas (Archambault, Janosz, & Chouinard, 2012), y las habilidades de las niñas en lenguaje (Peterson, 2000). A modo de reflexión, Muntoni y Retelsdorf (2018) comentan que las expectativas docentes sistemáticamente sesgadas tienen el potencial de contribuir a las desigualdades educativas.

Llevando esto al ámbito peruano, Guerrero (2014) encontró que las expectativas de los docentes, especialmente en zonas rurales, suelen ser inferiores a las de los padres y los alumnos. Tal discrepancia, obedecería al hecho de que los docentes considerarían, además de la importancia de la educación para la vida, aspectos como el nivel educativo y socioeconómico de la familia (Guerrero, 2014).

En tal sentido, se planteó la pregunta ¿Cuáles son las expectativas que tienen los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural? Simultáneamente, a partir de la misma, se delimitó como objetivo general la descripción de las expectativas que tienen los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural y los objetivos específicos fueron los siguientes, describir las características propias del docente asociadas a las expectativas de los mismos respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural, describir las características propias del estudiante asociadas a las expectativas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje y finalmente, describir las inferencias de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural. Todo esto esperándose encontrar que las expectativas que tienen los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural sean moderadas. Por otro lado, en cuanto a las características metodológicas de esta tesis, se describe una de tipo básica, correspondiente al nivel descriptivo, que a su vez siguió un diseño no experimental transversal. A la vez, en cuanto a la técnica de recopilación de la información a ser empleada, se considerará el uso de la encuesta.

Finalmente, sobre la estructura general del presente proyecto, se advierte que esta se compone de cuatro capítulos, el primero de ellos, contempla el planteamiento del problema; el segundo, el marco teórico; el tercero, la metodología y los materiales a emplearse; finalmente, el cuarto, los aspectos administrativos.

El Autor.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO E HIPÓTESIS Y VARIABLES

1.1. Marco teórico

1.1.1. Antecedentes

1.1.1.1. *A nivel Internacional*

Friedrich, Flunger, Nagengast, y Jonkmann (2015), mediante la revista *Psicología Educativa Contemporánea*, presentaron el artículo “Efectos de Pigmalión en el aula: efectos de expectativa de los docentes sobre el rendimiento matemático de los alumnos”.

Tal documento contó con el objetivo de analizar el efecto de las expectativas docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Para tal fin, se planteó una investigación de metodología de tipo aplicada, correspondiente al nivel descriptivo, que a su vez siguió un diseño no experimental transversal. Así mismo, para la recopilación de información, hizo uso de la técnica de una encuesta dirigida a una muestra conformada por 73 maestros y 1289 estudiantes. En este sentido, Friedrich et al. (2015) presentaron las siguientes conclusiones: (a) se encontraron efectos significativos de las expectativas docentes, a nivel individual, sobre los resultados en cuanto a calificaciones escolares como a la prueba de rendimiento estandarizada, (b) los análisis de mediación multinivel mostraron que los efectos de la expectativa de los maestros fueron mediados en parte por el autoconcepto de los estudiantes, y (c) se encontró que los efectos de expectativa promedio de los maestros a nivel de clase no eran significativos cuando se controlaba el rendimiento previo de los estudiantes.

El artículo titulado “Bases para las expectativas del maestro: desde la perspectiva del maestro”, fue presentado por Jiang (2016) en el libro “Estudio sobre el desarrollo profesional de profesores de inglés como lengua extranjera en instituciones de educación superior en el oeste de China”.

Dicho documento contó con el objetivo general de examinar la variación de las expectativas de los docentes en función de las diferencias individuales de los mismos en cuanto a género, edad, experiencia laboral y antecedentes educativos. Para el alcance del objetivo previamente mencionado se planteó una metodología de tipo aplicada, perteneciente al nivel explicativo y de diseño no experimental transversal. En cuanto a la

técnica empleada para recabar la información necesaria, se verifica el uso de la revisión documental y la encuesta, esta última dirigida a una muestra conformada por 50 profesores. Finalmente, sobre las conclusiones, Jiang (2016) presentó las siguientes: (a) las expectativas de los docentes no son una función de los géneros de los mismos, (b) las expectativas de los docentes tienden a disminuir a medida que aumenta su edad, los docentes con edades más avanzadas poseen menos expectativas que sus compañeros más jóvenes, (c) los maestros con menos experiencia laboral tenían más probabilidades de tener expectativas más altas que sus compañeros con más experiencia, y (d) los maestros con un doctorado tienden a tener mayores expectativas para sus estudiantes que los maestros con un título universitario.

Timmons (2018), mediante la Revista de Educación de la Primera Infancia, presentó el artículo titulado “Expectativas de los educadores en el jardín de infantes de día completo: comparación de los factores que contribuyen a la formación de las expectativas de los educadores y maestros de la primera infancia”.

Aquel artículo estuvo enfocado en establecer los factores que contribuyen a la formación de las expectativas académicas docentes. Para tal efecto, la metodología empleada fue de tipo aplicada, situada en el nivel descriptivo-explicativo y guiada por un diseño no experimental transversal; así también, se hizo uso de una encuesta, dirigida a 30 docentes, como técnica de recopilación de datos. Por último, dado el objetivo previamente descrito, las conclusiones a las que llegó Timmons (2018) fueron las siguientes: (a) los educadores de alta expectativa tienen menos probabilidades de agrupar habilidades y más probabilidades de colocar a los niños en grupos flexibles, (b) los maestros emplean diferentes métodos para reunir evidencia acerca del aprendizaje de los estudiantes, así también, al momento de informar sus expectativas sobre el aprendizaje, y (c) para comprender la formación de expectativas del educador, son útiles los análisis en cuanto a filosofía de la enseñanza, rol del educador, interacciones de enseñanza (enfoques de agrupación), y evaluación del estudiante.

Mediante la revista Psicología Educativa Contemporánea, Szumski y Karwowski (2019) presentaron un artículo titulado “Explorando el efecto Pigmalión: el papel de las expectativas de los maestros, el autoconcepto académico y el contexto de clase en el rendimiento matemático de los estudiantes”.

El desarrollo de tal investigación contó con el objetivo general de establecer la influencia de las expectativas docentes sobre el rendimiento académico. La búsqueda de tal objetivo estuvo guiada por una metodología de tipo aplicada, correspondiente al nivel explicativo, y dirigida por un diseño no experimental transversal. A la vez, en cuanto a las técnicas empleadas para la recolección de información, se hizo uso tanto la revisión documental como la encuesta, esta última dirigida a una muestra conformada por 97 docentes y 1488 estudiantes. Finalmente, los resultados obtenidos por Szumski y Karwowski (2019) fueron los siguientes: (a) los maestros son bastante precisos al evaluar el potencial de sus alumnos, sin embargo, su precisión dista mucho de ser perfecta, (b) las expectativas de los maestros, tanto a nivel de toda una clase como individual, se encuentran vinculadas a los logros académicos un año y medio después, incluso si el nivel inicial de logro se controla estadísticamente, y (c) el efecto Pigmalión se observó tanto a nivel individual del alumno como también a nivel de toda la clase, es decir, cuanto más altas sean las expectativas de los maestros con respecto a toda la clase, mayores serán los logros de los estudiantes individuales.

El documento titulado “La estabilidad y las trayectorias de las expectativas del maestro: nivel de logro del alumno como moderador” fue presentado por Wang, Rubie-Davies, y Meissel (2020) en la revista *Aprendizaje y Diferencias Individuales*.

El desarrollo de tal artículo estuvo enfocado en analizar las expectativas de los maestros dentro de un año académico. Para tal fin, el desarrollo de dicha investigación contempló una metodología de tipo aplicada, correspondiente al nivel descriptivo, que a su vez siguió un diseño no experimental transversal longitudinal. Simultáneamente, para recabar la información, se valieron de las técnicas tanto de revisión documental como de encuesta, esta última dirigida a una muestra conformada por 48 profesores pertenecientes a escuelas secundarias chinas. En cuanto a las conclusiones, Wang et al. (2020) arribaron a las siguientes: (a) la estabilidad de las expectativas docentes a nivel individual-alumno varía en las diferentes aulas, (b) las trayectorias de las expectativas docentes a lo largo del año escolar son diferentes para los grupos de estudiantes con diferentes logros, (c) los estudiantes en el grupo de alto rendimiento fueron sobreestimados sistemáticamente, el grado de sobreestimación aumentó durante el año escolar, mientras que los estudiantes en el grupo de bajo rendimiento fueron subestimados, y (d) los maestros pueden mejorar o incluso exacerbar las diferencias de rendimiento existentes entre los estudiantes al esperar

más de los de alto rendimiento y esperar injustificadamente menos de los de bajo rendimiento.

Gentrup, Lorenz, Kristen, y Kogan (2020) presentaron el artículo “Profecías autocumplidas en el aula: expectativas de los maestros, comentarios de los maestros y logros de los estudiantes” en la revista *Aprendizaje e Instrucción*.

Dicho documento contó con el objetivo general de determinar la relación existente entre expectativas docentes y aprendizaje de los estudiantes. Dado el objetivo previamente mencionado, se consideró adecuado el desarrollo de una investigación de tipo aplicada, correspondiente al nivel correlacional, que a su vez siguió un diseño no experimental longitudinal; así también el uso de técnicas de recopilación de información tales como la de la revisión documental y de la encuesta, esto considerando una muestra conformada por 67 profesores y 1026 estudiantes alemanes. Finalmente, el estudio realizado por Gentrup et al. (2020) concluyó con los siguientes resultados: (a) las expectativas de los maestros son inexactas hasta cierto punto, es decir, no suelen encontrarse totalmente de acuerdo con el rendimiento de los estudiantes, sus habilidades cognitivas generales y sus motivaciones, (b) las expectativas inexactamente altas de los maestros se asociaron con un mayor rendimiento en lectura y matemáticas, y (c) las expectativas inexactamente bajas de los maestros se asociaron con un menor rendimiento en lectura solamente.

1.1.1.2. A nivel Nacional

Choza (2012) llevó a cabo el desarrollo de la tesis “Percepciones de docentes de colegios privados regulares de lima sobre el programa de inclusión escolar” para recibir el título profesional de Licenciada en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Tal investigación contó con el objetivo general de identificar y describir las percepciones de un grupo de profesores acerca de un programa de inclusión escolar. A la vez, sobre las características metodológicas correspondientes a esta tesis, fue de tipo aplicada, perteneció al nivel descriptivo, y siguió un diseño no experimental transversal; en cuanto a la técnica empleada para recopilar la información, se verifica el uso de la entrevista, dirigida a una muestra compuesta por 12 docentes. Por último, dado el objetivo previsto, Choza (2012) presentó las conclusiones descritas a continuación: (a) los educadores advierten necesitar tiempo adicional junto a capacitaciones para abordar

apropiadamente los casos de inclusión, (b) según su consideración, el programa de inclusión escolar representa una desventaja para los docentes, esto obedecería a las implicancia relacionadas a tiempo y trabajo adicionales, (c) la percepción de los docentes indica que estos consideran que los educandos discapacitados requieren de mayor atención, y (d) la tendencia a enfocarse en las discapacidades de los alumnos hace que los docentes posean bajas expectativas en cuanto a los logros de aprendizaje y rendimiento académico.

Saavedra, Hernández, y Ortega (2014) investigaron “Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva - 2010” para optar el grado académico de Magíster en Gerencia Social de la PUCP.

Dicha tesis contó estuvo enfocada principalmente en analizar los factores que intervienen en la práctica docente inclusiva. A la vez, sobre las características metodológicas, esta tesis fue de tipo básica, estuvo situada en el nivel descriptivo, y contemplo un diseño no experimental transversal; sobre las técnicas empleadas para la recopilación de datos, se identifica el uso de la revisión documental, observación y entrevista, estas dirigidas hacia dos docentes con experiencia en educación inclusiva. Finalmente, Saavedra, Hernández, y Ortega (2014) presentan las siguientes conclusiones: (a) para el proceso de educación inclusiva, el fortalecimiento de la actitud favorable del educador hacia el trabajo con niños discapacitados constituye una importante condición, (b) la aplicación de prácticas educativas inclusivas favorece el alcance de logros en cuanto a aprendizaje significativo, socialización y autonomía de los educandos, (c) para los educandos discapacitados, los docentes suelen priorizar los logros sociales por encima de los cognitivos, esto obedece al hecho de que los últimos suelen tener bajas expectativas de aprendizaje para los primeros, y (d) las bajas expectativas de aprendizaje para los educandos discapacitados obedecen a factores como prejuicios, dificultad de implementación de técnicas educativas especiales, y resistencia al cambio por parte de los docentes.

Guerrero (2014) presentó el artículo titulado “Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando. Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú” mediante boletín Documento de Investigación del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

El desarrollo de tal investigación estuvo enfocado en analizar las expectativas de los principales actores de la educación; y las implicancias de las mismas para los resultados educativos. Por otro lado, la metodología se caracterizó por ser de tipo básica, correspondiente al nivel descriptivo, seguir un diseño no experimental longitudinal; simultáneamente, se verifica la utilización de la revisión documental como técnica de recopilación de datos. Dado esto, Guerrero (2014) arribó a las siguientes conclusiones: (a) al inicio de la educación secundaria, las expectativas de padres y estudiantes son congruentemente elevadas, esto tanto en áreas rurales como urbanas, (b) en general, las expectativas de los educadores son inferiores a las de los padres e hijos, más que nada en áreas rurales; esto obedecería a consideraciones tanto del nivel educativo de los padres como del nivel socioeconómico de la familia, (c) los factores asociados tanto al docente como a la escuela no poseen mayor relevancia como factores de protección-riesgo para el alcance de las expectativas relacionadas a educación, y (d) las instituciones educativas no logran favorecer significativamente a los estudiantes pobres, lo cual es preocupante.

López (2017) investigaron “Expectativas del profesor y logros de aprendizaje de los estudiantes de la opción laboral de Confección Textil en el CETPRO - Juanjuí, 2016” para adquirir el grado académico de Magíster en Educación de la Universidad César Vallejo (UCV).

Dicha tesis estuvo enfocada principalmente en establecer la relación entre expectativas docentes y logro de aprendizaje. La metodología estuvo caracterizada por ser de tipo aplicada y de nivel correlacional, esto además de seguir un diseño no experimental transversal. Sobre la técnica empleada para la recopilación de datos, se identifica una encuesta dirigida a una muestra conformada por 24 docentes. Finalmente, Aguilar (2018) presentan las siguientes conclusiones: (a) las expectativas docentes se distribuyen homogéneamente entre los niveles elevada, media y baja, (b) el 50 % de los estudiantes evaluados mostraron un logro de aprendizaje completo, así mismo, el otro 50 %, uno parcial, (c) no existe correlación significativa entre expectativas docentes y logro de aprendizaje, y (d) los docentes requieren de capacitaciones orientadas a mejorar la manera en la que establecen metas y expectativas sobre los educandos.

Horna y Horna (2017) llevaron a cabo el desarrollo de la tesis “Relación entre el monitoreo y el desempeño docente en el nivel secundario, en la institución educativa N°1154 Nuestra Señora del Carmen de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017” para

optar el grado académico de Magíster en Educación de la Escuela Internacional de Posgrado.

Tal documento contó con el objetivo general de determinar la relación presente entre el monitoreo y el desempeño docente. Sobre las características metodológicas, esta investigación fue de tipo aplicada, perteneció al nivel correlacional, y siguió un diseño no experimental transversal. Así también, las técnicas empleadas para recolectar información aplicadas fueron las de la revisión documental y la observación, la última dirigida a una muestra conformada por 22 profesores. Finalmente, dado el objetivo previsto, Horna y Horna (2017) presentaron las conclusiones descritas a continuación: (a) entre los factores determinantes del desempeño docente se encuentran las expectativas de los profesores acerca de los educandos a su cargo, las habilidades de manejo de aula, y las aptitudes, (b) se verifica la existencia de relaciones significativas entre monitoreo y aspecto como planificación del currículo y resultados de la observación de aula, y (c) existe correlación significativa entre monitoreo y desempeño docente.

Mediante la revista *Qualitas Investigaciones*, Muchica (2019) presentó el artículo “Estudio de la percepción de los trastornos de lenguaje y de la atención por parte de los docentes peruanos”.

Aquella investigación estuvo enfocada en analizar tanto los conocimientos como las expectativas de los docentes acerca de la educación de discapacitados. Para tal fin, se planteó una investigación de metodología de tipo básica, correspondiente al nivel descriptivo, que a la vez siguió un diseño no experimental transversal; simultáneamente, se hizo uso de la encuesta, dirigida a 207 docentes, como técnica de recopilación de datos. Por último, los resultados a los que arrobó Muchica (2019) fueron los siguientes: (a) puede advertirse que la formación de la muestra evaluada ha sido deficiente o nula en cuanto a aprendizaje de alumnos con trastornos de atención y/o lenguaje, (b) los profesores evaluados manifiestan su reconocimiento de la utilidad de la comprensión de los trastornos de atención y lenguaje tanto para el logro de mejoras educativas como para su propia formación profesional, y (c) las expectativas que poseen los educadores acerca de las capacidades de aprendizaje de los educandos con trastorno específico del lenguaje restringen las oportunidades de estos últimos.

1.1.2. Bases teóricas

La **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** proporciona un panorama general tanto del efecto Pigmalión como del efecto Golem. En los siguientes párrafos ambos efectos serán detallados con mayor precisión.

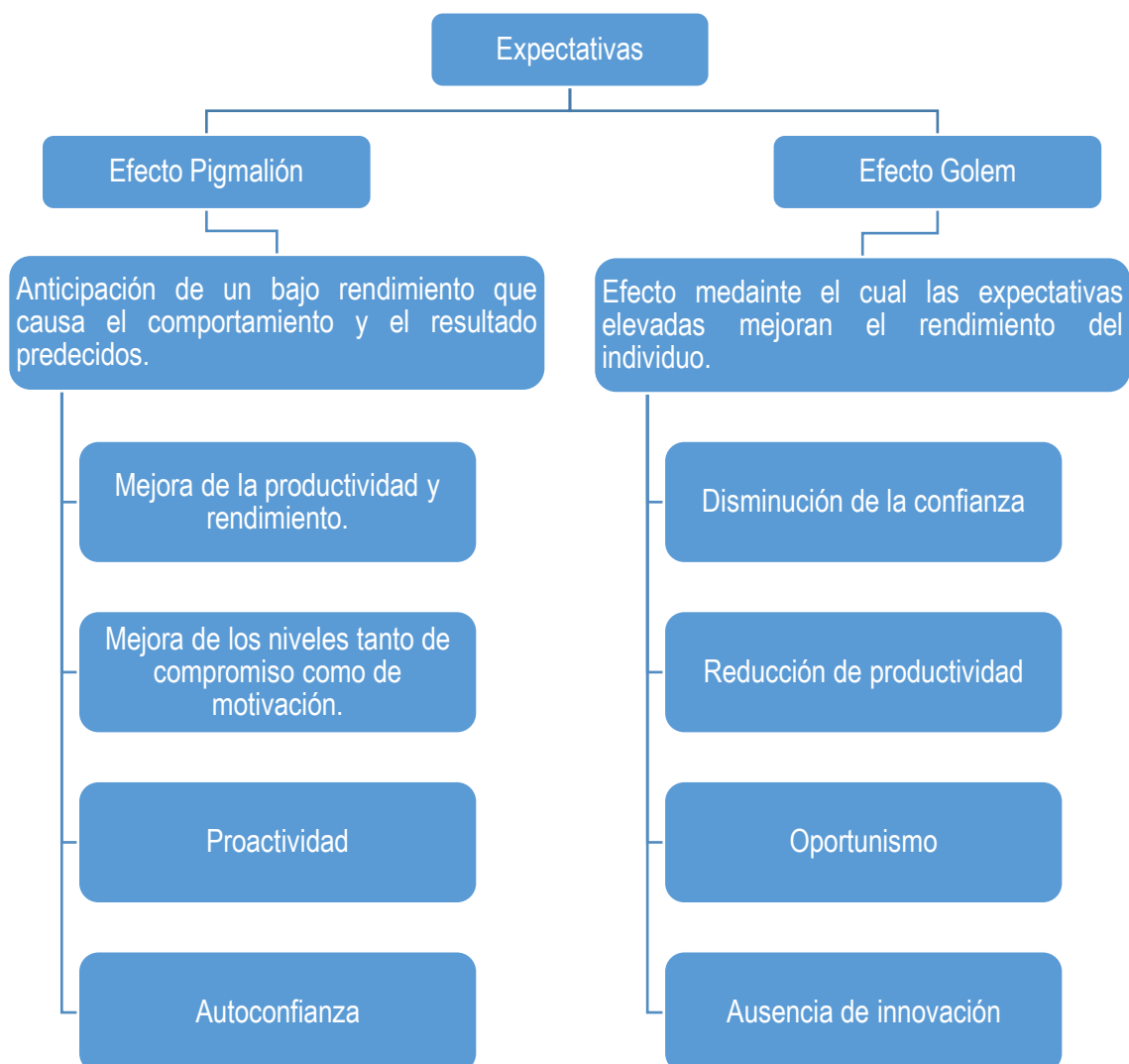


Figura 1. Expectativas: Efectos Pigmalión y Golem.

Adaptado de “Psicología empresarial: efecto Golem versus efecto Pigmalión”, por Brescia University (2017). Recuperado de: <https://www.brescia.edu/2017/12/golem-effect-vs-pygmalion-effect/>.

