

EXPECTATIVAS DE PROFESORES SOBRE EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

VERÓNICA GILES CHÁVEZ / CÉSAR BARONA RÍOS / ÁNGEL SERAFÍN TORRES VELANDIA
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

RESUMEN: En este trabajo se identifican las expectativas de los profesores sobre el aprendizaje en Educación Media Superior (EMS) y su posible vinculación con el éxito o fracaso escolar, el análisis que se desarrolló se concentra en explorar lo que esperan los profesores del aprendizaje y de sus estudiantes. Se procesó el cuestionario *Teachers Survey Data, Appendix C.*, (McLaughlin y Talbert, 2001) aplicado a 74 profesores que fue adaptado por Barona, C. y colaboradores (2007), para el trata-

miento de los datos se llevó a cabo un análisis multivariado mediante el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 15*. Se encontró que los profesores tienen altas expectativas sobre el logro del aprendizaje que se relaciona con el compromiso docente, rutina de trabajo, calidad de los estudiantes contemporáneos y disposición de los estudiantes contemporáneos.

PALABRAS CLAVE: Profesores, Expectativas, Aprendizaje y Estudiantes.

Introducción

Los altos índices de fracaso escolar es el tema que atrae esta investigación, el panorama Nacional expresa los bajos resultados en cobertura, eficiencia terminal y deserción escolar y en el contexto internacional aunque los resultados son distintos persisten porcentajes por debajo de lo esperado.

En países como Estados Unidos, República Checa y Canadá, rebasan el 80% en jóvenes de 24 a 35 años de edad que cuentan con Educación Media Superior (EMS). En América del Norte y Europa más del 50% concluye la EMS en un tiempo de tres a cinco años.¹

México presenta un 39% de jóvenes de 24 a 35 años de edad con EMS, el 33% de los estudiantes concluye en un periodo de tres años su EMS y es el mismo caso para América latina y el Caribe en contextos políticos, económicos y sociales similares a México.²

Para el ciclo 2004-2006 se tiene el registro de 10 millones 109 mil 21 de jóvenes en edad de estudiar EMS y de esos estudiantes se encuentran matriculados 3 millones 547 mil 924 estudiantes lo que equivale a un 35% de la población estudiantil en México, además se cuenta con una eficiencia terminal de 60% y una deserción escolar de 40%.³

La reprobación agudiza las posibilidades de abandonar la escuela, los bajos índices en el aprendizaje de los estudiantes se ven reflejados en los resultados del *Programme for International Student Assessment* (PISA) que evidencian la precaria formación obtenida de los alumnos. En el año 2006 los resultados de PISA revelan que en el área de Ciencias y Lectura, la media de desempeño de los estudiantes alcanzó 410 puntos y en Matemáticas la media fue de 406 puntos, lo que coloca a México en el nivel uno de desempeño, que corresponde a insuficiente.

Los factores asociados al fracaso escolar son múltiples y por lo general se les identifica como determinantes externos (socio-económicos) o internos (lo que ocurre en la escuela). Entre los factores externos que propician el fracaso escolar Navarro (2001) señala que el estudiante no continúa con sus estudios porque se ve en la necesidad de trabajar para aportar un ingreso a la familia debido a que los ingresos de sus padres resultan insuficientes, otro factor es el geográfico, puesto que en algunos casos las escuelas se encuentran lejos de casa y el aspecto psicológico que se manifiesta en la falta de interés de los estudiantes.

El fracaso escolar puede ser voluntario o involuntario (cuando se trata del impedimento de los padres), motivos económicos, migratorios, entre otros. Esto ubica el proceso de fracaso escolar como un fenómeno pluridimensional, como lo señala Tinto (1989), se constituye en una situación cuya explicación requiere de un examen de aspectos múltiples: sociales o individuales, del alumno o ambiente escolar, esto precisa de un tratamiento multifactorial del problema.

Los jóvenes inmersos en un contexto educativo estarán buscando cualidades entre sus propios compañeros y profesores, tendrán procesos de identificación que podrán adoptar hacia ellos mismos y que incluso puede favorecer su desempeño académico,⁴ por esta razón consideramos importante analizar las expectativas que tengan los profesores con respecto a la enseñanza y aprendizaje porque esto puede ser decisivo en la toma de decisiones de los estudiantes.