1.1.2.1. *Efecto Pigmalión*

Según Rosenthal (2010), este hace referencia a “(...) los efectos de las expectativas interpersonales, es decir, el hallazgo de que lo que una persona espera de otra puede servir como una profecía autocumplida” (p. 1398). En este sentido, dado que las expectativas docentes positivas respecto a los alumnos conducirían al alcance de logros por parte de aquellos en línea con tales expectativas, el efecto Pigmalión constituiría una forma de profecía autocumplida (Brophy & Good, 1970; Rosenthal & Jacobson, 1968). En este sentido, según lo señalado por Szumski y Karwowski (2019), si un maestro espera que un alumno logre un mayor progreso que otro, el primero de dichos estudiantes tiende a progresar más que el segundo en el mismo período de tiempo. Por otro lado, en cuanto al mecanismo de cómo opera este efecto, Rosenthal (1994) advertía que es bastante complejo y que contempla un proceso secuencial. En cuanto a ello, Brophy y Good (1970) describieron el siguiente:

- Los maestros forman expectativas diferentes para sus estudiantes, sea de manera individual o grupal.
- Las creencias de los maestros sobre esos estudiantes comienzan a conducir a un tratamiento diferente, como proporcionar más atención y apoyo, ofrecer materiales de aprendizaje más desafiantes (entrada), interactuar con mayor frecuencia y más tiempo y ser más receptivos a trabajo de los estudiantes para quienes tienen altas expectativas.
- Los estudiantes reconocen las elevadas expectativas de los docentes y reaccionan frente a ellas. En consecuencia, pueden trabajar más duro y evidenciar una mayor motivación e interés en el desarrollo del trabajo escolar.
- Tal comportamiento estudiantil más comprometido y motivado, a largo o mediano plazo, mejora el rendimiento académico.
- El maestro reconoce los cambios positivos en el comportamiento de los estudiantes, se siente apoyado en sus expectativas anteriores y el ciclo de auto cumplimiento se completa y se refuerza.

Szumski y Karwowski (2019) afirman que el efecto de las expectativas docentes se encuentra en función de una amplia variedad de factores que no necesariamente ocurrirían en todos los entornos educativos, en tal sentido, precisa que el mismo se aplica solo a algunos estudiantes y toma forma solo bajo ciertas condiciones. Así también, Rosenthal y Jacobson (1968) precisan que el efecto Pigmalión ocurre solo cuando las expectativas de los maestros son inadecuadas o sesgadas. Frente a esto, en entornos naturales, sin manipulación hacia el sesgo, este efecto se vería debilitado por el hecho de que los maestros generalmente evalúan con precisión las habilidades de sus alumnos (Jussim & Harber, 2005; Südkamp, Kaiser, & Möller, 2012). En cuanto a esto, Dusek y Joseph (1983) comentan que la precisión de las expectativas de los maestros aumenta cuando tienen la oportunidad de recopilar más información sobre sus alumnos. Así, desde la perspectiva de Szumski y Karwowski (2019), aunque en la actualidad los investigadores se encontrarían de acuerdo en que el efecto Pigmalión tiene lugar, el tamaño de tal efecto sería visiblemente más bajo que el que se informó inicialmente. En cuanto a esto, pueden hacerse las siguientes precisiones: (a) el tamaño del efecto Pigmalión cae entre $r = 0.10$ y $r = 0.2$ (Rosenthal & Rubin, 1978), (b) el efecto Pigmalión se aplica aproximadamente solo al 5 o 10 % de los estudiantes (Brophy J. , 1983), y (c) el efecto Pigmalión es moderado en el mejor de los casos (Trusz, 2018).

1.1.2.2. *El efecto Golem*

Según Babad, Inbar, y Rosenthal (1982), este efecto es la versión negativa del efecto Pigmalión. En palabras de Collins y Pinch (1998), el término tiene su origen en una leyenda judía en la que se creó un ser similar a un robot y se le dio vida para erradicar el mal, pero finalmente se convirtió en un monstruo debido a la influencia cada vez más corrupta de su poder. Específicamente, Reynolds (2007) señala que el mismo implica el comportamiento que refleja expectativas bajas o negativas que dan lugar a resultados negativos en el desempeño de un individuo. En esa línea de análisis, precisa que el resultado de este efecto puede surgir como una disminución neta en la calidad del desempeño del alumno o simplemente como niveles de desempeño más bajos que los demás (Reynolds, 2007). Finalmente, Reynolds (2007) precisa que, con pocas excepciones, la evidencia empírica reciente del efecto Golem resulta ser únicamente de carácter anecdótico y está basada en extrapolaciones de experimentos relacionados al efecto Pigmalión.

1.1.3. Bases Conceptuales: Expectativas de los docentes entorno al aprendizaje.

1.1.3.1. Definición.

Desde una perspectiva general, las expectativas de los docentes se encuentran principalmente fundamentadas en el conocimiento que los mismos tienen sobre sus alumnos, como las calificaciones anteriores y las percepciones del desempeño en clase; así mismo, estas también se basan en los prejuicios o estereotipos desarrollados (Jussim, Eccles, & Madon, 1996; Reyna, 2008). De manera específica, Good & Brophy, (1997) las definen como “(...) inferencias que los maestros hacen sobre el comportamiento futuro o el logro académico de sus estudiantes, en base a lo que saben sobre estos estudiantes ahora” (p. 79). Así también, Timmons (2018) las definen como las expectativas que los docentes poseen de sus alumnos en relación a su rendimiento en el ámbito académico. En esta línea, Arancibia, Herrera, y Strasser (1997) precisan:

Las expectativas del maestro pueden definirse como las influencias que hace este sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general. Esto quiere decir que el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras, y que guía su acción hacia ellos de acuerdo a esas características que el profesor atribuye a los alumnos (p. 228).

Desde una perspectiva alternativa, Alderman (2004) describe a las expectativas de los docentes entorno al aprendizaje de los alumnos como las capacidades académicas de los estudiantes en relación con el plan de estudios, es decir, hasta qué punto los maestros creen que los estudiantes cumplirán las expectativas del plan de estudios. Rubie-Davies (2015) comentan que las expectativas docentes se encuentran estrechamente relacionadas al hecho de que los maestros esperan que sus estudiantes obtengan grandes o pocas ganancias de aprendizaje, altas o bajas en relación con el rendimiento, respectivamente. Sobre la importancia del estudio de las expectativas docentes entorno al aprendizaje y rendimiento académico, Papageorge y Gershenson (2016) afirman que radica en el impacto causal que tienen sobre el logro educativo de los estudiantes. Por último, Martínez (2015), a grandes rasgos, enlista una serie de implicancias generales de las expectativas de los docentes para los alumnos, esto a nivel individual. Todas ellas se encuentran contempladas en los siguientes párrafos:

- Comportamiento diferenciado por parte del docente. “Los profesores van a proporcionar una mejor instrucción a aquellos estudiantes de los que esperan mejores resultados, es decir, tal tipo de estudiantes recibirán en una misma escuela, en una misma aula, una instrucción de mayor calidad” (p.157).
- Percepción de la conducta diferenciada del docente por parte de los estudiantes. “Los estudiantes reciben las expectativas que el docente siente hacia ellos a través de cómo el docente se comporta con él (...). Los estudiantes interiorizan tales comportamientos hasta igualar su motivación y sus modos de actuación con la expectativa percibida” (p.157).
- Efecto de la conducta diferenciada del docente en los estudiantes. “Los estudiantes que son objeto de las bajas expectativas en función de un determinado patrón de conducta estereotipado (...) se vuelven susceptibles ante los comportamientos de los adultos y del docente (...)” (Martínez, 2015, p. 158).

1.1.3.2. *Determinantes.*

Jussim et al. (1998) precisan que uno de los primeros pasos en el análisis de los efectos de las expectativas de los docentes es el estudio del desarrollo o la formación de dichas expectativas. En tal sentido, Jiang (2016) señala que, entre las principales determinantes de las expectativas de los docentes entorno al aprendizaje de los alumnos, se encuentran las mostradas en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..**

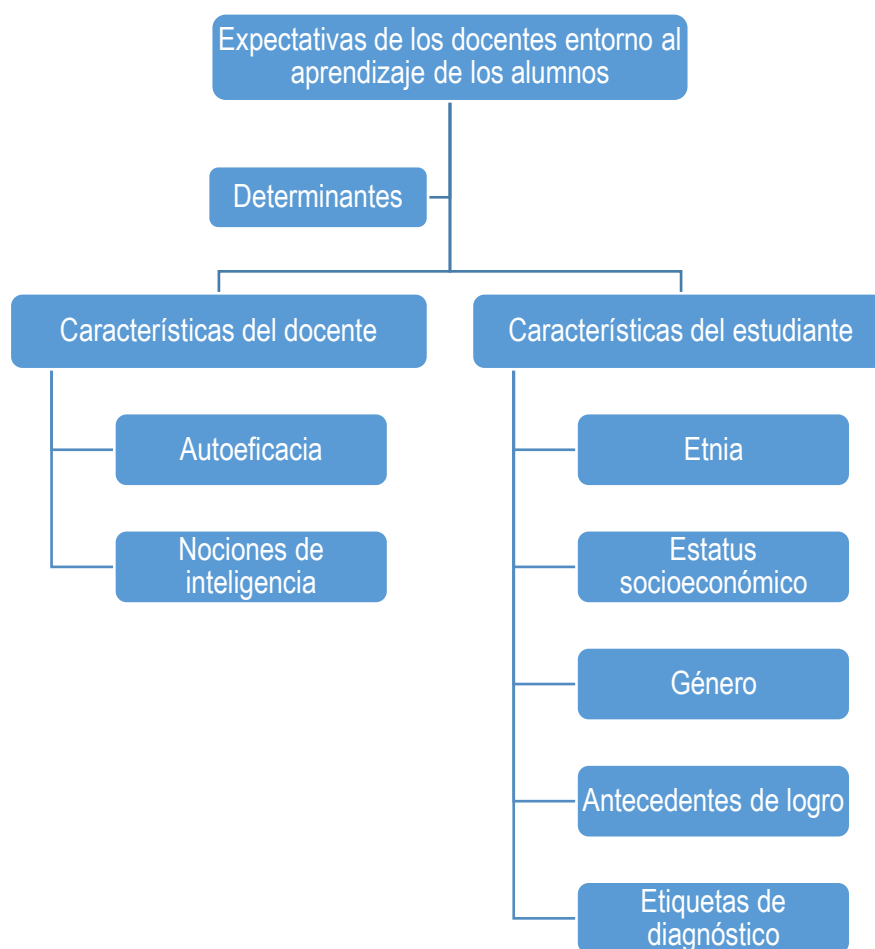


Figura 2. Determinantes de las expectativas de los docentes entorno al aprendizaje de los alumnos.

Adaptado de “Bases para las expectativas del maestro: desde la perspectiva del maestro/ Un estudio sobre el desarrollo profesional de profesores de inglés como lengua extranjera en instituciones de educación superior en el oeste de China”, por Jiang (2016)., Berlín, Alemania: Springer.

A. Características del docente.

Entre las características propias del docente que moldea sus expectativas en torno al aprendizaje de los estudiantes, Jiang (2016) resalta el rol de dos, la autoeficacia del profesor y la noción del mismo acerca de la inteligencia. Ambas se desarrollan a continuación:

- Autoeficacia.

Según Jiang (2016), lo que los maestros creen sobre su influencia en el aprendizaje de los educandos puede encontrarse relacionado con las expectativas sobre ellos mismos. En tal sentido, comenta que cuando los maestros tienen creencias más fuertes en su competencia laboral, es más probable la existencia de altas expectativas para todos los

estudiantes (Jiang, 2016). En esta línea de análisis, se verifica la existencia de consideraciones académicas que apuntan a que los maestros que creen que pueden hacer una gran diferencia en el aprendizaje de los estudiantes tienen más probabilidades de establecer metas más altas (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1988), adoptar estrategias educativas innovadoras y avanzadas (Nie, Tan, Liao, Lau, & Chua, 2013), asumir la responsabilidad del aprendizaje del estudiante (Soodak & Podell, 1993), y persistir a través de problemas y obstáculos (Soodak & Podell, 1993), que pueden conducir a un mayor éxito en el aula y mayores expectativas (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). En contraste, se considera que los maestros con menor autoeficacia tienden a depender de enfoques de enseñanza más débiles y fáciles (Ashton & Webb, 1986), responder a los problemas de gestión de manera permisiva (Dibapile, 2012) y no lograr mantener a los estudiantes en el desarrollo de las tareas (Ashton P. , 1983), lo que puede resultar en malos resultados en el aula y menores expectativas (Jiang, 2016).

Simultáneamente, se ha asumido que los maestros con menor eficacia son más vulnerables a los sesgos de estereotipo y generan bajas expectativas para los estudiantes de grupos estigmatizados, porque pueden no creer que pueden mejorar el rendimiento académico de esos estudiantes (Ashton & Webb, 1986). Frente a todo lo señalado, Roeser, Marachi, y Gehlbach (2002) menciona que, aunque pareciera plausible que un maestro que tiene altas expectativas pueda tener la confianza para hacer una gran diferencia en el aprendizaje de los estudiantes, tal proposición aún necesita de más estudios empíricos.

- Nociones de inteligencia.

En palabras de Jiang (2016), la noción, fija o incremental, de inteligencia y habilidad del docente puede estar relacionada con el nivel de expectativas del mismo entorno al aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a ello, se verifica la existencia de trabajos, como el de Jussim (1989), que argumentan que los maestros que tienen nociones fijas de inteligencia y capacidad de los estudiantes tienen pocas expectativas para sus estudiantes, por el contrario, aquellos con nociones incrementales poseerían mayores expectativas para los estudiantes. Sobre estos últimos, Jordan y Stanovich (2001) comentan que suelen interactuar más a menudo y a niveles cognitivos más altos con todos los estudiantes. En esta línea analítica, se verifica que se encontraron que los maestros que creen que los rasgos de inteligencia o personalidad se pueden cambiar tienden a ser menos propensos a diagnosticar a los estudiantes por su supuesta baja capacidad (Rattan, Good, & Dweck,

2012), están menos sesgados por la información estereotípica (Plaks, Grant, & Dweck, 2005), y tienen mayores expectativas y una mayor apertura hacia la mejora estudiantil (Erdley & Dweck, 1993).

Finalmente, se rescata el aporte de Kuklinski y Weinstein (2000), quienes informaron que los maestros con alta diferenciación podrían ver la inteligencia y el rendimiento como variables fijas, y así formar expectativas distintivamente altas y bajas sobre los niños que pueden permanecer estables durante un prolongado lapso.

B. Características del estudiante

Jiang (2016) menciona que se han desarrollado una gran cantidad de investigaciones enfocadas en el análisis de la manera en la que las características de los educandos pueden influir de forma significativa en el nivel de las expectativas de los docentes. En tal sentido, hace las siguientes precisiones:

- Etnia.

Investigaciones como las de Irvine (1990) han comparado las diferentes expectativas de los maestros entre los estudiantes de diferentes grupos étnicos (Jiang, 2016). En tal sentido, algunos estudios se concentraron en las diferentes expectativas de los maestros para los estudiantes blancos y afroamericanos, encontrándose una tendencia estadísticamente significativa orientada a formar expectativas más altas para los estudiantes blancos, y expectativas relativamente más bajas para los estudiantes afroamericanos (Dusek & Joseph, 1983; Baron, Tom, & Cooper, 1985; Wigfield & Galper, 1999). Por otro lado, examinando otros grupos con respecto al papel de los estereotipos étnicos, Tenenbaum y Ruck (2007) encontraron que los maestros poseen las expectativas más altas para los estudiantes asiático americanos, y luego expectativas más positivas para los estudiantes europeos americanos que para los estudiantes latinos o afroamericanos. Así también, McKown y Weinstein (2008) informaron que, para los maestros con alta diferenciación, las expectativas para los estudiantes europeos y estadounidenses de origen asiático eran más altas que para los estudiantes afroamericanos y latinos.

- Estatus socioeconómico.

Se ha documentado que las expectativas de los maestros son una función de los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes (Rist, *Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education*, 2000). En este sentido, se ha sostenido comúnmente que los maestros tienen expectativas más altas para los estudiantes con estatus socioeconómico más alto, pero expectativas más bajas para los estudiantes pertenecientes a clases socioeconómicas inferiores (Jiang, 2016). En este sentido, el estudio de Dusek y Joseph (1983) mostró que los maestros dependían en gran medida de la clase social al desarrollar sus expectativas. Específicamente, los resultados de tal investigación demostraron que los maestros forman expectativas negativamente sesgadas para los estudiantes de entornos socioeconómicos más bajos, y tienen expectativas significativamente más altas para los estudiantes de clase media (Dusek & Joseph, 1983). De manera similar, Madon et al. (1998), después de examinar la correlación entre las expectativas de los maestros y la clase social de los estudiantes, encontraron que los maestros creen que los estudiantes de clase media tienen mejores logros y más talento que los estudiantes de clase baja.

Finalmente, se tiene que el estudio de Gut, Reimann, y Grob (2013) arrojó que las expectativas docentes sobre la competencia, a nivel académico, de los educandos se encuentran asociadas negativamente con la adversidad familiar, es decir, situación socioeconómica. Añadiendo a esto último los antecedentes migratorios.

- Género.

Jiang (2016) comenta que el tema de la relación entre las expectativas docentes y el género del estudiante resulta bastante complejo. En cuanto a esto, el estudio de Dusek y Joseph (1983) informó expectativas más favorables de los docentes para las niñas. Específicamente, en términos del desarrollo social y de la personalidad, según Dusek y Joseph (1983), se suele esperar que aproximadamente el 53% de las niñas se comporten mejor que el niño promedio. De manera similar, De Boer, Bosker, y Van Der Werf (2010) encontraron que los maestros suelen tener más probabilidades de esperar más de las niñas, esto más allá de su rendimiento real. Frente a esto, Jiang (2016) comenta que pareciera que los maestros pueden vincular los roles sexuales estereotipados con los requisitos de materias académicas particulares y, por lo tanto, formar expectativas diferentes según el género.

En cuanto a esto, Hinnant, O'Brien, y Ghazarian (2009) encontraron que el sexo de los estudiantes estaba significativamente relacionado con las expectativas de los maestros sobre la capacidad de lectura, lo que sugeriría que los maestros tienden a esperar más de la capacidad de lectura de las niñas y menos de los niños. De manera similar, Sorhagen (2013) reportaron que los maestros tienden a esperar más de las habilidades lingüísticas de las niñas. Así también, Catsambis et al. (2012) reportan que los maestros suelen esperar que las niñas estén más interesadas y talentosas en las artes y la literatura.

- Antecedentes de logro.

Jussim et al. (1996) afirman que el logro previo de los estudiantes constituye uno de los factores más influyentes sobre las expectativas docentes. De manera similar, Hinnant et al. (2009) comentan que, por mucho, son generalmente el rendimiento pasado junto a las pruebas estandarizadas quienes constituyen las influencias más fuertes para las expectativas docentes. En cuanto a esto, Dusek y Joseph (1983) identificaron relación significativa entre los logros previos de los alumnos y las expectativas de los docentes acerca de los mismo, en tal sentido, afirman que se suele esperar que los alumnos que alcanzaron niveles académicos superiores anteriormente sigan desempeñándose mejor que aquellos estudiantes que solo han alcanzado niveles bajos. Por su parte, Fleming (1999) informó que el desempeño previo de los estudiantes puede ser percibido por los maestros como un predictor preciso de resultados futuros; por lo tanto, los maestros tendrían tendencias a proporcionar notas más altas a los educandos con registros anteriores de calificaciones más altas.

- Etiquetas de diagnóstico.

Según Jiang (2016), se han descubierto que la aparición de etiquetas de diagnóstico, discapacidad física o mental, sobre los estudiantes puede influir en las expectativas de los maestros. En tal sentido, Osterholm, Nash, y Kritsonis (2007) advierten que tales etiquetas pueden generar expectativas negativas, estereotipos y actitudes desfavorables por parte de los docentes. Sobre esto se informó que los estudiantes diagnosticados con trastorno de déficit de atención suelen recibir más juicios negativos y expectativas más bajas por parte de los maestros que aquellos sin tal etiqueta (Stinnett, Crawford, Gillespie, Cruce, & Langford, 2001; Batzle, Weyandt, Janusis, & DeVietti, 2010). Finalmente, Hornstra et al. (2010), para el caso de estudiantes con diagnóstico de dislexia, reportó diferencias

consistentes entre las expectativas de los maestros para dicho grupo y aquellas para educandos sin tal discapacidad.

1.1.3.3. *Comportamiento diferencial docente.*

Según Gentrup et al. (2020), la mayoría de los estudios que examinan los efectos de la expectativa docente son de los años setenta y ochenta, siendo muy pocas las investigaciones, en cuanto al tema, en los últimos 30 años. En este sentido, afirma que la mayoría de las investigaciones desarrolladas en la actualidad todavía se encuentran basadas en el modelo desarrollado por Rosenthal (1973). Tal modelo, en palabras de Jussim, Robustelli, y Cain (2009), supondría que las expectativas de los docentes, acerca del aprendizaje de sus estudiantes, afectarían cuatro dimensiones de su comportamiento. Tales dimensiones son las siguientes:

- Aportes. Los maestros pueden diferir en el aporte que brindan. Por ejemplo, los maestros pueden explicar los problemas de una manera menos compleja a los estudiantes con expectativas más bajas que a los estudiantes con expectativas más altas (Rosenthal R. , 1973; Jussim, Robustelli, & Cain, 2009).
- Oportunidades. De acuerdo con sus expectativas, los maestros pueden brindar diferentes oportunidades para que los estudiantes participen y mejoren. Por ejemplo, los maestros pueden recurrir a los estudiantes de menor expectativa con menos frecuencia que a los de mayor expectativa (Rosenthal R. , 1973; Jussim, Robustelli, & Cain, 2009).
- Retroalimentación. Las expectativas de los docentes pueden influir en la retroalimentación de los mismos, lo que podría ser menos positivo y menos constructivo para los estudiantes con expectativas más bajas que para los estudiantes con expectativas más altas (Rosenthal R. , 1973; Jussim, Robustelli, & Cain, 2009).
- Interacciones. El clima de las interacciones entre el profesor y el alumno podría ser menos cálido y respetuoso para los estudiantes con expectativas más bajas que para los estudiantes con expectativas más altas (Rosenthal R. , 1973; Jussim, Robustelli, & Cain, 2009).

1.1.3.4. *Efectos.*

Brophy y Good (1970) señalan que algunos maestros forman expectativas diferentes para sus estudiantes, esto en fusión a una amplia variedad de factores. Así mismo, agregan que tales expectativas luego son comunicadas a los estudiantes a través de comportamientos diferenciales del maestro y patrones de interacción maestro-estudiante (Brophy & Good, 1970). En cuanto a esto, Babad (1990) advierte que se ha descubierto que los estudiantes pueden identificar tales altas y bajas expectativas de los comportamientos verbales y no verbales de los maestros. De manera específica sobre los efectos de esto, se ha demostrado que las expectativas más altas de los docentes se asocian positivamente con mejoras psicológicas del estudiante, verbigracia, motivación académica, autoeficacia, y autoconcepto (Zhu & Urhahne, 2015), así también con mejores resultados académicos (Archambault, Janosz, & Chouinard, 2012). Por otro lado, Wang (2020) afirma que algunas características propias de estudiantes y maestros refuerzan o mitigan los efectos de las expectativas docentes.

En este sentido, también se encontró que los efectos negativos de la expectativa de los docentes son más fuertes en las aulas de los docentes, quienes se ven fácilmente influenciados por la información sesgada (Babad E. , 2009) y que diferenciaron en mayor medida entre los alumnos con alto y bajo rendimiento (Weinstein, 2002). Por último, Hinnant et al. (2009) comentan que los estudiantes de grupos tradicionalmente marginados suelen ser más propensos a sufrir efectos Golem derivados de las expectativas docentes bajas, dicho de otro modo, el bajo rendimiento resultante de las expectativas bajas o negativas.

1.1.3.5. *Estabilidad de las expectativas.*

Según Rubie-Davies et al. (2018), la estabilidad de las expectativas de los maestros hace referencia a “(...) si los maestros mantienen o no sus expectativas existentes ante la información contradictoria o si ajustan sus expectativas a medida que los estudiantes progresan durante todo el año” (p. 223). De tal afirmación, se desprenden dos enfoques, uno que afirma que las expectativas se mantienen y otro que afirma que las mismas se van ajustando (Kuklinski & Weinstein, 2000; Wang, Rubie-Davies, & Meissel, 2020). Ambos puntos de vista serán analizados a continuación:

- Expectativas constantes.

Jussim (1986) afirma que la información inicial acerca de los estudiantes y a las impresiones que los maestros forman sobre los mismos pueden desarrollarse con el tiempo de manera que confirmen las expectativas docentes. En otras palabras, la información consistente de expectativas puede ser más probable que sea recordada por los maestros, mientras que las diferencias entre las expectativas docentes y la evidencia de los educandos pueden ser descontadas (Wang, Rubie-Davies, & Meissel, 2020). Kuklinski y Weinstein (2000) afirman que se ha demostrado que al menos algunos maestros tienden a cumplir con sus expectativas iniciales en lugar de adaptarlas. En este sentido, Babad (2009) comenta que los maestros que se caracterizan como autoritarios y dogmáticos y que son más susceptibles a los estereotipos (relacionados con el género de los estudiantes, el estado socioeconómico, las minorías étnicas, las discapacidades de aprendizaje y el estado del segundo idioma) pueden no cambiar fácilmente sus expectativas incluso ante la desconfianza información.

- Expectativas ajustables.

Good (1987) argumenta que, dado que los maestros tienen una gran cantidad de información de los registros escolares a la cual recurrir cuando forman sus expectativas sobre sus estudiantes, sus expectativas tienden a ser precisas y basadas en la realidad. En cuanto a esto, Brophy (1983) sostiene que los maestros ajustan regularmente sus expectativas de acuerdo con el cambio en el desempeño de los estudiantes y están abiertos a comentarios correctivos. En este sentido, las expectativas de los maestros estarían sujetas a cambios en el rendimiento académico de los estudiantes y no necesariamente serían estables (Wang, Rubie-Davies, & Meissel, 2020).

1.1.3.6. *Expectativas a nivel de clase.*

Good (1987) menciona que las expectativas de los maestros pueden afectar tanto a toda la clase, grupos de estudiantes, como a individuos específicos. De manera similar, Trouilloud y Sarrazin (2003) definen al efecto Pigmalión como los efectos de las expectativas de los docentes tanto para estudiantes individuales como para grupos de estudiantes o toda una clase. Pese a estas precisiones, según Friedrich et al. (2015), la mayoría de los estudios empíricos actuales se centran en las expectativas de los docentes sobre las personas o grupos específicos de estudiantes, por ejemplo, estudiantes de minorías raciales o personas de antecedentes de clase baja. Siendo solo unos pocos estudios los que se habrían realizado analizando las implicancias de las expectativas docentes para

las competencias de una clase completa, verbigracia, Martin, Veldman, y Anderson (1980) y Smith et al. (1998).

En esta línea de análisis, Friedrich et al. (2015) afirman que cuando un maestro tiene expectativas promedio bastante bajas para una clase, podría resultar en la selección de tareas menos difíciles, problemas de conversación repetidos y menos aprecio por parte del maestro. Así mismo, que, a largo plazo, tales acciones pueden resultar en autoconceptos más bajos o logros de los estudiantes en esta clase. Por el contrario, si un maestro tiene expectativas promedio bastante altas para una clase, este maestro puede seleccionar tareas desafiantes, enfocarse más en las fortalezas de los estudiantes y dar más cumplimiento, y estas acciones pueden tener un positivo efecto sobre la autoestima de los estudiantes (Friedrich, Flunger, Nagengast, & Jonkmann, 2015). Tal efecto positivo, según Friedrich et al. (2015), podría ser especialmente útil para los estudiantes de bajo rendimiento con malas autopercepciones debido a que un maestro solidario y alentador de las expectativas docentes acerca del rendimiento podría ayudar a dichos estudiantes de bajo rendimiento a mantenerse motivados.

Sin embargo, Friedrich et al. (2015) Advierte que actualmente no existe información suficiente sobre los efectos a nivel de clase de las expectativas de los profesores acerca del rendimiento de todo un salón de estudios. En este sentido, hallazgos anteriores, como los de Rubie-Davies et al. (2006), insinúan que las expectativas docentes pueden estar más alineadas con la clase que con los estudiantes individuales. En este sentido, Rubie-Davies (2007) afirma que los maestros con altas expectativas para una clase suelen tener expectativas correspondientemente más altas para estudiantes de capacidad alta, promedio y baja; simultáneamente, que aquellos maestros con bajas expectativas para una clase suelen poseer expectativas correspondientemente más bajas para estudiantes de capacidad alta, promedio y baja (Rubie-Davies C. , 2007). De esta manera, según Rubie-Davies et al. (2006), si las expectativas del maestro centradas en la clase tuvieran efectos sobre el autoconcepto y el rendimiento de los estudiantes, se podría considerar que “(...) la dirección del efecto de expectativa del maestro es más fuerte del maestro a los estudiantes que la de los estudiantes al maestro” (p. 540).

1.1.4. Definición de términos

- **Autoeficacia.** Según Olaz (2003), esta puede ser definida como el juicio propio acerca de las capacidades de respuesta personales.
- **Aprendizaje.** Biggs y Collis (1989) lo definen como “(...) proceso que lleva a un mayor conocimiento de la realidad, que facilita una comprensión significativa y que puede generar cambios conceptuales y personales (...)” (p. 150).
- **Efecto Pigmalión.** “(...) efectos de las expectativas interpersonales, es decir, el hallazgo de que lo que una persona espera de otra puede servir como una profecía autocumplida” (Rosenthal R. , 2010, p. 1398).
- **Efecto Golem.** Implica el comportamiento que refleja expectativas bajas o negativas que dan lugar a resultados negativos en el desempeño de un individuo (Reynolds, 2007).
- **Estatus socioeconómico.** “medida total que combina la parte económica y sociológica de la (...) posición económica y social individual o familiar en relación a otras personas” (Vera & Vera, 2013).
- **Etnia.** “Comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.” (Real Academia Española, 2020).
- **Expectativa.** En palabras de Reeve (1994), estas constituyen una evaluación de tipo subjetiva acerca de la probabilidad de logro de una meta concreta por parte de algo y/o alguien. Las mimas, pueden ser creadas y modificadas.
- **Expectativas de los docentes.** “(...) inferencias que los maestros hacen sobre el comportamiento futuro o el logro académico de sus estudiantes, en base a lo que saben sobre estos estudiantes ahora” (Good & Brophy, 1997, p. 79).
- **Interacción.** Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones, etc. (Real Academia Española, 2020). Para el presente estudio se contempla aquellas desarrolladas entre profesor y estudiante.
- **Nociones de inteligencia.** Según Jiang (2016), ésta contempla la concepción del docente acerca de la habilidad o inteligencia de los estudiantes, pudiendo ser fija o incremental.

1.2. Hipótesis y Variables

1.2.1 Hipótesis General

Las expectativas que tienen los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural son moderadas.

1.2.2 Hipótesis Específicas

- Los docentes de educación secundaria rural se caracterizan por ser mayoritariamente varones, poseer un título universitario, contar con menos de nueve años de experiencia, y tener edades de entre 20 y 34 años. Así mismo, suelen ser auto eficaces con una noción incremental acerca de la inteligencia.
- Las más significativas características propias del estudiante asociadas a las expectativas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural son el estatus socioeconómico y los antecedentes de logro.
- Las inferencias de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural se encuentran por debajo de las de los estudiantes promedio.

1.2.3 Identificación y operacionalización de variables

La variable del estudio es: Expectativas de los docentes en torno al aprendizaje.

La cual se define como, “(...) inferencias que los maestros hacen sobre el comportamiento futuro o el logro académico de sus estudiantes, en base a lo que saben sobre estos estudiantes ahora” (Good & Brophy, 1997, p. 79).

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variabl e	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicador	Ítems	Escala
Expectativas de los docentes en torno al aprendizaje	“(…) inferencias que los maestros hacen sobre el comportamiento futuro o el logro académico de sus estudiantes, en base a lo que saben sobre estos estudiantes ahora” (Good & Brophy, 1997, p. 79).	Inferencias formuladas por los docentes sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Tales expectativas se encuentran determinadas por las características tanto de los docentes como de los estudiantes.	Características propias del docente	Características demográficas	1	Cualitativa
					2	
					3	Cuantitativa
					4	
			Características propias del estudiante	Autoeficacia	5, 6, 7	Likert
				Nociones de inteligencia	8, 9	
				Etnia	10	
				Estatus socioeconómico	11	
				Género	12	
				Antecedentes de logro	13	
				Etiquetas de diagnóstico	14	
			Inferencias	Generales	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	
					23, 24	
				Específicas	23, 24	

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Tipo de investigación

Dadas las características de esta investigación, se consideró al tipo de investigación básica como una de las principales características de la misma. Sobre ella, Sánchez, Reyes, y Mejía (2018) comentan: “(...) investigación orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos sin una finalidad práctica específica e inmediata. Busca principios y leyes científicas, pudiendo organizar una teoría científica. Es llamada también investigación científica básica (...)” (p. 79).

2.2. Nivel de investigación

El objetivo general establecido para el desarrollo de la presente investigación fue describir las expectativas que tienen los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural, debido a ello, se identificó al nivel descriptivo como el característico de su desarrollo. Sobre este, Hernández, Fernández, y Baptista (2014) hacen la siguiente precisión: “busca especificar las propiedades, las características (...) de (...) cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (...) pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p. 92).

2.3. Diseño de investigación

Debido al enfoque de este documento, la imposibilidad de manipular la variable y el modo en que los datos requerido fueron recopilados, se identificó al diseño no experimental transversal descriptivo como el que mejor la describe. Sobre el aspecto no experimental transversal, Hernández et al. (2014) Señalan: “se realizan sin la manipulación deliberada de variables (...) sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. (...) no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron” (p. 152); simultáneamente, en cuanto al aspecto descriptivo, Espinoza (2014) hace la siguiente precisión: “Busca recoger información actualizada sobre el objeto de investigación. Sirve para estudios de diagnóstico descriptivo, caracterizaciones, perfiles (...)” (p. 93). De acuerdo con estos razonamientos, en base a Espinoza (2014), es posible ilustrar el diseño correspondiente a esta tesis de la siguiente manera:

M → O

Donde:

- **M:** Muestra de docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica.
- **O:** Observación de la muestra

2.4. Población, muestra y muestreo

2.4.1. Descripción de la Población

Sánchez et al. comentan, sobre la población, lo siguiente: “(...) total de un conjunto de elementos o casos, sean estos individuos, objetos o acontecimientos, que comparten determinadas características o un criterio; y que se pueden identificar en un área de interés para ser estudiados” (p. 102). En este sentido, la población correspondiente a esta tesis estuvo compuesta por 263 docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica (ESCALE, 2020).

2.4.2. Selección de la Muestra

Definiendo a la muestra como “conjunto de casos o individuos extraídos de una población por algún sistema de muestreo probabilístico o no probabilístico” (Sánchez, Reyes, & Mejía, 2018, p. 93), se especifica que la misma se encontró compuesta por 157 docentes de educación secundaria. Cabe señalar que el establecimiento de tal muestra siguió el uso de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2(N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

- **N** = Tamaño de la población
- **p** = Probabilidad de éxito
- **q** = Probabilidad de fracaso
- **e** = Error máximo aceptable
- **Z_α** = Nivel de confianza

Reemplazando valores:

$$n = \frac{263 * 1.96^2 * 0.5 * 0.5}{0.05^2(263 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = 157$$

2.5. Recolección de datos

2.5.1. Diseño de instrumentos

Desde una perspectiva general, en cuanto a las técnicas de recopilación de datos, Sánchez et al. (2018) Comentan: “(...) son medios que se emplean para recopilar la información en una investigación. Pueden ser directas o indirectas. Las directas son las entrevistas y las observaciones; las indirectas son los cuestionarios, las escalas, los inventarios (...)” (p. 120). En este sentido, dada la naturaleza de este documento, se consideró conveniente hacer uso de la encuesta, está definida por Sánchez et al. (2018) Como: “Procedimiento (...) en el cual se aplica un instrumento de recolección de datos formado por un conjunto de cuestiones o reactivos cuyo objetivo es recabar información factual en una muestra determinada” (p. 59).

Simultáneamente, en cuanto a los instrumentos de recolección de información, definidos como: “Herramienta que forma parte de una técnica de recolección de datos. Puede darse como una guía, un manual, un aparato, una prueba, un cuestionario o un test” (p. 78), se advirtió el uso del cuestionario, definido como “Técnica indirecta de recogida de datos. Es un formato escrito a manera de interrogatorio, en donde se obtiene información acerca de las variables a investigar (...)” (Sánchez, Reyes, & Mejía, pág. 41). Por último, es preciso señalar que el mismo estuvo basado en los trabajos de Timmons (2018), Szumski y Karwowski (2019), y Gentrup et al. (2020).

2.5.2. Aplicación de instrumentos o trabajos de campo

El procedimiento correspondiente a la recopilación de información siguió el protocolo descrito a continuación:

- Se estableció comunicación con los docentes de educación secundaria pertenecientes al distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica.

- Se solicitó a los docentes su participación en la investigación, de aceptar hacerlo, se les solicitará firmar un consentimiento informado.
- Finalmente, se procedió a aplicar el cuestionario en cuestión.

Asimismo, en pro del alcance de los objetivos descritos, se empleó la estadística como técnica de procesamiento y análisis de datos. Sobre ella, Ñaupas et al. (2014) Señalan que contempla la utilización tanto de estadísticos como de softwares de tal naturaleza. En este sentido, puede precisarse que se hizo uso de programas informáticos tales como IBM SPSS Statistics 26.0 para el procesamiento; así mismo, de tablas junto a gráficos para el posterior análisis.

En cuanto a la prueba de la hipótesis, Sánchez, et al. (2018) Comentan que es “la actividad en que el investigador mediante la observación, la experimentación, la documentación y/o la encuesta sistemática, comprueba (demuestra) si la hipótesis en estudio es falsa o verdadera” (p. 38). Así, para el caso en particular, tal contratación siguió un proceso estadístico orientado a estimar si las hipótesis se cumplen frente a los datos empíricos obtenidos.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Análisis de información

3.1.1. Características del docente

Esta sección de la investigación muestra los resultados para las características sociodemográficas de los docentes y creencia sobre sus expectativas ante sus alumnos.

Tabla 2

Resultados de género de los docentes

Género	Frecuencia	Porcentaje (%)
Masculino	95	60.5
Femenino	62	39.5
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación

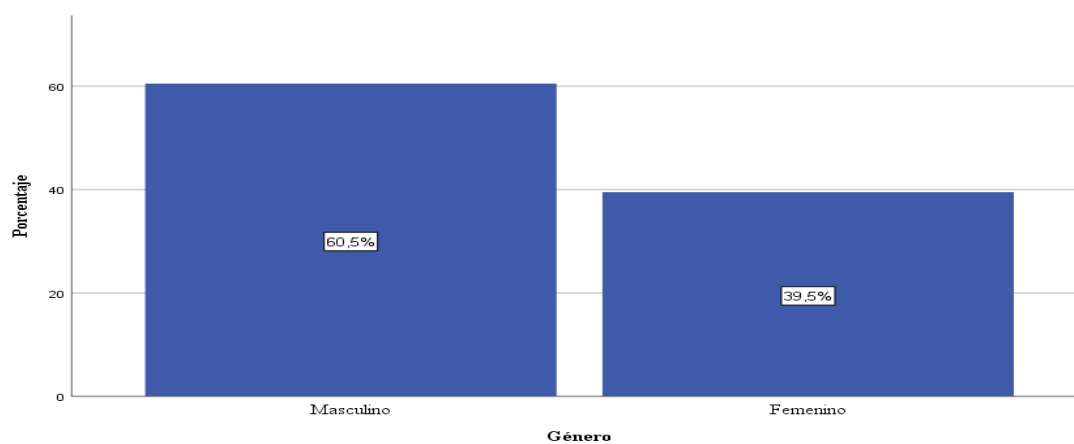


Figura 3. Resultados porcentuales del género de los docentes.

Interpretación:

Los resultados evidenciaron que el 60.5% son varones y el 39.5% son mujeres respecto a los docentes.

Tabla 3

Resultados del nivel educativo de los docentes

Nivel Educativo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bachiller	28	17.8
Titulado	126	80.3
Maestría – Doctorado	3	1.9
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación

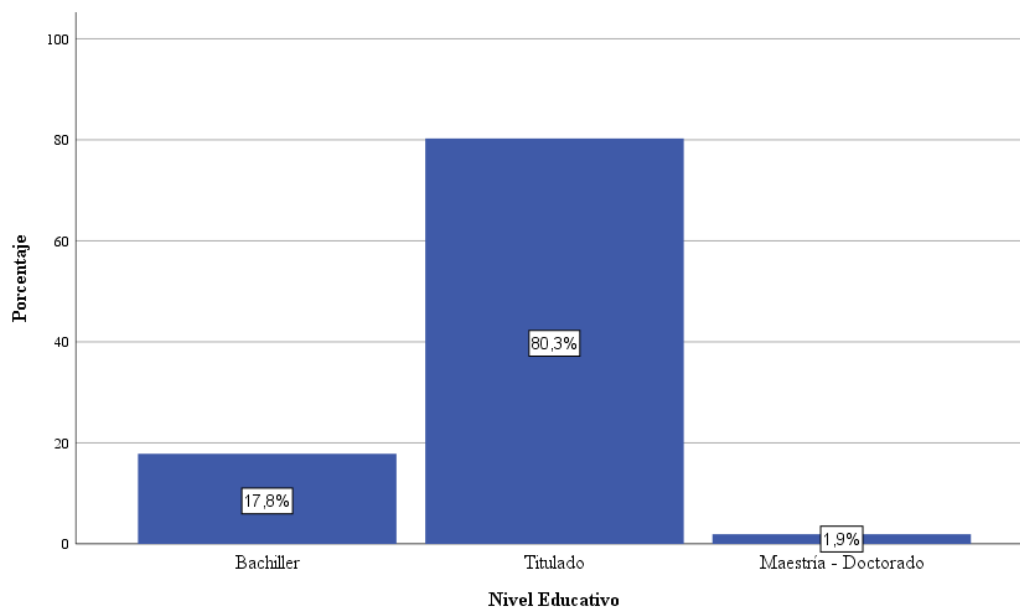


Figura 4. Resultados porcentuales del nivel educativo de los docentes.

Interpretación:

De acuerdo a la Tabla 3 y Figura 4, el 17.8% terminó sus estudios de bachiller, el mayor porcentaje lo tienen los docentes titulados con un 80.3% y solo el 1.9% llegó a obtener una maestría o doctorado, se puede inferir de estos porcentajes que la mayoría de docentes no consideró necesario continuar con los estudios de postgrado o tuvieron dificultades para continuar.