El fracaso escolar se ha estudiado a partir de aspectos sociales, económicos, familiares, culturales y personales, pero existen pocos estudios que aborden el factor docente, en particular las expectativas de los profesores sobre los estudiantes. Dichas expectativas pueden ser un elemento incluyente o bien un factor de exclusión, en todo caso es de interés profundizar en el papel que juega el filtrado de las expectativas de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El Talis (*Teaching and Learning International Survey*)⁵ centra la atención en los problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje que enfrentan los profesores de educación secundaria y surge como respuesta a los resultados que arroja el PISA. Tatto y Couplan (2003) refieren la idea de lo que significa saber y lo que significa enseñar, configuran las propias expectativas y creencias de los profesores. Tatto (2008) encontró que los profesores que creían no ser buenos para enseñar matemáticas preferían evitar enseñar esa materia; desde su propia perspectiva manifestaban ansiedad.

Marcelo (2001) señala que la perspectiva de los profesores se va configurando desde su formación inicial y se evidencia en la práctica educativa. Richardson (1996) sostiene que es importante el estudio de los profesores a partir de sus propias expectativas y creencias porque guían su desarrollo y práctica profesional.

La expectativa que los profesores tienen sobre el aprendizaje o las creencias al ser autorreferenciales anticipan la acción, si se tiene una expectativa alta de los estudiantes estás permiten anticipar las acciones para promover condiciones más amplias e inclusivas que apoye el aprendizaje de los estudiantes. En esta investigación se analiza la expectativa de logro sobre el aprendizaje como un constructo o variable latente que se identifica mediante un análisis multidimensional y las variables que las explican.

Metodología

En esta investigación se utilizaron algunos reactivos del cuestionario *Teachers Survey Data, Appendix C.*, (McLaughlin y Talbert, 2001) adaptado por Barona y colaboradores (2007). El cuestionario fue aplicado a una población de 74 profesores en una institución de educación superior.⁶ Los reactivos se analizaron por conjuntos para obtener los índices sobre las expectativas de los profesores sobre el aprendizaje, el procedimiento que se realizó fue un análisis de confiabilidad, extracción de la matriz de correlación y análisis

factorial exploratorio para obtener los índices de expectativa del logro del aprendizaje (variable dependiente).

Los reactivos que se analizaron para construir los índices se encuentran en una escala de medición de actitud o escala Likert por lo que se procedió a realizar el análisis de confiabilidad para obtener el alfa de Cronbach así como los coeficientes de correlación de Pearson para valorar la consistencia interna de los reactivos. Posteriormente se realizó el análisis factorial para obtener los grupos de reactivos y conocer los índices que se conformarían y renombrarlos de acuerdo con los resultados que arroja el paquete estadístico. Una vez que se tienen los índices se procedió a realizar el análisis de regresión lineal para conocer los índices que se explican entre sí o que afectan a la variable de trabajo. Por último se realizó el modelo lineal general univariante para explorar la relación entre la variable de trabajo y factores fijos, variables contextuales, como edad, género, ingreso, condición socioeconómica y experiencia docente.

Resultados

A partir del análisis factorial se obtuvieron cinco componentes independientes que se presentan en el Cuadro 1. El primer componente que se obtuvo a partir de los reactivos fue la variable de trabajo que es la expectativa de profesores sobre el logro del aprendizaje, los otros cuatro componentes son las variables que afectan a la variable dependiente o de trabajo y se presentan en el cuadro con sus respectivos reactivos que componen las variables, su carga factorial y su coeficiente alfa.

Cuadro 1. Componentes de expectativas de profesores sobre el logro del aprendizaje

Factor	Reactivos	Carga factorial	Coeficiente alfa
Expectativa de logro del aprendizaje	Independientemente de mis esfuerzos, algunos estudiantes no podrán aprender aspectos de mi materia.	0.703	0.523
	Mis expectativas sobre cuánto deben aprender los estudiantes no son tan altas como antes.	0.662	
	Los estudiantes que trabajan mucho y salen bien merecen más de mi tiempo que los que no lo hacen.	0.621	
	Las actitudes y hábitos que los estudiantes traen a mis clases reducen mucho las posibilidades de un desempeño exitoso.	0.595	
Compromiso docente	Si pudiera conseguir un trabajo mejor pagado dejaría la enseñanza al instante.	0.737	0.155