Tabla 4

Resultados de experiencia de los docentes

Experiencia	Frecuencia	Porcentaje (%)
9 años o menos	104	66.2
10 a 24 años	53	33.8
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación

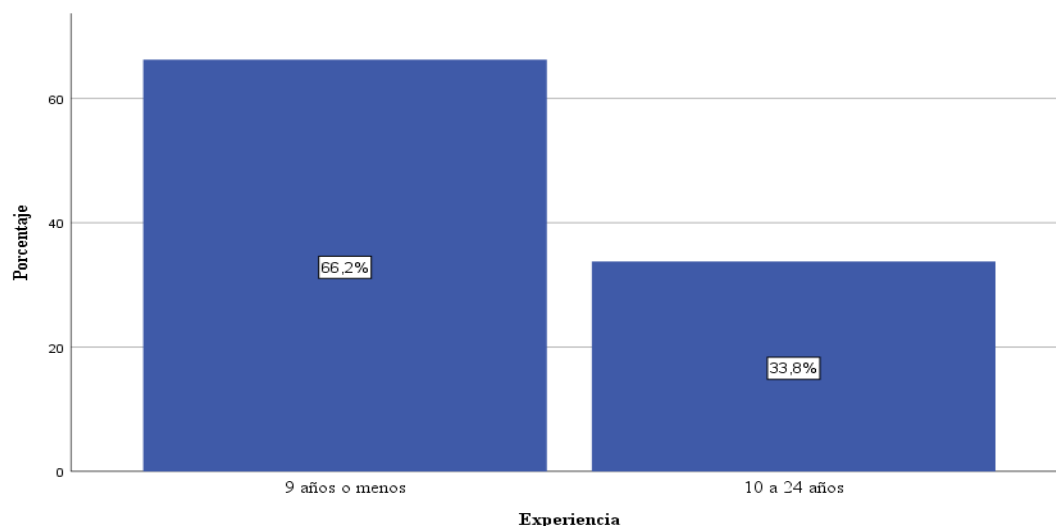


Figura 5. Resultados porcentuales de experiencia de los docentes.

Interpretación:

De acuerdo a la Figura 5, donde se muestran los resultados de la experiencia de los docentes, evidenciaron que el 66.2% de ellos cuentan con una experiencia menor a los nueve años, mientras que solo el 33.8% cuentan con una experiencia mayor a los diez años. Esto puede deberse a que la mayoría de las instituciones piden contar con experiencia previa y los egresados presentan mucha dificultad al buscar una plaza.

Tabla 5

Resultados de edad de los docentes

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
20 - 34 años	96	61.1
35 - 49 años	61	38.9
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación.

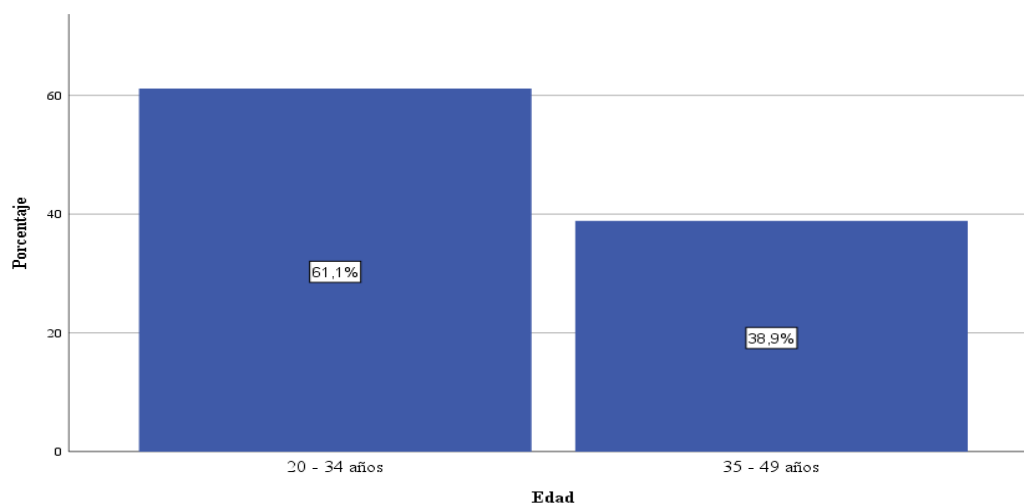


Figura 6. Resultados porcentuales de edad de los docentes.

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos en las encuestas a los docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, el 61.1% se encuentra en el rango de edad de 20 a los 34 años; y el 30.9% se encuentra en un rango de 35-49 años.

Tabla 6

Resultados del enunciado: Usted cree que puede influir significativamente sobre el aprendizaje de sus estudiantes

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	62	39.5
De acuerdo	92	58.6
Absolutamente de acuerdo	3	1.9
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación

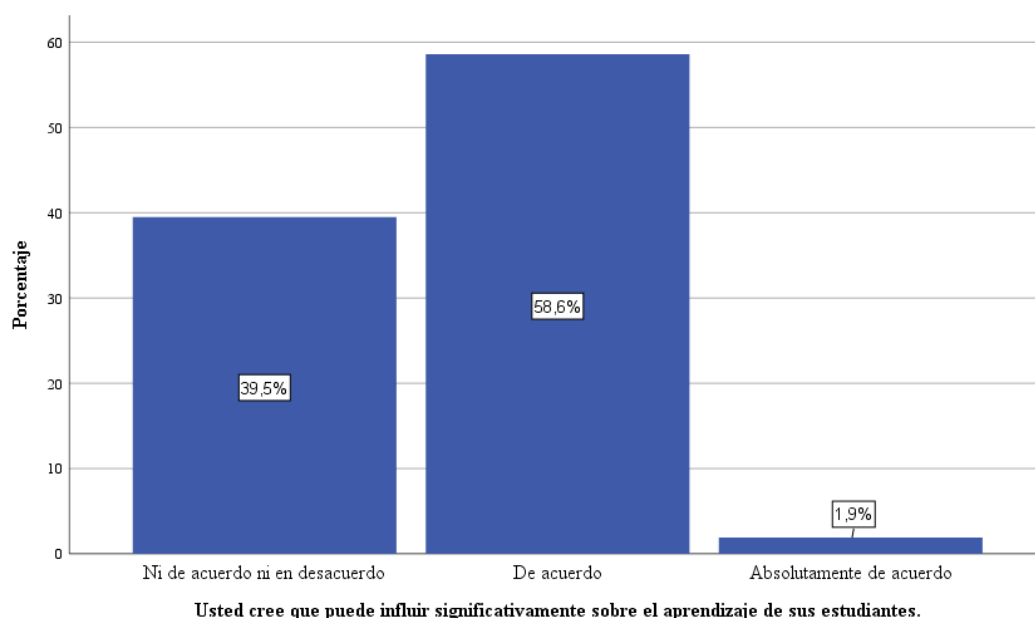


Figura 7. Usted cree que puede influir significativamente sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

Interpretación:

Respecto a este enunciado los resultados fueron los siguientes, el 58.6% está totalmente de acuerdo, mientras el 39.5% se encuentra en una posición neutral respecto a su influencia en los alumnos para que su aprendizaje mejore. Por ello se intuye que la mayoría considera importante tener una buena presencia frente a los estudiantes, buscando su motivación.

Tabla 7

Resultados del enunciado: Usted puede marcar la diferencia en el aprendizaje de sus alumnos

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	98	62.4
De acuerdo	51	32.5
Absolutamente de acuerdo	8	5.1
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación

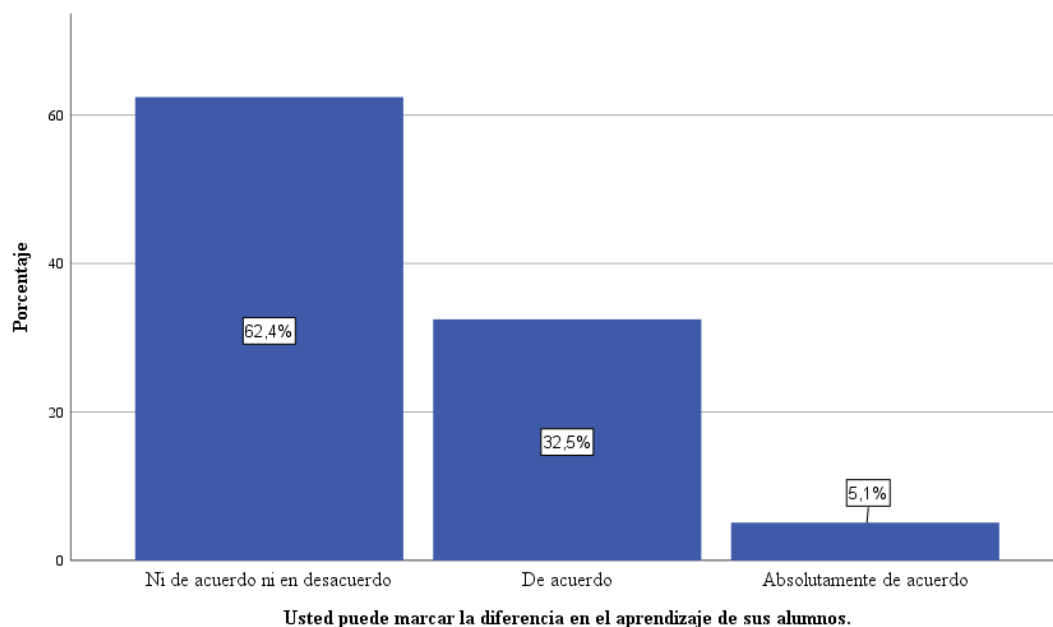


Figura 8. Resultados porcentuales del enunciado: Usted puede marcar la diferencia en el aprendizaje de sus alumnos.

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos por las encuestas realizadas a los docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, respecto a este enunciado, el 62.4% se encuentra en una postura neutral, y solo el 37.6% está de acuerdo con diferenciarse de los demás docentes respecto al aprendizaje de su alumnado.

Tabla 8

Resultados del enunciado: El aprendizaje de sus alumnos es su responsabilidad

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
En desacuerdo	18	11.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	69	43.9
De acuerdo	70	44.6
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación

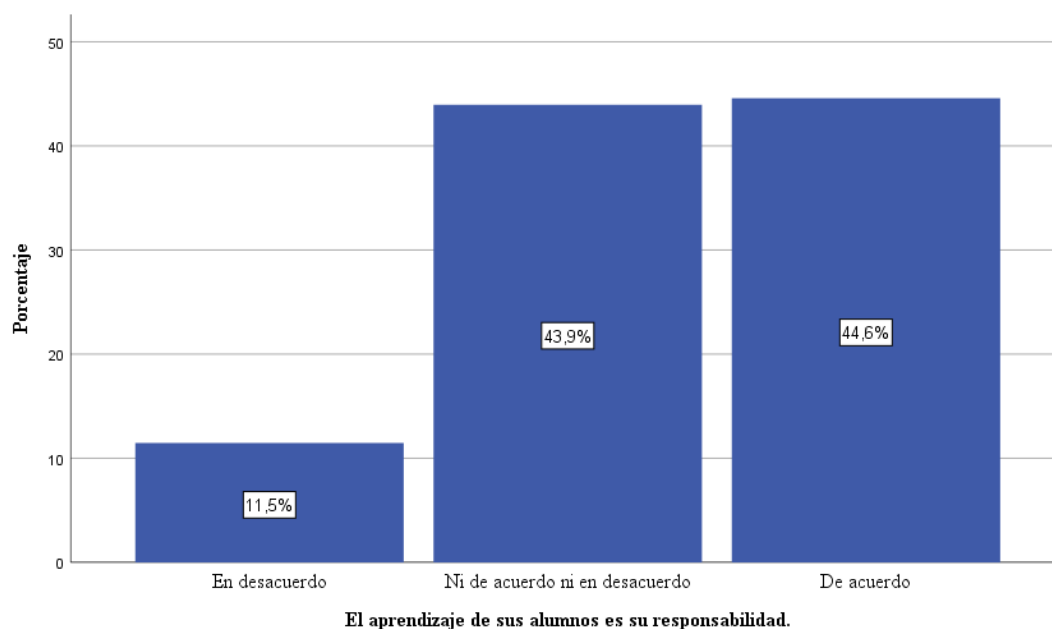


Figura 9. Resultados porcentuales del siguiente enunciado: El aprendizaje de sus alumnos es su responsabilidad.

Interpretación:

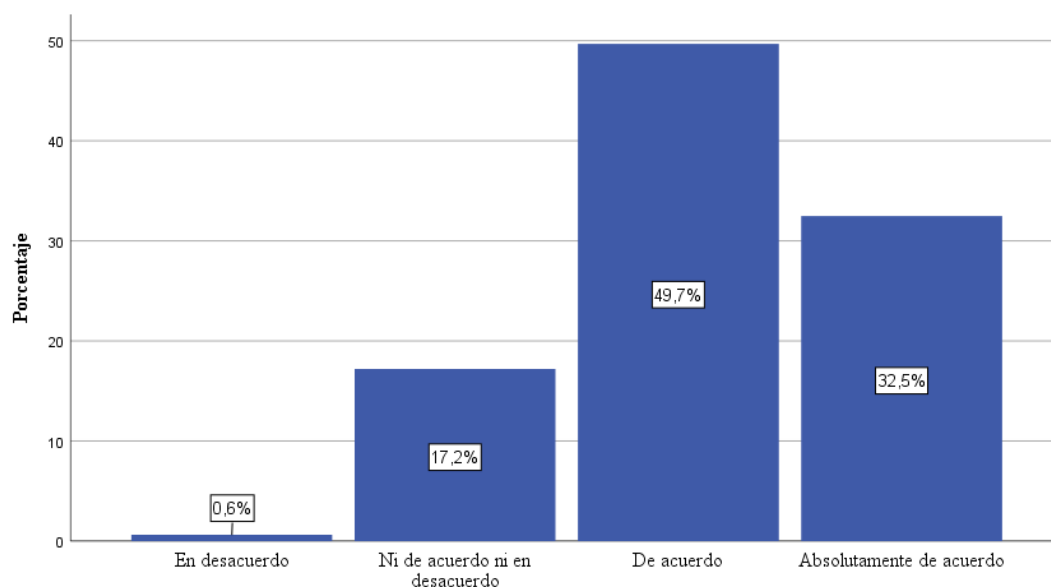
De acuerdo a la Figura 9 y Tabla 8 los resultados para este enunciado fueron los siguientes: la mayoría de los docentes (44.6%) están de acuerdo con que los alumnos son responsables de su aprendizaje, y solo el 11.5% está en desacuerdo con que el aprendizaje de los alumnos no solo es responsabilidad de ellos, se intuye que los padres también tienen esta responsabilidad.

Tabla 9

Resultados del enunciado: Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes pueden incrementarse en el tiempo

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
En desacuerdo	1	0.6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	17.2
De acuerdo	78	49.7
Absolutamente de acuerdo	51	32.5
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación



Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes pueden incrementarse en el tiempo.

Figura 10. Resultados porcentuales del enunciado: Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes pueden incrementarse en el tiempo.

Interpretación:

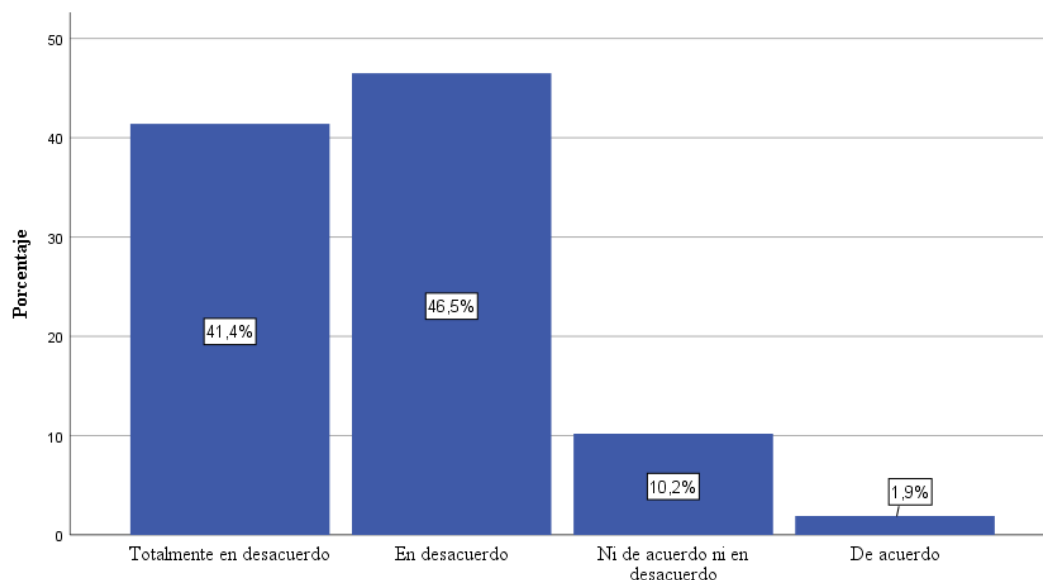
Según la *Tabla 9* los resultados respecto al enunciado en cuestión, el 17.8% menciona estar en desacuerdo con que inteligencia de su alumnado pueda aumentar a un futuro, mientras el 49.7% menciona estar de acuerdo con que esto puede ir mejorando periódicamente, esto también depende del desempeño y motivación que tiene el alumno para mejorar sus capacidades.

Tabla 10

Resultados del enunciado: Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes son estables en el tiempo

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	65	41.4
En desacuerdo	73	46.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	10.2
De acuerdo	3	1.9
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación



Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes son estables en el tiempo.

Figura 11. Resultados porcentuales del enunciado: Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes son estables en el tiempo.

Interpretación:

Respecto a este enunciado, solo el 1.9 está de acuerdo con que los estudiantes son estables con su inteligencia y sus capacidades. Mientras, el 87.9% está en desacuerdo con esta mención, por ello, se infiere que la inteligencia presentada por los alumnos puede variar de acuerdo a la motivación.

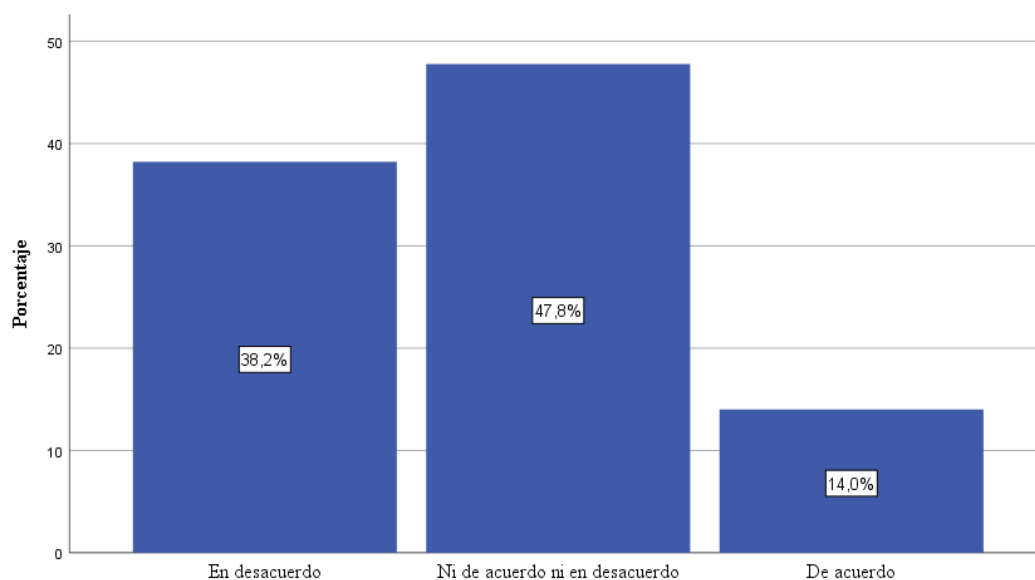
3.1.2. Características del estudiante

Tabla 11

Resultados del enunciado: El grupo étnico al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
En desacuerdo	60	38.2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	75	47.8
De acuerdo	22	14.0
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación



El grupo étnico al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje.

Figura 12. Resultados porcentuales del enunciado: El grupo étnico al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje.

De acuerdo a los resultados obtenidos de la encuesta realizada a los docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, respecto al enunciado en cuestión, el 14% mencionó estar de acuerdo con la influencia del grupo étnico en el aprendizaje de los alumnos. Esto se puede deber a que en ciertos grupos no consideran importante que los jóvenes estudien, ya que ellos son requeridos para trabajos de campo, con en las chacras de sus familiares.

Tabla 12

Resultados del enunciado: La situación económica en la que se encuentran los alumnos puede estar relacionada a su capacidad de aprendizaje

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
En desacuerdo	3	1.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	65	41.4
De acuerdo	80	51.0
Absolutamente de acuerdo	9	5.7
Total	157	100.0

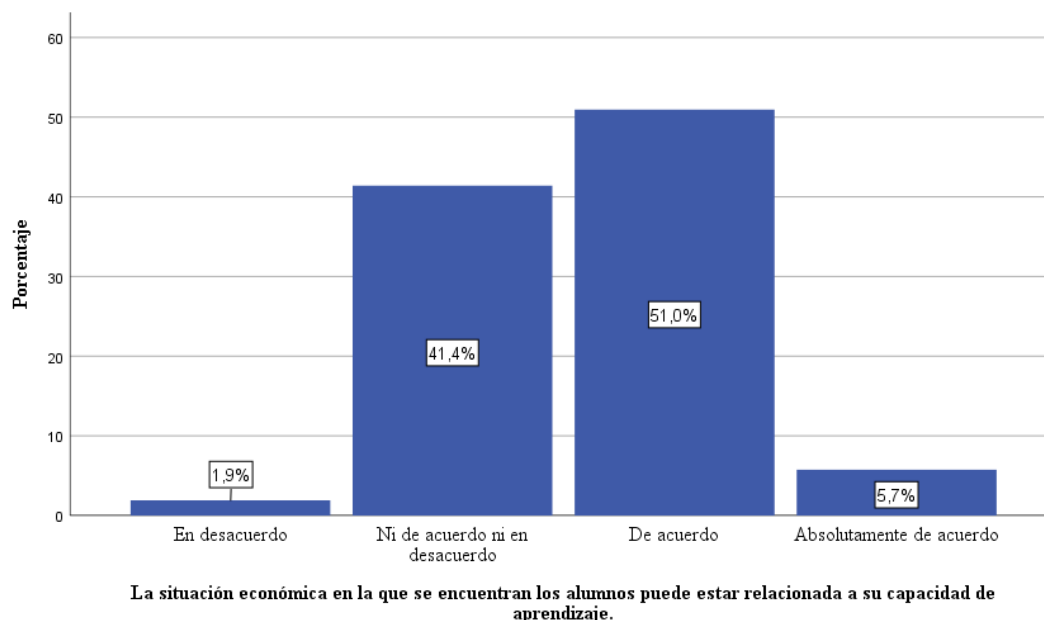


Figura 13. Resultados porcentuales del enunciado: La situación económica en la que se encuentran los alumnos puede estar relacionada a su capacidad de aprendizaje.

Interpretación:

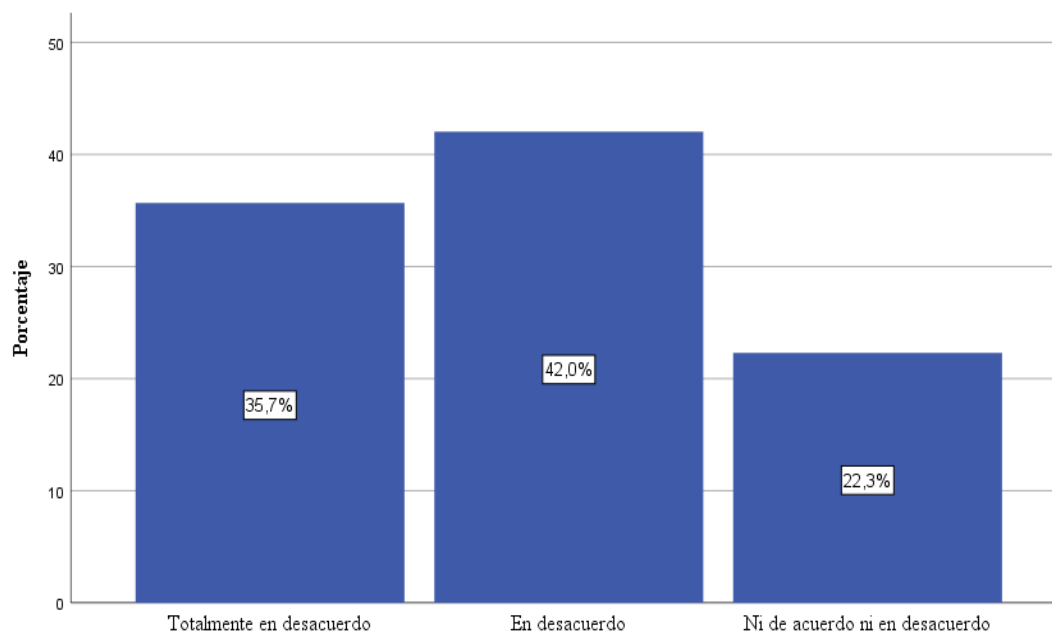
De acuerdo a los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, respecto al enunciado en cuestión, el 1.9 mencionó estar de acuerdo con que la economía de la familia de los alumnos se relaciona con su aprendizaje, mientras que el 56.7% estuvo de acuerdo con este enunciado, esto se puede deber a que los estudiantes con una economía baja, no pueden obtener los materiales requeridos, por ello, se les dificulta el aprendizaje.

Tabla 13

Resultados del enunciado: El género al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Totalmente en desacuerdo	56	35.7
En desacuerdo	66	42.0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	35	22.3
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación



El género al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje.

Figura 14. Resultados porcentuales del enunciado: El género al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje.

Interpretación:

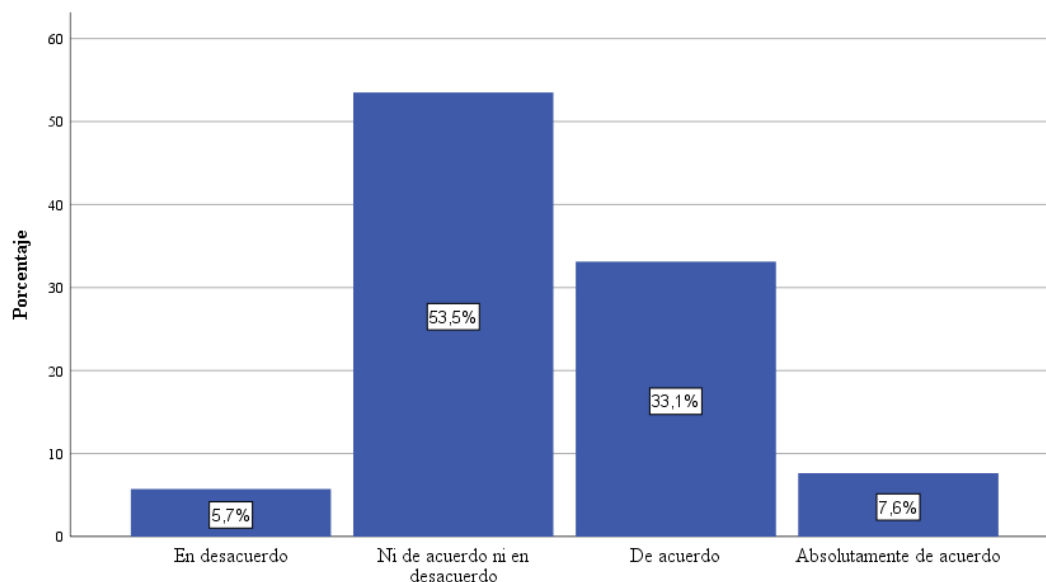
De acuerdo a los resultados mostrados en la Tabla 13 y Figura 14, el 22.3% está en una postura neutra respecto a la influencia del género en el aprendizaje de los estudiantes y el 77.7% comentó estar de desacuerdo con este enunciada; por ello, se intuye que el género no es ni debe tener relación con el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 14

Resultados del enunciado: El récord de notas de un estudiante puede predecir su rendimiento académico en el futuro

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
En desacuerdo	9	5.7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	84	53.5
De acuerdo	52	33.1
Absolutamente de acuerdo	12	7.6
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación



El récord de notas de un estudiante puede predecir su rendimiento académico en el futuro.

Figura 15. Resultados porcentuales del enunciado: El récord de notas de un estudiante puede predecir su rendimiento académico en el futuro.

Interpretación:

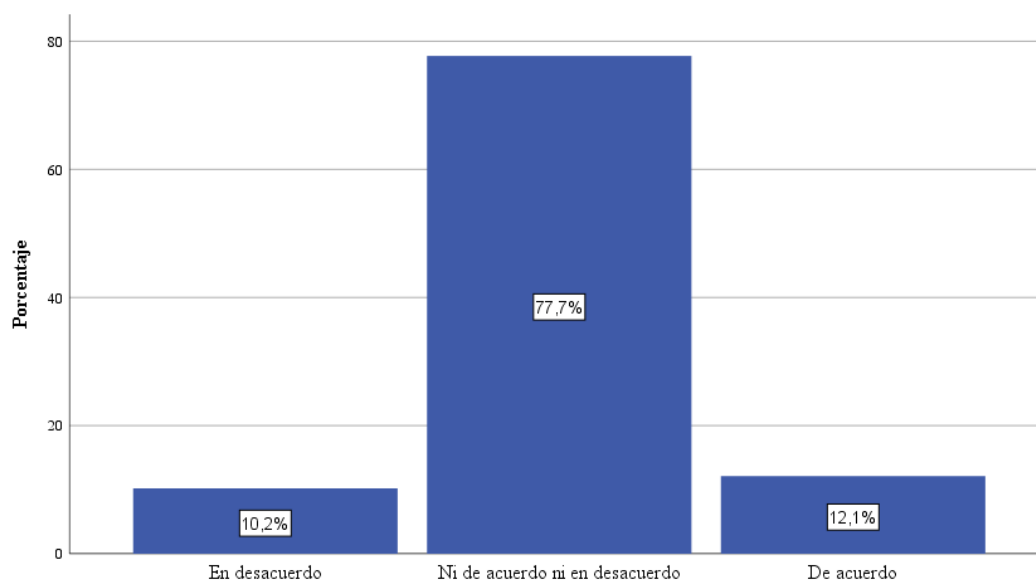
De acuerdo a la encuesta realizada a los docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, respecto al enunciado en cuestión el 37.8% considera estar de acuerdo con la predicción del rendimiento académico del estudiante a un futuro; mientras que el 53.5% presentó una postura neutral, y solo el 5.7% está en desacuerdo, esto debido a que no siempre deben de definirse a los alumnos por sus notas.

Tabla 15

Resultados del enunciado: Las discapacidades físicas y/o psicológicas de un alumno pueden estar asociadas a su capacidad de aprendizaje

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
En desacuerdo	16	10.2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	122	77.7
De acuerdo	19	12.1
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación



Las discapacidades físicas y/o psicológicas de un alumno pueden estar asociadas a su capacidad de aprendizaje.

Figura 16. Resultados porcentuales del enunciado: Las discapacidades físicas y/o psicológicas de un alumno pueden estar asociadas a su capacidad de aprendizaje.

Interpretación:

De acuerdo a la *Figura 16* los resultados porcentuales respecto al enunciado son los siguientes, el 12.1% está de acuerdo con que las discapacidades de diferentes tipos influyen en el aprendizaje de la persona, mientras que solo el 10.2% está en desacuerdo, es correcto mencionar que la diferentes dificultades pueden causar muchas dificultades en el estudiante, no obstante, es cuestión de tener mejores estrategias para su aprendizaje y esta discapacidad puede disminuir su influencia en el aprendizaje.

3.1.3. Expectativas

Tabla 16

Resultados del enunciado: Mis alumnos tienen una capacidad de aprendizaje muy alta

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	100	63.7
De acuerdo	57	36.3
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación.

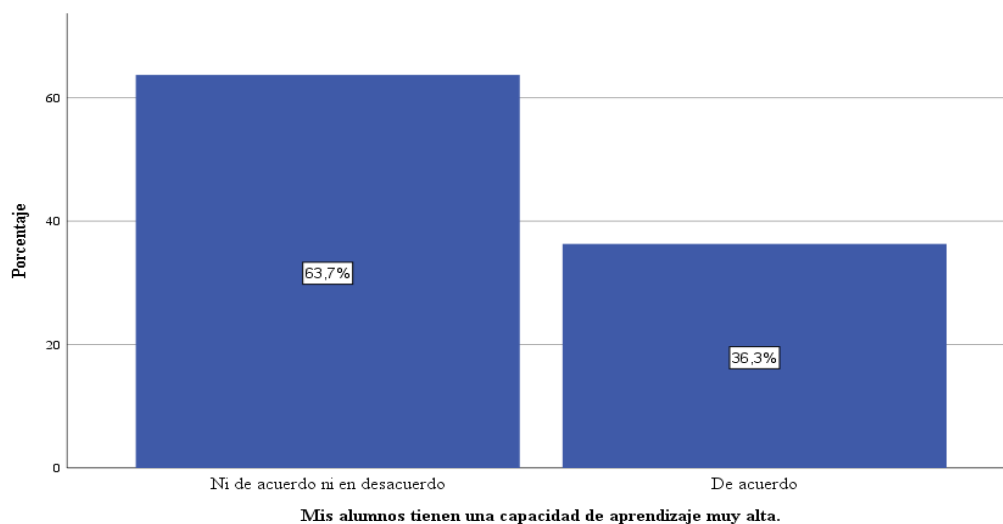


Figura 17. Resultados porcentuales del enunciado: Mis alumnos tienen una capacidad de aprendizaje muy alta.

Interpretación:

Respecto al enunciado en cuestión, los resultados obtenidos fueron los siguientes: el 63.7% de los docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, tuvieron una postura neutral, mientras que solo el 36.3% menciono estar de acuerdo con que sus alumnos presentan un aprendizaje alto, que los docentes cuenten con este concepto de sus alumnos los motiva a continuar mejorando en su aprendizaje.

Tabla 17

Resultados del enunciado: Mis alumnos son tan o más prometedores que los de otros colegios

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	128	81.5
De acuerdo	29	18.5
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación.

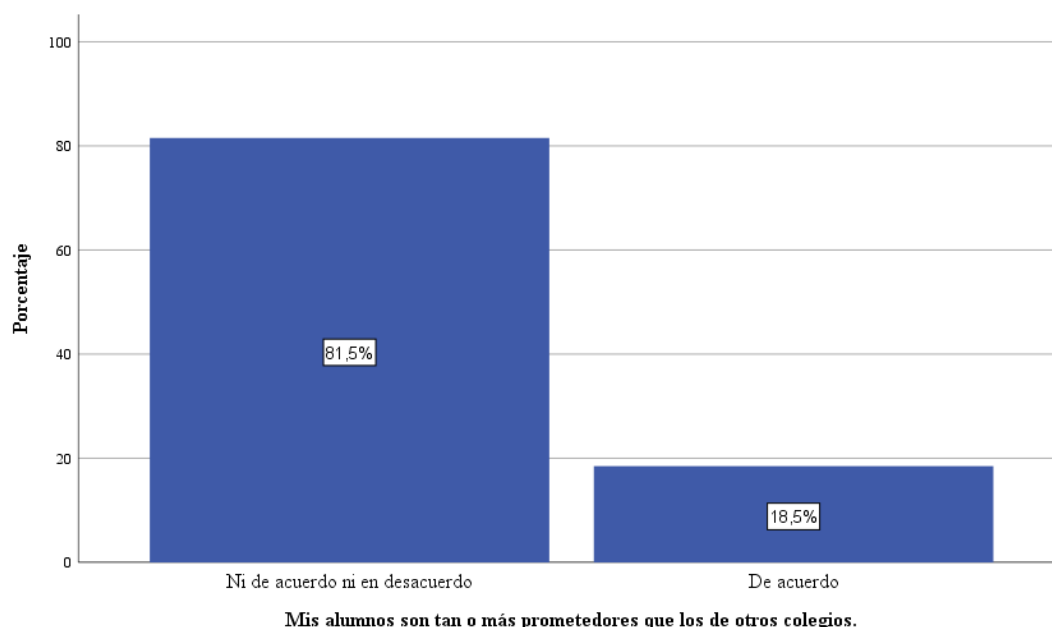


Figura 18. Resultados porcentuales del enunciado: Mis alumnos son tan o más prometedores que los de otros colegios.

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos, los docentes tienen creencias limitadas en que sus alumnos puedan ser mejores que estudiantes de otros colegios. Esto podría demostrar carencia de confianza de los propios docentes en cuanto a su capacidad de enseñanza (desempeño), y la falta de confianza hacia sus alumnos.

Tabla 18

Resultados del enunciado: Creo que mis alumnos mejorarán mucho este año

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42	26.8
De acuerdo	67	42.7
Absolutamente de acuerdo	48	30.6
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación.

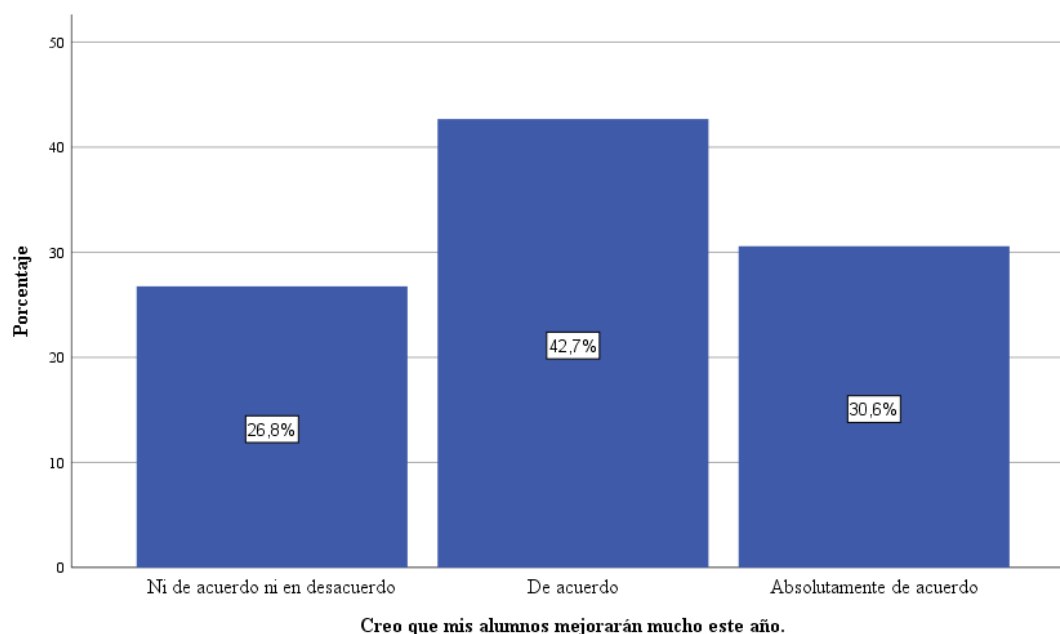


Figura 19. Resultados porcentuales del enunciado: Creo que mis alumnos mejorarán mucho este año.

Interpretación:

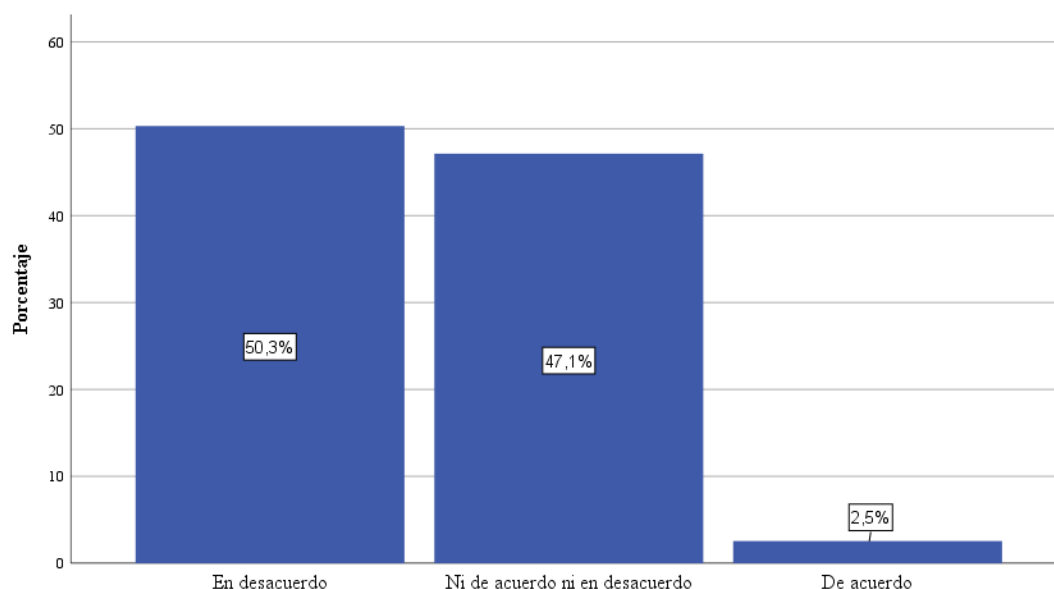
De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, el 30.6% mencionó estar de acuerdo con que sus alumnos mejores en el año educativo presente; mientras que solo el 26.8% comentó estar en una postura neutras respecto al aprendizaje de sus estudiantes.

Tabla 19

Resultados del enunciado: Mis alumnos tienen una capacidad de aprendizaje inferior a la de los alumnos de otros colegios

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
En desacuerdo	79	50.3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	74	47.1
De acuerdo	4	2.5
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación



Mis alumnos tienen una capacidad de aprendizaje inferior a la de los alumnos de otros colegios.

Figura 20. Mis alumnos tienen una capacidad de aprendizaje inferior a la de los alumnos de otros colegios.

Interpretación:

Según los resultados obtenidos de la encuesta de los docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, el 50.3% estuvo en desacuerdo con el enunciado donde se afirma que sus alumnos tienen un aprendizaje menor a los alumnos de otras instituciones y solo el 2.5% comentó estar de acuerdo con esta afirmación, esto se debe que al ver que los docentes no cuentan con una buena motivación.

Tabla 20

Resultados del enunciado: Mis alumnos aprenden rápidamente cosas nuevas

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
En desacuerdo	4	2.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	70	44.6
De acuerdo	83	52.9
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación.

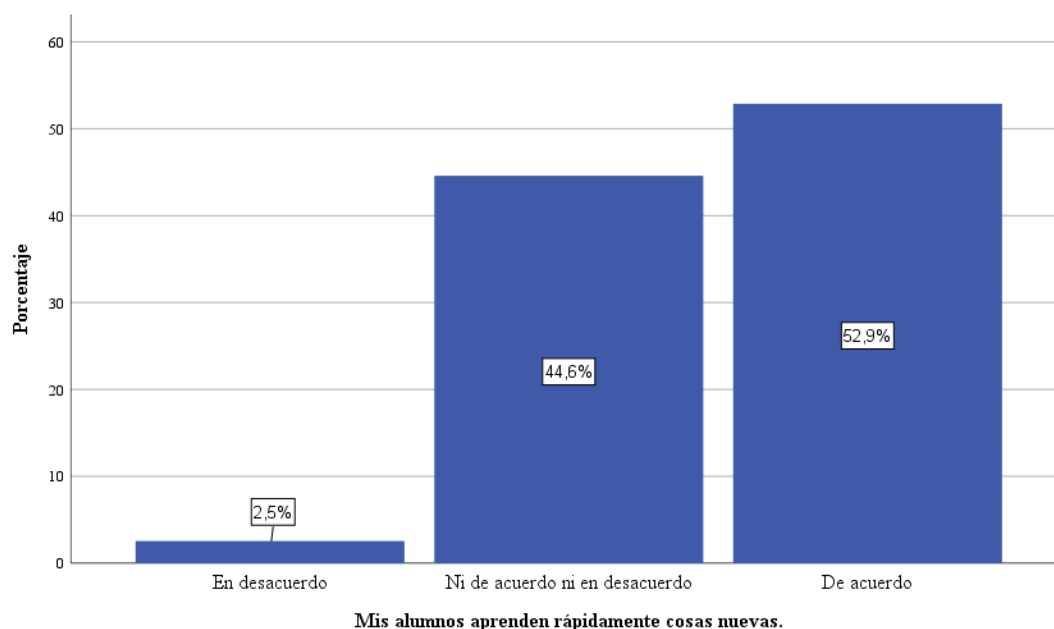


Figura 21. Resultados porcentuales del enunciado: Mis alumnos aprenden rápidamente cosas nuevas.

Interpretación:

Los resultados obtenidos sobre este enunciado son los siguientes: El 52.9% se encuentra de acuerdo con que sus alumnos captan las cosas nuevas rápidamente, mientras solo el 2.5% considera que sus alumnos no cuentan con la capacidad suficiente para captar de forma rápida los nuevos conocimientos.

Tabla 21

Resultados del enunciado: Mis alumnos son más astutos que los de otros colegio

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	139	88.5
De acuerdo	18	11.5
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación

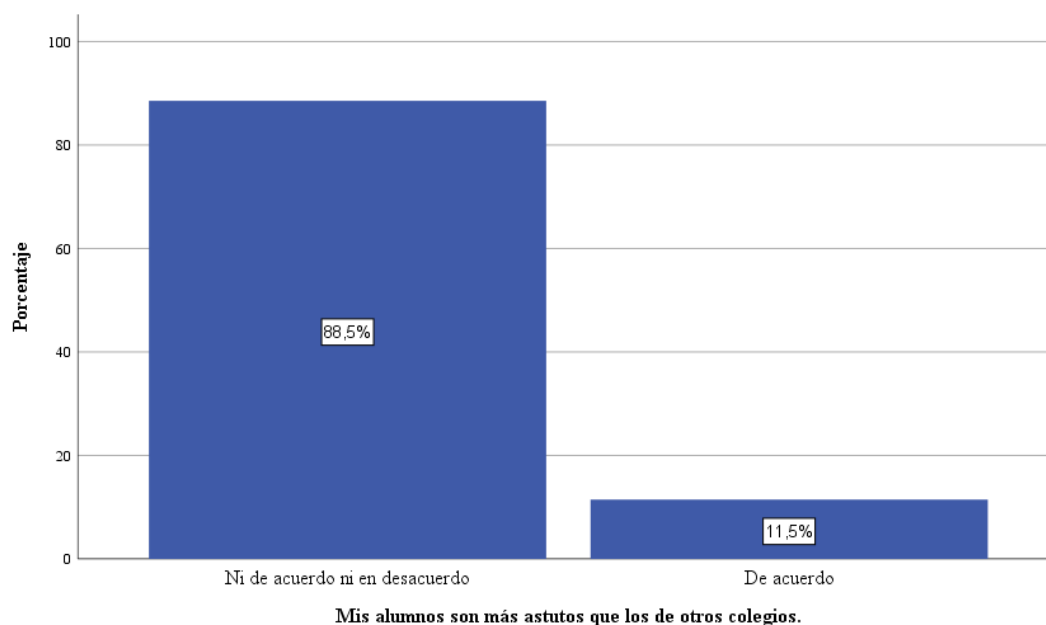


Figura 22. Resultados del enunciado: Mis alumnos son más astutos que los de otros colegios.

Interpretación:

Respecto a este enunciado los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica fueron los siguientes, solo el 11.5% menciona estar de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 88.5% tuvo una postura neutral frente a la astucia de sus alumnos con los estudiantes de otros colegios.

Tabla 22

Resultados del enunciado: Mis estudiantes se desempeñarán en matemática...los estudiantes promedio

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Peor que	6	3.8
Tan bien como	118	75.2
Un poco mejor que	33	21.0
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación

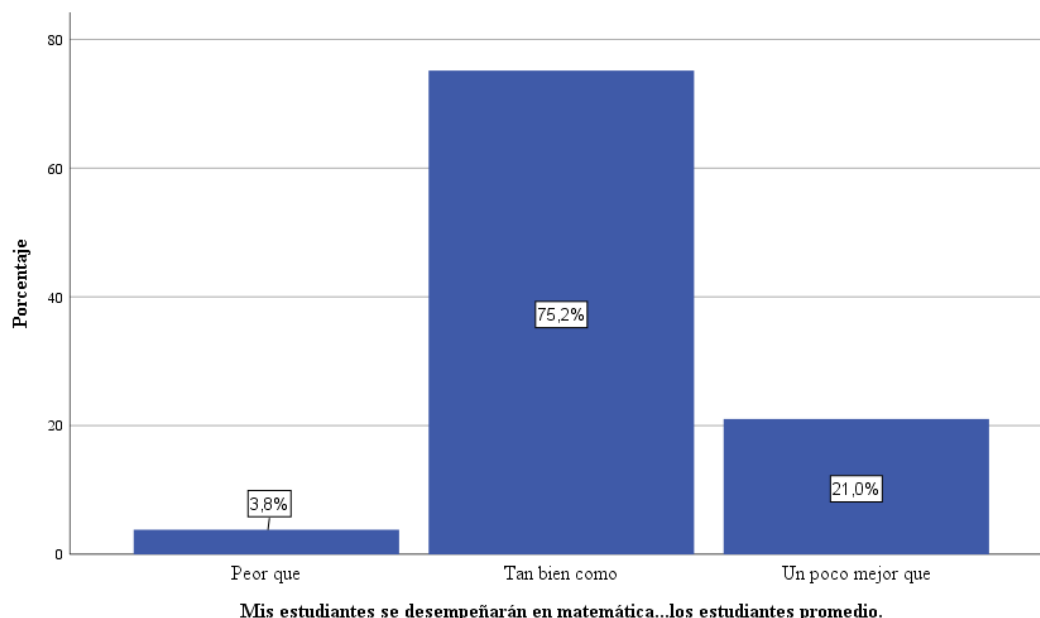


Figura 23. Resultados porcentuales del enunciado: Mis estudiantes se desempeñarán en matemática...los estudiantes promedio.

Interpretación:

Respecto a este enunciado, los docentes de los diferentes centros educativos de nivel secundario del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica indicaron lo siguiente, el 21% considera que sus estudiantes tendrán un mejor desempeño que los estudiantes promedios y solo el 3.8% cree que sus estudiantes estarán peor que los estudiantes promedio.

Tabla 23

Resultados del enunciado: Mis estudiantes se desempeñarán en lenguaje...los estudiantes promedio

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Peor que	9	5.7
Tan bien como	94	59.9
Un poco mejor que	54	34.4
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación

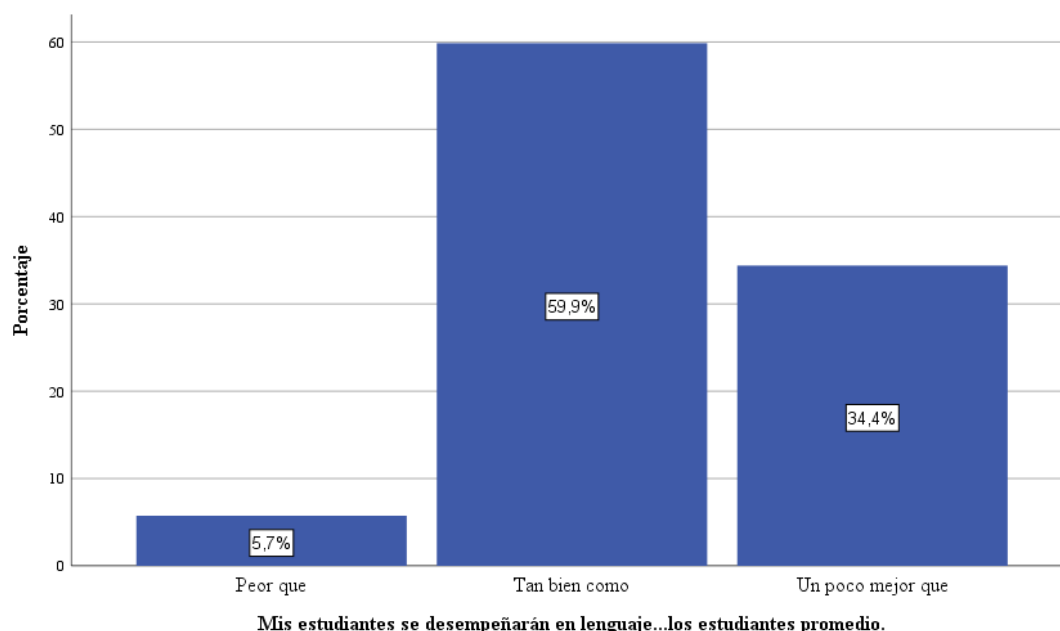


Figura 24. Resultados del enunciado: Mis estudiantes se desempeñarán en lenguaje...los estudiantes promedio

Interpretación:

Los docentes de educación secundaria encuestados en el distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, indicaron lo siguiente, el 34.4% considera que sus estudiantes se desempeñarán mejor en lenguaje que los alumnos promedios, y solo un 5.7% indicó que sus estudiantes tendrán un desempeño peor que los estudiantes promedio.

Tabla 24

Resultados de los alumnos en matemática

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Por debajo de los estudiantes promedio	6	3.8
Cerca de los estudiantes promedio	118	75.2
Por encima de los estudiantes promedio	33	21.0
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación

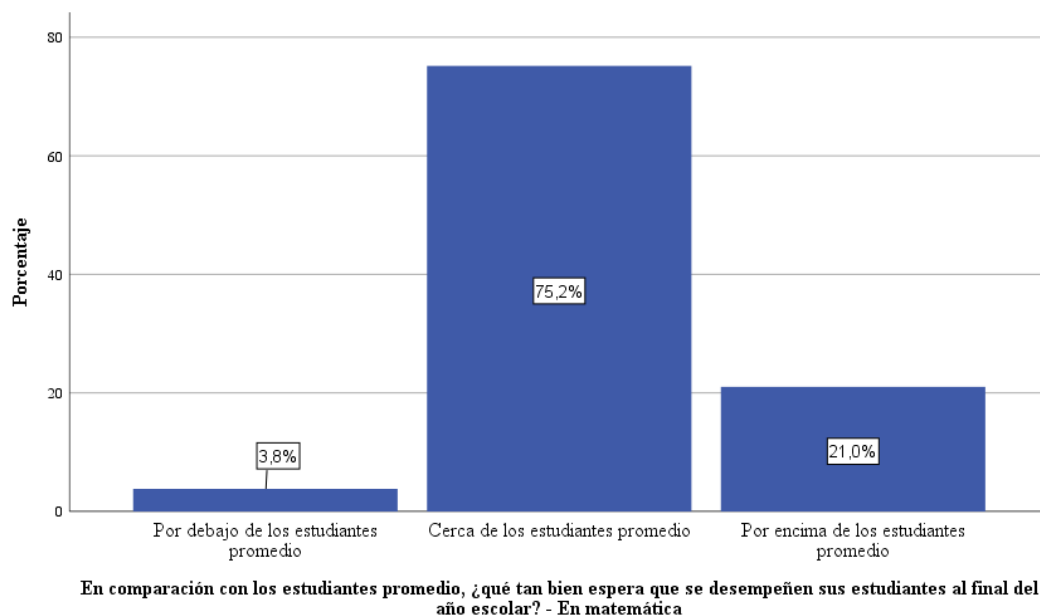


Figura 25. Resultados de los alumnos en matemática

Los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, indicaron lo siguiente, el 21% espera que sus estudiantes tengan un desempeño mejor que los estudiantes promedio para cuando finalice el año, mientras que solo el 3.8% considera que sus estudiantes tendrán promedios bajos en comparación a los estudiantes promedio y finalmente, el 76.2% se encuentra neutral frente a este enunciado.

Tabla 25

Resultados de los alumnos en lenguaje

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Muy por debajo de los estudiantes promedio	1	0.6
Por debajo de los estudiantes promedio	8	5.1
Cerca de los estudiantes promedio	94	59.9
Por encima de los estudiantes promedio	54	34.4
Total	157	100.0

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación

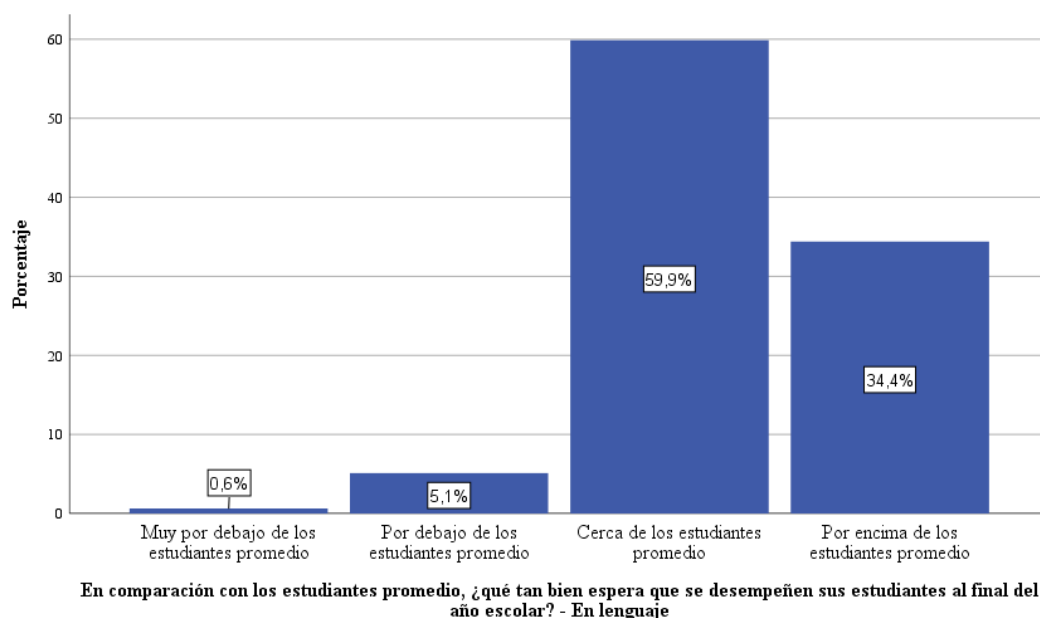


Figura 26. Resultados porcentuales de los alumnos en lenguaje.

Interpretación:

Los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, indicaron lo siguiente, el 60% espera que sus estudiantes tengan un desempeño cercano a las notas de los estudiantes promedio para cuando finalice el año, asimismo, solo el 5.7% indica que sus estudiantes tendrán promedios debajo de los estudiantes promedio.

3.1. Prueba de hipótesis

En esta sección de la investigación se realizó el contraste de las 4 hipótesis planteados, la general y las 3 específicas; para cada una de ellas se establecieron características diferentes para su prueba.

3.1.1. Prueba de la hipótesis general

La hipótesis general establece que: Las expectativas que tienen los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural son moderadas.

Para el desarrollo de la hipótesis; en primer lugar, se establecieron baremos a los resultados de los ítems 15, 16, 17, 18, 19 y 20; los cuales se clasificaron en base a tres

niveles; i) baja, ii) media; y iii) alta; niveles que ayudaron a definir el grado de expectativas que tuvieron los docentes en torno al aprendizaje de sus alumnos. En la Tabla 26 se presentan los baremos de los ítems y la dimensión en conjunto.

Tabla 26

Baremos de los ítems y la dimensión expectativas de los docentes

Item/Dimensión	Baja	Moderada	Alta
15	1-2	3-4	5
16	1-2	3-4	5
17	1-2	3-4	5
18	1-2	3-4	5
19	1-2	3-4	5
20	1-2	3-4	5
Expectativas	6-14	15-23	24-30

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación.

Ya que la hipótesis general tiene el fin de determinar si las expectativas son moderadas o no, se optó por aplicar la prueba binomial. Asimismo, de la hipótesis general se establecen dos hipótesis estadísticas, la alterna (H1) y la nula (H0).

i. Hipótesis estadísticas:

H0: La probabilidad de que las expectativas de los docentes en torno al aprendizaje de sus alumnos sean moderadas es menor a que no lo sean.

$$H0: \rho (\text{binomial}) < 0.05$$

H1: La probabilidad de que las expectativas de los docentes en torno al aprendizaje de sus alumnos sean moderadas es mayor a que no lo sean.

$$H1: \rho (\text{binomial}) > 0.05$$

ii. Significancia estadística: $\alpha = 0.05$

iii. Prueba binomial

Tabla 27

Resultados de la prueba binomial

Prueba binomial	Categoría	N	Significación exacta (bilateral)
Grupo 1	Moderada	157	0.000
Total		157	

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación.

iv. Regla de decisión: Se acepta la H1 si el p-value (significancia) de la prueba binomial es menor a 0.05.

v. Conclusión estadística:

De acuerdo con los resultados de la prueba binomial, la significancia fue de 0.000, y acorde con la regla de decisión, se acepta la H1. Esto indica que se contó con pruebas suficientes para indicar que existe mayor probabilidad a que las expectativas de los docentes en torno al aprendizaje de los educandos de secundaria del área rural de Lircay sean moderadas a que no lo sean.

3.1.2. Prueba de la primera hipótesis

Esta hipótesis señala que: Los docentes de educación secundaria rural se caracterizan por ser mayoritariamente varones, poseer un título universitario, contar con menos de nueve años de experiencia, y tener edades de entre 20 y 34 años. Así mismo, suelen ser autoeficaces con una noción incremental acerca de la inteligencia.

Tabla 28
Características de los docentes

Característica	Característica	Porcentaje (%)
Género	Masculino	60.5
	Femenino	39.5
Nivel educativo	Con título universitario	82.2
	Otros	17.8
Experiencia	Menos de 9 años	66.2
	Otros	33.8
Edad	Entre 20 y 34	61.1
	Otros	38.9

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación.

En la *Tabla 28* se observa que el mayor porcentaje de docentes son del género masculino (60.5%); además, el 82.2% posee un título profesional, así como la maestría o doctorado. También, el mayor porcentaje de los docentes encuestados tiene menos de 9 años de experiencia (66.2%); y sus edades oscilan entre los 20 y 34 años (61.1%). Estos datos porcentuales confirman la primera parte de la hipótesis en cuestión. En la *Tabla 29*, se detallan los resultados para autoeficacia y nociones de la inteligencia de los educandos.

Tabla 29
Autoeficacia y nociones de la inteligencia

Enunciado	Respuesta	Porcentaje (%)
Usted cree que puede influir significativamente sobre el aprendizaje de sus estudiantes.	De acuerdo y absolutamente de acuerdo	60.5
	Otros	39.5
Usted puede marcar la diferencia en el aprendizaje de sus alumnos.	De acuerdo y absolutamente de acuerdo	37.6
	Otros	62.4
El aprendizaje de sus alumnos es su responsabilidad.	De acuerdo y absolutamente de acuerdo	44.6
	Otros	55.4
Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes pueden incrementarse en el tiempo.	De acuerdo y absolutamente de acuerdo	82.2
	Otros	17.8
Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes son estables en el tiempo.	De acuerdo y absolutamente de acuerdo	1.9
	Otros	98.1

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación.

Según lo detallado en la *Tabla 29*, los docentes creen poder influir de manera significativa sobre el aprendizaje de sus alumnos; asimismo, son conscientes que la inteligencia de los estudiantes incrementa con el tiempo; en contraparte, no están de acuerdo que dichos conocimientos sean estables en el tiempo; aunado a ello, los docentes no piensan que marquen la diferencia sobre el aprendizaje; finalmente el porcentaje que cree que el aprendizaje del alumnado es responsabilidad suya es similar al porcentaje que cree lo contrario. Estos resultados, a pesar de ser muy diversos, estarían confirmando de manera parcial, pero con relevancia que los docentes son autoeficaces con la noción autoincremental de la inteligencia de los alumnos.

En conclusión, con lo expuesto sobre las características de los docentes, confirmando el enunciado de la hipótesis, y confirmando la autoeficacia docente sobre la noción de la inteligencia, queda validado y confirmado la primera hipótesis específica.

3.1.3. Prueba de la segunda hipótesis

La hipótesis específica número dos indica que: Las más significativas características propias del estudiante asociadas a las expectativas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural son el estatus socioeconómico y los antecedentes de logro.

Tabla 30
Características propias del estudiante

Indicador	Enunciado	Respuesta	Porcentaje (%)
Etnia	El grupo étnico al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje.	De acuerdo y absolutamente de acuerdo	14
		Otros	86
Estatus socioeconómico	La situación económica en la que se encuentran los alumnos puede estar relacionada a su capacidad de aprendizaje.	De acuerdo y absolutamente de acuerdo	56.7
		Otros	43.3
Género	El género al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22.3
		De acuerdo y absolutamente de acuerdo	77.7
Antecedentes de logro	El récord de notas de un estudiante puede predecir su rendimiento académico en el futuro.	De acuerdo y absolutamente de acuerdo	40.7
		Otros	59.3
Etiquetas de diagnóstico	Las discapacidades físicas y/o psicológicas de un alumno pueden estar asociadas a su capacidad de aprendizaje.	De acuerdo y absolutamente de acuerdo	12.1
		Otros	87.9

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación.

Conforme con los resultados de la *Tabla 30*, los docentes creen que el récord de notas (59.3% de acuerdo) y la situación económica (56.7%) de los estudiantes puede relacionarse con la capacidad de aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos. Sin embargo, no están de acuerdo con que la etnia, las discapacidades psicológicas y físicas, y el género no se asocian con el aprendizaje y el rendimiento del alumnado. Con lo expuesto se concluye que el record de notas y la situación económica son las características de los estudiantes que se asocian con su aprendizaje y rendimiento; por lo tanto, queda confirmado la segunda hipótesis específica.

3.1.4. Prueba de la tercera hipótesis

La tercera hipótesis específica establece que: Las inferencias de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural se encuentran por debajo de las de los estudiantes promedio.

Tabla 31
Inferencias generales y específicas

Enunciado	Respuesta	Porcentaje (%)
Mis estudiantes se desempeñarán en matemática...los estudiantes promedio.	Peor que	3.8
	Tan bien y un poco mejor que	96.2
Mis estudiantes se desempeñarán en lenguaje...los estudiantes promedio.	Peor que	5.7
	Tan bien y un poco mejor que	94.3
En comparación con los estudiantes promedio, ¿qué tan bien espera que se desempeñen sus estudiantes al final del año escolar?		
En matemática	Por debajo	3.8
	Cerca y por encima del promedio	96.2
En lenguaje	Por debajo	5.7
	Cerca y por encima del promedio	94.3

Nota: Datos obtenidos del instrumento de investigación.

De la *Tabla 31*, se establece que los docentes creen que el desempeño de sus estudiantes en el área de matemática y lenguaje son tan bien o un poco mejor que el promedio. De igual manera, los docentes esperan que el desempeño de sus estudiantes al final del año escolar se encuentra cerca del promedio o por encima de ello. En contraparte menos del 6% cree que el rendimiento del alumnado es peor que el promedio y que esperan que su desempeño está por debajo del promedio. De lo expuesto se concluye que la inferencia de los docentes respecto al aprendizaje de los estudiantes está por encima de los estudiantes promedio. De esta manera la tercera hipótesis específica queda rechazada.

3.2. Discusión de resultados

En la investigación se describieron las características de los docentes y de los alumnos con respecto a las expectativas en torno al aprendizaje estudiantil de nivel secundaria en el área rural, Lircay, Huancavelica. Se encontró que en el lugar de estudio, los docentes tienen expectativas moderadas sobre el aprendizaje de sus alumnos, lo cuales se asocian con el estatus económico y antecedentes de logro de los estudiantes. Asimismo, puede verse influenciado con la edad, los años de experiencia y el nivel educativo de los docentes, finalmente creen que con el tiempo la inteligencia de los alumnos puede incrementarse; sin embargo, suelen ser inestables. Por el lado del factor económico, Guerrero (2014), indicó que las instituciones educativas no logran favorecer significativamente a los estudiantes pobres, lo cual es una situación preocupante. A modo de diferencia, los resultados difieren lo encontrado por López (2017), en cuyo estudio las

expectativas docentes se distribuyen homogéneamente entre los niveles elevada, media y baja. En contraparte, los resultados son parecidos a lo encontrado por Friedrich et al. (2015), quienes hallaron que las expectativas docentes influyen sobre las calificaciones del alumnado, y a su vez dependen del autoconcepto que tienen los estudiantes sobre sí mismos. Por otra parte, las expectativas no tenían significancia si existía control previo sobre los alumnos. De similar manera, Jiang (2016), en China, encontró que las expectativas de los docentes no fueron función del género (lo mismo se halló en el estudio); además que las expectativas se ven influenciadas indirectamente por la edad, pero directamente por los años de experiencia; es decir, mientras más años de experiencia y los docentes sean más jóvenes sus expectativas son mayores (este resultado también se encontró en la investigación). Además, Jiang (2016), halló que los maestros con un doctorado tienden a tener mayores expectativas para sus estudiantes que los maestros con un título universitario. Este hallazgo, no pudo corroborarse en la investigación, ya que no fue un objetivo principal en la tesis; sin embargo, si se pudo evidenciar indicios, pero nada significativo, lo cual correspondería a la realización de un estudio diferente o uno más profundo.

Por su parte, la investigación de Szumski y Karwowski (2019) confirma que las expectativas de los maestros, se encuentran asociadas a los logros académicos un año y medio después, así como un año previo (record de notas). Wang et al. (2020) también confirma que la estabilidad de las expectativas docentes varían según el alumno y sus condiciones o características intrapersonales, como su record de rendimiento académico y su entorno familiar y escolar. Se llegó a esta conclusión notando que existían diferencias notables entre los alumnos con alto y bajo rendimiento, de los primeros las expectativas docentes fueron superiores que a los del segundo grupo. Por su lado Gentrup et al. (2020), también llegaron a la misma conclusión, que las expectativas de los maestros son inexactas (son inestables varían con el tiempo).

En el estudio se encontró que las expectativas de los docentes no están en función de alguna discapacidad psicológica o física, esto difiere a lo que menciona Choza (2012), quien señala que enfocarse en las discapacidades de los alumnos hace que los docentes posean bajas expectativas en cuanto a los logros de aprendizaje y rendimiento académico. De igual manera, Muchica (2019) señaló que las expectativas que poseen los educadores acerca de las capacidades de aprendizaje de los educandos con trastorno específico del lenguaje restringen las oportunidades de estos últimos (expectativas limitadas e inferiores).

Ante este fenómeno, Saavedra, Hernández, y Ortega (2014) explica que las bajas expectativas de aprendizaje para los educandos discapacitados obedecen a factores como prejuicios, dificultad de implementación de técnicas educativas especiales, y resistencia al cambio por parte de los docentes.

Otro resultado encontrado en el estudio, fue que las inferencias de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural no se encontraban por debajo de las de los estudiantes promedio, se encontraban en un nivel superior. Este resultado se relaciona con lo ya expuesto, que existe una correlación entre el logro de aprendizaje y las expectativas de los docentes; esto lo verifica también Horna y Horna (2017) autores quienes concluyeron que el desempeño docente influye en sus expectativas acerca de los educandos a su cargo; sin embargo, Guerrero (2014) indica que la factores propios de la escuela y de los docentes no tienen relevancia como factores de protección-riesgo para el alcance de las expectativas relacionadas a educación, ante ello, los docentes requieren de capacitaciones orientadas a mejorar la manera en la que establecen metas y expectativas sobre los educandos (Muchica, 2019).

Lo expuesto, indica que diversos autores encontraron que las dependiendo del lugar de estudio, de las características de los estudiantes y factores externos, como el aula, amigo y familia, y sobre todo del desempeño del docente, sus expectativas varían desde un nivel bajo, moderado o alto. En tal sentido, también se señala que el desempeño del alumando tiene cierta relación con las expectativas que tienen los docentes, esto confirmaría la propuesta del efecto Pigmalión (Szumski & Karwowski, 2019), la cual establece que ante altas expectativas que se tiene de una persona, el desempeño de esta misma será óptimo. En el mismo camino, se evidenciaría el efecto Golem, el cual indica que las expectativas (de los docentes) elevadas mejoran el rendimiento del individuo (alumnos) (Brescia University, 2017). A estos dos conceptos, se debe sumar el del efecto Galatea, este efecto tiene un concepto subjetivo y egocéntrico, indicando que expectativas personales determinan el propio rendimiento. Este último fenómeno, debería ser un punto de partida en las aulas (en especial de cursos como tutoría o personal social), ya que es una buena manera de motivar a los alumnos a que ellos creen poder lograr un mejor rendimiento desde la subjetividad y el autoconcepto, previo a esperar las expectativas del entorno (efecto Pigmalión) (Rosenthal R. , 2010).

CONCLUSIONES

- Se describieron las expectativas de los docentes, las cuales fueron significativamente moderadas. Esto bajo un p-value de 0.00 en la prueba binomial. Por lo tanto y, en conclusión, las expectativas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural son moderadas.
- Por parte de las características de los docentes, se caracterizaron porque mayoritariamente fueron varones, contaban con título universitario (incluyendo maestría o doctorado), sus años de experiencia fueron menores a 9 años, y su edad oscilaba entre los 20 y 34 años. Estas características, especialmente la de edad y que cuenten con un título profesional, tuvo relevancia sobre el nivel de expectativas hacia sus alumnos, es así que, docentes más jóvenes mostraban más entusiasmo sobre el aprendizaje de sus educandos. Así mismo, la autoeficacia de los docentes fue una noción incremental acerca de la inteligencia; es decir, los docentes creyeron que el aprendizaje de los alumnos es inestable en el tiempo, y que puede mejorar de acuerdo al paso de los años. Aunado a ello, la mayoría de los docentes encuestados cree que su persona influye de manera significativa sobre el aprendizaje de sus estudiantes, pero no creen poder marcar la diferencia en ello.
- Se concluye que, las expectativas de los docentes se asocian con dos características principales de los alumnos, el estatus económico y sus antecedentes de logro (record de notas). En cuanto a la etnia, el género y discapacidades psicológicas o físicas no causan dependencia para que los docentes formen sus expectativas. Claramente, el record de notas, funciona como un indicador (background) para poder predecir el desempeño de un alumno, el cual puede cambiar (mejorar) con el tiempo (mediano plazo), producto de la adquisición de nuevos conocimientos. Por el lado del factor económico, este puede influenciar con respecto a las necesidades materiales del alumno, ya que ante posibles carencias la capacidad del estudiante puede verse influenciada de manera negativa.
- Se concluye que, las inferencias de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural se encontraron casi igual o por encima del promedio, particularmente en las áreas de matemática y lenguaje. Así mismo, los docentes esperan que el desempeño de sus alumnos sea mejor que el promedio.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda realizar estudios diversos sobre las expectativas de los docentes que asocien esta variable con el desempeño del alumnado en distintos momentos del tiempo. Así mismo, se recomienda dar charlas a los docentes sobre la importancia de las buenas expectativas sobre el rendimiento estudiantil de sus alumnos, a fin de que los docentes esperen mejores resultados académicos de sus estudiantes.
- Se recomienda que los docentes a pesar de su edad (que sean mayores) sigan teniendo altas expectativas ante sus estudiantes, para ello es necesario que se les capacite en temas de motivación estudiantil, y sobre la importancia del perfil individual docente en el rendimiento del alumnado. Además, se recomienda que los docentes tengan en cuenta, que una de sus funciones principales (aparte de educar), es apoyar a los alumnos ante diversos problemas que ellos puedan presentar, y que toman conciencia que, en el aprendizaje de sus alumnos, los docentes juegan un rol importante y que su desempeño puede marcar la diferencia en la labor del estudiante.
- Se recomienda que el gobierno, por medio del MINEDU apoye a las zonas rurales con materiales educativos y todo lo necesario (libro, útiles escolares, internet, tabletas, infraestructura, etc.) para que el factor económico no sea un determinante del desempeño estudiantil, ya que todo el alumnado se encontraría en las mismas condiciones.
- Se recomienda que los docentes sigan teniendo buenas expectativas hacia el alumnado del área rural, que, a diferencia del área urbana, y a causa de diversos factores sociales, cosmológicos, económicos, entre otros, presentan limitantes que dificultan en el desempeño docente, lo cual podría disminuir las buenas expectativas de los docentes sobre sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderman, M. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, United States of America: Lawrence Erlbaum.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (1997). *Manual de psicología educacional*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones UC.
- Archambault, I., Janosz, M., & Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *Journal of Educational Research*, 319-328.
- Ashton, P. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy: Final report, executive summary*. Washington D.C., United States of America: National Institute of Education.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, United States of America: Longman.
- Babad, E. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 683-690.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York, United States of America: Routledge.
- Babad, E., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Education Psychology*, 459-474.
- Baron, R., Tom, D., & Cooper, H. (1985). Social class, race and teacher expectations. *Teacher expectancies*, 251-269.
- Batzle, C., Weyandt, L., Janusis, G., & DeVietti, T. (2010). Potential impact of ADHD with stimulant medication label on teacher expectations. *Journal of Attention Disorders*, 157-166.
- Biggs, J., & Collis, K. (1989). Towards a model of school-based curriculum development and assessment: Using the SOLO taxonomy. *Australian Journal of Education*, 149-161.
- Brescia University. (14 de Diciembre de 2017). *Business Psychology: Golem Effect vs. Pygmalion Effect*. Obtenido de Brescia University Web Site: <https://www.brescia.edu/2017/12/golem-effect-vs-pygmalion-effect/>
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 631-661.
- Brophy, J., & Good, T. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 365-374.
- Catsambis, S., Mulkey, L., Buttaró, A., Steelman, L., & Koch, P. (2012). Examining gender differences in ability group placement at the onset of schooling: The role of skills, behaviors, and teacher evaluations. *The Journal of Educational Research*, 8-20.

- Choza, T. (2012). *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de lima sobre el programa de inclusión escolar*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Collins, H., & Pinch, T. (1998). *The Golem: What you should know about science*. Cambridge, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: Cambridge University Press.
- De Boer, H., Bosker, R., & Van Der Werf, M. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 168-179.
- Dibapile, W. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching and Learning*, 79-92.
- Dusek, J., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 327-346.
- Erdley, C., & Dweck, C. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development*, 863-878.
- ESCALE. (5 de Junio de 2020). *Servicios Educativos*. Obtenido de ESCALE Web site: <http://escale.minedu.gob.pe/padron-de-iiie>
- Espinoza, C. (2014). *Metodología de investigación tecnológica*. Huancayo, Perú: Ciro Espinoza Montes.
- Ferguson, R. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the Black-White test score gap. *Urban Education*, 460-507.
- Fleming, N. (1999). Biases in marking students' written work: Quality? *Assessment matters in higher education*, 83-92.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., & Jonkmann, K. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement . *Contemporary Educational Psychology* , 1-12.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 1-17.
- Good, T. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 32-47.
- Good, T., & Brophy, J. (1997). *Looking in classrooms*. New York, United States of America: Longman.
- Guerrero, G. (2014). Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando. Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. *Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)*, 1-110.
- Gut, J., Reimann, G., & Grob, A. (2013). A contextualized view on long-term predictors of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 436-443.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

- Hinnant, J., O'Brien, M., & Ghazarian, S. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 662-670.
- Horna, L., & Horna, J. (2017). *Relación entre el monitoreo y el desempeño docente en el nivel secundario, en la institución educativa N°1154 Nuestra Señora del Carmen de Lima Cercado, en el primer bimestre 2017*. Lima, Perú: Escuela Internacional de Posgrado.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van Den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 515-529.
- Irvine, J. (1990). *Black students and school failure: Policies, practices, and prescriptions*. New York, United States of America: Greenwood Press.
- Jiang, Y. (2016). Bases for Teacher Expectations: From the Teacher's Perspective. En Y. Jiang, *A Study on Professional Development of Teachers of English as a Foreign Language in Institutions of Higher Education in Western China* (págs. 155-183). Berlin, Germany: Springer.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student Interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 33-52.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 429-445.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 469-480.
- Jussim, L., & Harber, K. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 131-155.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in experimental social psychology*, 281-288.
- Jussim, L., Robustelli, S., & Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. *Handbook of motivation at school*, 349-379.
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom*, 1-48.
- Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research*, 1-34.
- López, L. (2017). *Expectativas del profesor y logros de aprendizaje de los estudiantes de la opción laboral de Confección Textil en el CETPRO - Juanjuí, 2016*. Tarapoto, Perú: Universidad César Vallejo.

- Madon, S., Jussim, L., Keiper, S., Eccles, J., Smith, A., & Palumbo, P. (1998). The accuracy and power of sex, social class, and ethnic stereotypes: A naturalistic study in person perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1304-1318.
- Martin, J., Veldman, D., & Anderson, L. (1980). Within-class relationships between student-achievement and teacher behaviors. *American Educational Research Journal*, 479-490.
- Martínez, C. (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid .
- McKown, C., & Weinstein, R. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 235-261.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1988). The transition to junior high school: Beliefs of pre-and posttransition teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 543-562.
- Muchica, E. (2019). Estudio de la percepción de los trastornos de lenguaje y de la atención por parte de los docentes peruanos . *Qualitas Investigaciones*, 49-59.
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading, the role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 212-220.
- Nie, Y., Tan, G., Liao, A., Lau, S., & Chua, B. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, 67-77.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2014). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis* . Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Evaluar*.
- Osterholm, K., Nash, W., & Kritsonis, W. (2007). Effects of labeling students learning disabled: Emergent themes in the research literature 1970 through 2000. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 1-11.
- Papageorge, N., & Gershenson, S. (16 de Enero de 2016). *Do teacher expectations matter?* Obtenido de Brookings Web Site: <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2016/09/16/do-teacher-expectations-matter/>
- Peterson, S. (2000). Grades four and eight students' and teachers' perceptions of girls' and boys' writing competencies. *Reading Horizons*, 253-271.
- Plaks, J., Grant, H., & Dweck, C. (2005). Violations of implicit theories and the sense of prediction and control: Implications for motivated person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 245-262.
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. (2012). It's ok-Not everyone can be good at math: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 731-737.

- Ready, D., & Wright, D. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 335-360.
- Real Academia Española. (4 de Junio de 2020). *Etnia*. Obtenido de RAE Web Site: <https://dle.rae.es/etnia>
- Real Academia Española. (2020). Interacción. RAE Web site, <https://dle.rae.es/interacci%C3%B3n>.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Reyna, C. (2008). Ian is intelligent but Lashaun is lazy: Antecedents and consequences of attributional stereotypes in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 439-458.
- Reynolds, D. (2007). Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of Management Learning & Education*, 475-483.
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 411-451.
- Rist, R. (2000). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 257-302.
- Roeser, R., Marachi, R., & Gehlbach, H. (2002). *A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching*. Mahwah, United States of America: Lawrence Erlbaum.
- Rosenthal, R. (1973). On the mediation of pygmalion effects: A four factor theory. *Papua New Guinea Journal of Education*, 1-12.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 176-179.
- Rosenthal, R. (2010). *Pygmalion effect*. New York, United States of America: John Wiley & Sons.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, United States of America: Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom*. New York, United States of America: Irvington.
- Rosenthal, R., & Rubin, D. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 377-415.
- Rubie-Davies, C. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 289-306.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Abington, United States of America: Routledge.

- Rubie-Davies, C., & Peterson, E. (2016). Relations between teachers' achievement, over- and underestimation, and students' beliefs for Māori and Pākehā students. *Contemporary Educational Psychology*, 72-83.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *The British Journal of Educational Psychology*, 429-444.
- Rubie-Davies, C., Watson, P., Flint, A., Garrett, L., & McDonald, L. (2018). Viewing students consistently: How stable are teachers' expectations? *Educational Research and Evaluation*, 221-240.
- Saavedra, M., Hernández, A., & Ortega, L. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva - 2010*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Smith, A., Jussim, L., Eccles, J., VanNoy, M., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. *Journal of Experimental Social Psychology*, 530-561.
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 66-81.
- Sorhagen, N. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, 465-477.
- Stinnett, T., Crawford, S., Gillespie, M., Cruce, M., & Langford, C. (2001). Factors affecting treatment acceptability for psychostimulant medication versus psychoeducational intervention. *Psychology in the Schools*, 585-591.
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 743-762.
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2019). Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 1-10.
- Tenenbaum, H., & Ruck, M. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 253-273.
- Timmons, K. (2018). Educator Expectations in Full-Day Kindergarten: Comparing the Factors That Contribute to the Formation of Early Childhood Educator and Teacher Expectations. *Early Childhood Education Journal*, 1-16.
- Treviño, E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 83-118.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Note des synthèse: Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 89-119.

- Trusz, S. (2018). Four mediation models of teacher expectancy effects on students' outcomes in mathematics and literacy. *Social Psychology of Education*, 257-287.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 783-805.
- Vera, O., & Vera, F. (2013). Evaluación del nivel socioeconómico: presentación de una escala adaptada en una población de Lambayeque. *Revista Cuerpo Médico*, 41-45.
- Wang, S., Rubie-Davies, C., & Meissel, K. (2020). The stability and trajectories of teacher expectations: Student achievement level as a moderator. *Learning and Individual Differences*, 1-10.
- Weinstein, R. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, United States of America: Harvard University Press.
- Wigfield, A., & Galper, A. (1999). Teachers' beliefs about former head start and non-head start first-grade children's motivation. *Journal of Educational Psychology*, 98-104.
- Zhu, M., & Urhahne, D. (2015). Teachers' judgements of students' foreign-language achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21-39.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

- GRADE. Grupo de Análisis para el desarrollo.
- MINEDU. Ministerio de Educación.
- CETPRO. Centro de Educación Técnico Productiva.

GLOSARIO

- Aprendizaje. Es un proceso que lleva a un mayor conocimiento de la realidad, que facilita una comprensión significativa y que puede generar cambios conceptuales y personales (Biggs & Collis, 1989)
- Efecto pigmalión: Anticipación de un bajo rendimiento que causa el comportamiento y el resultado predicho (Brescia University, 2017).
- Efecto golem: Efecto mediante el cual las expectativas elevadas mejoran el rendimiento del individuo (Brescia University, 2017).
- Expectativas de los docentes: las expectativas de los docentes se encuentran principalmente fundamentadas en el conocimiento que los mismos tienen sobre sus alumnos, como las calificaciones anteriores y las percepciones del desempeño en clase; así mismo, estas también se basan en los prejuicios o estereotipos desarrollados (Jussim, Eccles, & Madon, 1996; Reyna, 2008)
- Género: Los maestros pueden vincular los roles sexuales estereotipados con los requisitos de materias académicas particulares y, por lo tanto, formar expectativas diferentes según el género (Jiang, 2016).
- Interacción. Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones, etc. (Real Academia Española, 2020).
- Nociones de inteligencia: la noción, fija o incremental, de inteligencia y habilidad del docente puede estar relacionada con el nivel de expectativas del mismo entorno al aprendizaje de los estudiantes (Jiang, 2016).
- Oportunidades. De acuerdo con sus expectativas, los maestros pueden brindar diferentes oportunidades para que los estudiantes participen y mejoren. Por ejemplo, los maestros pueden recurrir a los estudiantes de menor expectativa con menos frecuencia que a los de mayor expectativa (Rosenthal R. , 1973; Jussim, Robustelli, & Cain, 2009).

ANEXOS

ANEXO A: MATRÍZ DE CONSISTENCIA

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables y dimensiones	Metodología	Muestra	Técnicas e instrumentos
Problema General: ¿Cuáles son las expectativas que tienen los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural? Problemas Específicos: • ¿Cuáles son las características propias del docente asociadas a las expectativas de los mismos respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural? • ¿Cuáles son las características propias del estudiante asociadas a las expectativas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural? • ¿Cuáles son las inferencias de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural?	Objetivo General: Describir las expectativas que tienen los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural. Objetivos Específicos: • Describir las características propias del docente asociadas a las expectativas de los mismos respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural. • Describir las características propias del estudiante asociadas a las expectativas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural. • Describir las inferencias de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural.	Hipótesis General: Las expectativas que tienen los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural son moderadas. Hipótesis Específicas: • Los docentes de educación secundaria rural se caracterizan por ser mayoritariamente varones, poseer un título universitario, contar con menos de nueve años de experiencia, y tener edades de entre 20 y 34 años. Así mismo, suelen ser autoeficaces con una noción incremental acerca de la inteligencia. • Las más significativas características propias del estudiante asociadas a las expectativas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural son el estatus socioeconómico y los antecedentes de logro. • Las inferencias de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de los educandos de educación secundaria rural se	Variable: Expectativas de los docentes en torno al aprendizaje • Características propias del docente • Características propias del estudiante • Inferencias	Tipo de Investigación: Básica Nivel de Investigación: Descriptivo Método General: Analítico Diseño: No experimental transversal	Población: 253 docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica. Muestra: 153 docentes de educación secundaria del distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica. Muestreo: Muestreo probabilístico aleatorio simple.	Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario

encuentran por debajo de las de
los estudiantes promedio.

ANEXO B: BASE DE DATOS

CO D.	ITEMS																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	1	2	2	2	4	3	3	4	1	3	4	2	4	3	4	3	5	2	3	3	4	3	4
2	1	2	2	2	4	3	3	4	1	3	4	2	4	3	4	3	5	2	3	3	4	3	4
3	1	2	2	2	4	3	3	4	1	3	4	2	4	3	4	3	5	2	3	3	4	3	4
4	2	1	1	1	4	4	3	4	1	2	3	1	3	3	4	3	4	2	3	3	3	3	3
5	2	1	1	1	4	4	3	4	1	2	3	1	3	3	4	3	4	2	3	3	3	3	3
6	1	2	2	2	4	4	2	4	2	2	4	1	3	4	4	4	4	2	4	3	3	3	3
7	2	2	2	2	3	3	3	4	2	2	3	1	3	2	3	3	4	2	3	4	3	3	3
8	2	1	1	1	3	3	3	3	3	4	3	2	2	3	4	3	4	2	3	3	3	3	3
9	2	1	1	1	3	3	3	3	3	4	3	2	2	3	4	3	4	2	3	3	3	3	3
10	2	1	1	1	3	3	3	3	3	4	3	2	2	3	4	3	4	2	3	3	3	3	3
11	1	2	2	2	4	3	2	4	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
12	1	2	2	2	4	3	2	4	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
13	1	2	2	2	4	3	2	4	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	1	2	2	2	4	4	3	5	1	2	4	1	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3
15	2	2	2	2	3	3	3	4	2	2	3	1	3	2	3	3	4	2	3	4	3	3	3
16	2	2	2	2	3	3	3	4	2	2	3	1	3	2	3	3	4	2	3	4	3	3	3
17	1	2	2	2	4	4	4	4	1	2	4	1	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
18	1	2	2	2	4	4	4	4	1	2	4	1	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
19	1	2	2	2	4	4	4	4	1	2	4	1	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20	2	1	1	1	4	4	3	4	1	2	3	1	3	3	4	3	4	2	3	3	3	3	3
21	2	1	1	1	3	3	4	4	2	3	4	1	4	4	3	3	4	2	4	3	3	3	3
22	1	2	1	2	3	3	3	5	1	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	2
23	1	2	1	2	3	3	3	5	1	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
24	2	1	1	1	3	3	4	4	2	3	4	1	4	4	3	3	4	2	4	3	3	3	3
25	2	1	1	1	3	3	4	4	2	3	4	1	4	4	3	3	4	2	4	3	3	3	3
26	1	3	1	2	5	4	4	3	1	2	4	1	3	3	3	4	4	2	4	4	4	3	4
27	1	3	1	2	5	4	4	3	1	2	4	1	3	3	3	4	4	2	4	4	4	3	4
28	1	2	1	2	3	3	3	5	2	2	4	2	4	3	3	3	5	3	4	3	3	4	3
29	1	2	1	1	4	5	4	5	2	3	3	2	3	3	4	3	3	2	3	3	3	4	3
30	1	2	1	1	4	5	4	5	2	3	3	2	3	3	4	3	3	2	3	3	3	4	3
31	1	2	1	1	4	5	4	5	2	3	3	2	3	3	4	3	3	2	3	3	3	4	3
32	1	2	1	1	4	5	4	5	2	3	3	2	3	3	4	3	3	2	3	3	3	4	3
33	1	2	1	1	3	3	3	5	1	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	2
34	1	2	1	1	3	3	3	5	1	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	2
35	1	2	2	2	4	4	3	5	1	2	4	1	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3
36	1	2	2	2	4	4	3	5	1	2	4	1	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3
37	2	2	2	2	3	3	4	4	2	4	3	3	5	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4
38	2	2	2	2	3	3	4	4	2	4	3	3	5	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4
39	2	2	2	2	3	3	4	4	2	4	3	3	5	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4
40	1	2	1	1	4	3	4	4	3	2	5	1	4	3	4	4	5	3	4	3	3	4	4

41	1	2	1	1	4	3	4	4	3	2	5	1	4	3	4	4	5	3	4	3	3	4	3	4
42	2	2	1	1	3	3	4	4	2	3	3	3	3	3	4	4	5	2	4	3	3	3	3	3
43	2	2	1	1	3	3	4	4	2	3	3	3	3	3	4	4	5	2	4	3	3	3	3	3
44	2	2	1	1	3	3	4	4	2	3	3	3	3	3	4	4	5	2	4	3	3	3	3	3
45	2	2	1	1	4	3	4	3	4	3	3	1	5	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4
46	2	2	1	1	4	3	4	3	4	3	3	1	5	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4
47	2	2	1	1	4	3	4	3	4	3	3	1	5	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4
48	1	2	2	2	3	3	4	4	2	3	3	2	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3
49	1	2	2	2	3	3	4	4	2	3	3	2	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3
50	1	1	1	1	4	3	2	4	3	2	4	1	4	3	4	3	5	3	4	4	4	3	4	3
51	1	1	1	1	4	3	2	4	3	2	4	1	4	3	4	3	5	3	4	4	4	3	4	3
52	1	1	1	1	4	3	2	4	3	2	4	1	4	3	4	3	5	3	4	4	4	3	4	3
53	2	2	2	2	4	4	3	3	2	2	4	1	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
54	2	2	2	2	4	4	3	3	2	2	4	1	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
55	2	2	2	2	4	4	3	3	2	2	4	1	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
56	2	2	2	2	4	4	3	3	2	2	4	1	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
57	1	2	1	1	3	4	4	4	2	3	4	2	3	3	4	4	5	2	4	3	3	4	3	4
58	1	2	1	1	3	4	4	4	2	3	4	2	3	3	4	4	5	2	4	3	3	4	3	4
59	1	2	1	1	3	4	4	4	2	3	4	2	3	3	4	4	5	2	4	3	3	4	3	4
60	1	2	1	1	4	3	4	4	3	2	5	1	4	3	4	4	5	3	4	3	3	4	3	4
61	1	2	1	1	4	4	4	4	2	2	4	2	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3
62	2	2	1	1	4	4	3	4	2	4	4	2	3	3	3	3	5	3	4	3	4	3	4	3
63	2	2	1	1	4	4	3	4	2	4	4	2	3	3	3	3	5	3	4	3	4	3	4	3
64	2	2	1	1	4	4	3	4	2	4	4	2	3	3	3	3	5	3	4	3	4	3	4	3
65	2	2	1	1	3	3	4	4	1	3	5	3	3	3	4	3	5	2	4	3	3	4	3	4
66	2	2	1	1	3	3	4	4	1	3	5	3	3	3	4	3	5	2	4	3	3	4	3	4
67	2	2	1	1	3	3	4	4	1	3	5	3	3	3	4	3	5	2	4	3	3	4	3	4
68	1	2	1	1	3	3	2	4	1	2	4	1	3	4	3	4	5	2	4	3	4	4	4	4
69	1	2	1	1	3	3	2	4	1	2	4	1	3	4	3	4	5	2	4	3	4	4	4	4
70	1	2	1	1	3	3	4	2	1	2	4	1	3	4	3	4	5	2	4	3	4	4	4	4
71	1	2	1	1	4	4	4	4	2	2	4	2	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3
72	1	2	1	1	4	4	4	4	2	2	4	2	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3
73	1	2	2	2	4	3	3	5	1	3	4	2	3	3	3	3	5	3	4	3	4	4	4	4
74	1	2	2	2	4	3	3	5	1	3	4	2	3	3	3	3	5	3	4	3	4	4	4	4
75	1	2	2	2	4	3	3	5	1	3	4	2	3	3	3	3	5	3	4	3	4	4	4	4
76	1	2	1	1	4	3	4	4	3	2	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
77	1	2	1	1	4	3	4	4	3	2	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
78	1	1	1	1	3	3	3	4	2	3	4	2	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3
79	1	1	1	1	3	3	3	4	2	3	4	2	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3
80	1	1	1	1	3	3	3	4	2	3	4	2	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3
81	2	2	1	1	4	4	4	4	2	3	4	2	3	3	4	3	4	2	4	3	3	4	3	4
82	1	2	1	1	3	4	3	5	1	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
83	1	2	2	1	3	3	3	5	1	3	3	1	2	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3
84	1	2	2	1	3	3	3	5	1	3	3	1	2	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3
85	1	2	2	1	3	3	3	5	1	3	3	1	2	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3

86	1	2	1	1	3	3	3	5	1	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4
87	1	2	1	1	3	3	3	5	1	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4
88	1	2	1	1	3	3	3	5	1	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4
89	1	2	2	2	4	3	4	4	2	3	4	2	4	3	3	3	5	2	3	3	2	3	2	3
90	1	2	2	2	4	3	4	4	2	3	4	2	4	3	3	3	5	2	3	3	2	3	2	3
91	1	2	2	2	4	3	4	4	2	3	4	2	4	3	3	3	5	2	3	3	2	3	2	3
92	2	2	1	1	3	3	3	5	2	3	3	3	5	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3
93	2	2	1	1	3	3	3	5	2	3	3	3	5	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3
94	2	2	1	1	3	3	3	5	2	3	3	3	5	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3
95	1	1	1	1	4	3	3	5	1	3	3	3	4	3	4	3	5	3	3	3	3	4	3	4
96	1	1	1	1	4	3	3	5	1	3	3	3	4	3	4	3	5	3	3	3	3	4	3	4
97	1	1	1	1	4	3	3	5	1	3	3	3	4	3	4	3	5	3	3	3	3	4	3	4
98	1	1	1	1	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4	5	2	4	3	3	3	3	3
99	1	1	1	1	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4	5	2	4	3	3	3	3	3
100	1	1	1	1	3	3	4	5	1	3	3	1	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3
101	1	1	1	1	3	3	4	5	1	3	3	1	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3
102	1	1	1	1	3	3	4	5	1	3	3	1	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3
103	2	2	1	1	4	4	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4
104	2	2	1	1	4	4	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4
105	2	2	1	1	4	4	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4
106	1	1	1	1	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4	5	4	2	3	3	3	3	3
107	1	1	1	1	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4	5	2	4	3	3	3	3	3
108	1	3	1	2	5	4	4	3	1	2	4	1	3	3	3	4	4	2	4	4	4	3	4	3
109	1	2	2	2	3	3	4	4	2	4	4	1	4	2	3	3	4	3	3	3	3	2	3	2
110	1	2	2	2	3	3	4	4	2	4	4	1	4	2	3	3	4	3	3	3	3	2	3	1
111	1	2	2	2	3	3	4	4	2	4	4	1	4	2	3	3	4	3	3	3	3	2	3	2
112	2	2	1	1	4	3	3	5	1	3	3	3	4	2	3	3	3	2	3	4	3	4	3	4
113	2	2	1	1	4	3	3	5	1	3	3	3	4	2	3	3	3	2	3	4	3	4	3	4
114	1	2	2	2	4	4	2	4	2	2	4	1	3	4	4	4	4	2	4	3	3	3	3	3
115	1	2	2	2	4	4	2	4	2	2	4	1	3	4	4	4	4	2	4	3	3	3	3	3
116	1	2	1	1	4	4	4	4	1	2	4	2	3	3	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4
117	1	2	1	1	4	4	4	4	1	2	4	2	3	3	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4
118	1	2	1	1	4	3	4	4	3	2	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
119	1	2	2	2	4	4	2	4	2	2	4	1	3	4	4	4	4	2	4	3	3	3	3	3
120	2	2	2	2	4	4	2	4	2	2	4	1	3	4	4	4	4	2	4	3	3	3	3	3
121	2	2	2	2	4	4	2	4	2	2	4	1	3	4	4	4	4	2	4	3	3	3	3	3
122	2	2	2	2	4	4	2	4	2	2	4	1	3	4	4	4	4	2	4	3	3	3	3	3
123	1	2	1	2	3	3	3	5	2	2	4	2	4	3	3	3	5	3	4	3	3	4	3	4
124	1	2	1	2	3	3	3	5	2	2	4	2	4	3	3	3	5	3	4	3	3	4	3	4
125	1	2	1	2	3	3	3	5	2	2	4	2	4	3	3	3	5	3	4	3	3	4	3	4
126	1	2	1	2	3	3	3	5	2	2	4	2	4	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	4
127	1	2	1	2	3	3	3	5	2	2	4	2	4	3	3	3	5	3	4	3	3	4	3	4
128	2	2	1	1	4	3	3	5	1	3	3	3	4	2	3	3	3	2	3	4	3	4	3	4
129	2	2	1	1	4	4	4	4	2	3	4	2	3	3	4	3	4	2	4	3	3	4	3	4
130	2	2	1	1	4	4	4	4	2	3	4	2	3	3	4	3	4	2	4	3	3	4	3	4

131	2	1	1	1	4	3	3	4	2	3	4	2	3	3	3	3	4	2	3	3	2	3	2
132	2	1	1	1	4	3	3	4	2	3	4	2	3	3	3	3	4	2	3	3	2	3	2
133	2	1	1	1	4	3	3	4	2	3	4	2	3	3	3	3	4	2	3	3	2	3	2
134	1	2	1	1	4	4	4	4	1	2	4	2	3	3	3	3	4	2	3	4	3	4	3
135	1	2	2	2	3	3	4	4	2	3	3	2	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4
136	2	2	1	1	4	3	3	3	2	4	4	2	3	3	3	3	5	3	4	3	4	3	4
137	2	2	1	1	4	3	3	3	2	4	4	2	3	3	3	3	5	3	4	3	4	3	4
138	2	2	1	1	4	3	3	3	2	4	4	2	3	3	3	3	5	3	4	3	4	3	4
139	1	2	2	2	4	5	4	5	1	2	4	2	5	2	3	3	5	2	3	3	3	3	3
140	1	2	2	2	4	5	4	5	1	2	4	2	5	2	3	3	5	2	3	3	3	3	3
141	1	2	2	2	4	5	4	5	1	2	4	2	5	2	3	3	5	2	3	3	3	3	3
142	2	2	1	1	4	4	2	4	1	3	4	1	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3
143	2	2	1	1	4	4	2	4	1	3	4	1	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3
144	2	2	1	1	4	4	2	4	1	3	4	1	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3
145	2	2	2	2	4	3	4	5	2	4	5	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
146	2	2	2	2	4	3	4	5	2	4	5	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
147	2	2	2	2	4	3	4	5	2	4	5	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
148	1	2	1	1	4	5	4	5	2	3	3	2	3	3	4	3	3	2	3	3	3	4	3
149	1	2	2	2	4	3	4	5	2	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3
150	1	2	2	2	4	3	4	5	2	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3
151	1	2	2	2	4	3	4	5	2	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3
152	2	2	1	1	3	4	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3
153	2	2	1	1	3	4	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3
154	2	2	1	1	3	4	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3
155	2	2	1	1	3	4	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3
156	1	2	1	1	3	4	3	5	1	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
157	1	2	1	1	3	4	3	5	1	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3

ANEXO C: PROPUESTA DE INSTRUMENTO

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

"Las expectativas de los docentes en torno al aprendizaje de sus estudiantes de educación secundaria rural"

Código:

Instrucciones: Lee cada ítem y marque con una X donde corresponda. Siga cada una de las instrucciones.

Características del docente

- | | | | | |
|---|------------------|--------------------|--------------|--------------------------|
| 1 | Genero: | (a) Masculino | (b) Femenino | (c) Otros |
| 2 | Edad: | (a) 20 - 34 | (b) 35 - 49 | (c) 50 - 65 |
| 3 | Experiencia: | (a) 9 años o menos | (b) 10 - 24 | (c) 25 o más |
| 4 | Nivel educativo: | (a) Bachiller | (b) Titulado | (c) Maestría - Doctorado |

Dado: Totalmente en desacuerdo; En desacuerdo=2; Ni de acuerdo ni en desacuerdo=3; De acuerdo=4; Absolutamente de acuerdo=5

- 5 Usted que puede influir significativamente sobre el aprendizaje de sus estudiantes.
- 6 Usted puede marcar la diferencia en el aprendizaje de sus alumnos.
- 7 El aprendizaje de sus alumnos es su responsabilidad.
- 8 Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes pueden incrementarse en el tiempo.
- 9 Tanto la inteligencia como la capacidad de los estudiantes son estables en el tiempo.

1	2	3	4	5

Características de los estudiantes

Dado: Totalmente en desacuerdo; En desacuerdo=2; Ni de acuerdo ni en desacuerdo=3; De acuerdo=4; Absolutamente de acuerdo=5

- 10 El grupo étnico al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje.
- 11 La situación económica en la que se encuentran los alumnos puede estar relacionada a su capacidad de aprendizaje.
- 12 El género al que pertenecen los alumnos puede estar relacionado a su capacidad de aprendizaje.
- 13 El récord de notas de un estudiante puede predecir su rendimiento académico en el futuro.
- 14 Las discapacidades físicas y/o psicológicas de un alumno pueden estar asociadas a su capacidad de aprendizaje.

1	2	3	4	5

Expectativas

Dado: Totalmente en desacuerdo; En desacuerdo=2; Ni de acuerdo ni en desacuerdo=3; De acuerdo=4; Absolutamente de acuerdo=5

- 15 Mis alumnos tienen una capacidad de aprendizaje muy alta.
- 16 Mis alumnos son tan o más prometedores que los de otros colegios.
- 17 Creo que mis alumnos mejorarán mucho este año.
- 18 Mis alumnos tienen una capacidad de aprendizaje inferior a la de los alumnos de otros colegios.
- 19 Mis alumnos aprenden rápidamente cosas nuevas.
- 20 Mis alumnos son más astutos que los de otros colegios.

1	2	3	4	5

Evalúe la probabilidad de que sus alumnos se desarrollen con respecto a las siguientes habilidades durante el próximo año escolar en comparación a los estudiantes promedio:

Dado: Mucho peor que=1; Peor que=2; Tan bien como=3; Un poco mejor que=4; Mucho mejor que=5

- 21 Mis estudiantes se desempeñarán en matemática...los estudiantes promedio.
- 22 Mis estudiantes se desempeñarán en lenguaje...los estudiantes promedio.

1	2	3	4	5

En comparación con los estudiantes promedio, ¿qué tan bien espera que se desempeñen sus estudiantes al final del año escolar?

Dado: Muy por debajo de los estudiantes promedio=1; Por debajo de los estudiantes promedio=2; Cerca de los estudiantes promedio=3; Por encima de los estudiantes promedio=4; Muy por encima de los estudiantes promedio=5

- 23 En matemática
- 24 En lenguaje

1	2	3	4	5

¡Gracias por su tiempo!

ANEXO D: DIRECTOR COORDINANDO CON LOS DOCENTES PARA REALIZAR LA ENCUESTA



Fuente: (Elaboración propia)

ANEXO E: ALUMNOS EN SU SESIÓN DE CLASES



Fuente: (Elaboración propia)

ANEXO F: INSTITUCIÓN REALIZANDO OLIMPIADAS



Fuente: (Elaboración propia)

**ANEXO G: INGRESANDO A LA I.E. JUAN PABLO II DEL CC.PP.
PATAHUASI**



Fuente: (Elaboración propia)

**ANEXO H: ALUMNOS INGRESANDO A LA INSTITUCIÓN DE LA I. E.
LOS LIBERTADORES DE CCOCHAPATA**



Fuente: (Elaboración propia)

ANEXO I: REALIZANDO VISITA A LA I. E. LOS LIBERTADORES - CCOCHAPATA



Fuente: (Elaboración propia)

**ANEXO J: SALIENDO DESPUÉS DE REALIZAR LA ENCUESTA DE
DOCENTES EN LA I.E. TUPAC AMARU DEL CC.PP. BUENAVISTA.**



Fuente: (Elaboración propia)

**ANEXO K: VISITA A LA I. E. CIRO ALEGRIA BAZAN DEL CC. PP.
PAMPAS CONSTANCIA**



Fuente: (Elaboración propia)

**ANEXO L: TALLER CON LOS ALUMNOS DE LA I.E. ALBERTO
BENAVIDES DE LA QUINTANA DEL CC. PP. YANAUTUTO**



Fuente: (Elaboración propia)

**ANEXO M: SALIENDO DESPUÉS DE REALIZAR LA ENCUESTA EN
LA I. E. JOSE CARLOS MARIATEGUI DEL CC. PP. CCOLLPAPAMPA**



Fuente: (Elaboración propia)