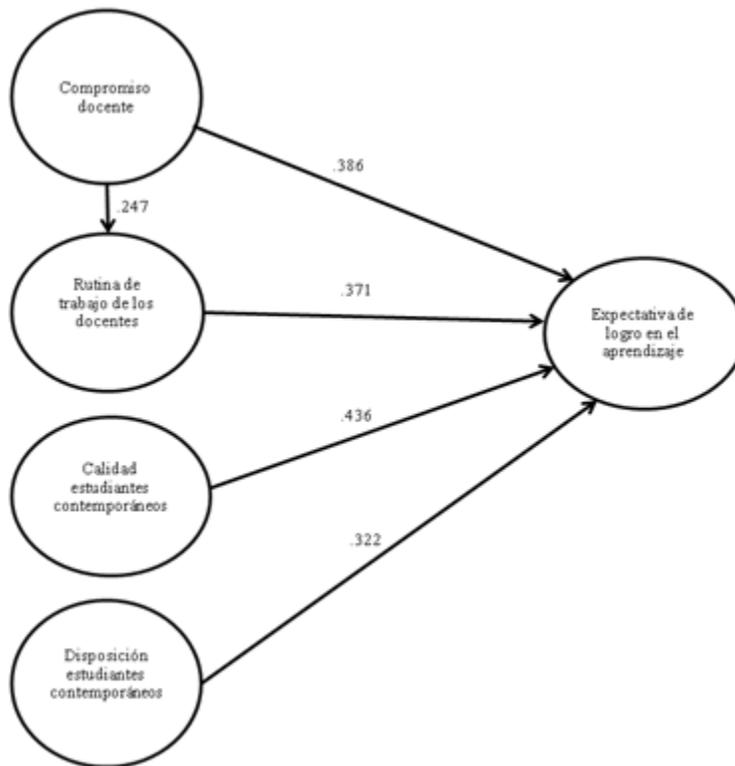
	Siento que cada año estoy mejorando como docente.	0.699	
Rutina trabajo	Mucho de mi trabajo es igual de un día para otro.	0.737	0.606
	Dependo de procedimientos y prácticas establecidos en mi trabajo	0.539	
	Mi trabajo es básicamente rutinario	0.817	
	Mis responsabilidades de trabajo son bastantes repetitivas.	0.664	
Calidad estudiantes contemporáneos	Los estudiantes en mis clases hoy en día están menos preparados que los estudiantes a los que les he enseñado en años anteriores.	0.771	0.683
	Las actitudes y hábitos que los estudiantes traen a mis clases reducen mucho las posibilidades de un desempeño exitoso.	0.815	
	Los estudiantes en mis clases actuales tienen problemas sociales y familiares más serios que los de años pasados.	0.762	
Disposición estudiantes contemporáneos	Mis estudiantes actuales se preocupan más por su educación que los de años anteriores.	0.875	0.767
	Los estudiantes que tengo en mis clases hoy están mejor preparados que los que he tenido en años anteriores.	0.896	

Fuente: elaboración propia.

El modelo que se obtuvo a partir de regresiones lineales identifica cuatro variables estructurales que afectan la expectativa de logro del aprendizaje (variable dependiente), las otras variables que afectan a esta son: compromiso con la formación docente, disposición de los estudiantes contemporáneos, calidad de los estudiantes contemporáneos y rutina de trabajo (variables independientes). El hallazgo de algunas variables que explican a la variable dependiente indica que la expectativa no se da por sí sola sino que ésta se permea de las acciones que los profesores desarrollan en la enseñanza.

El modelo que se obtuvo explica que la expectativa de logro sobre el aprendizaje (ELA) está determinado por el compromiso docente (CMD) con un peso beta de .386 y por la rutina de trabajo (RT) con un peso beta de .371, y a su vez la variable CMD afecta a la variable RT con un peso beta de .247. Otras variables que afectan directamente la expectativa de logro son calidad de estudiantes contemporáneos (CEC) con un peso beta de .436 y disposición de estudiantes contemporáneos (DEC) con un peso beta de .322. Ver la Figura 1.

Figura 1 Expectativas de los profesores sobre el logro de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

La expectativa que los profesores tienen sobre el logro del aprendizaje de los estudiantes es alta independientemente de las características que los estudiantes tengan, sin embargo sí consideran importante que los estudiantes manifiesten empeño en las clases que ellos imparten porque así se enriquece su enseñanza.

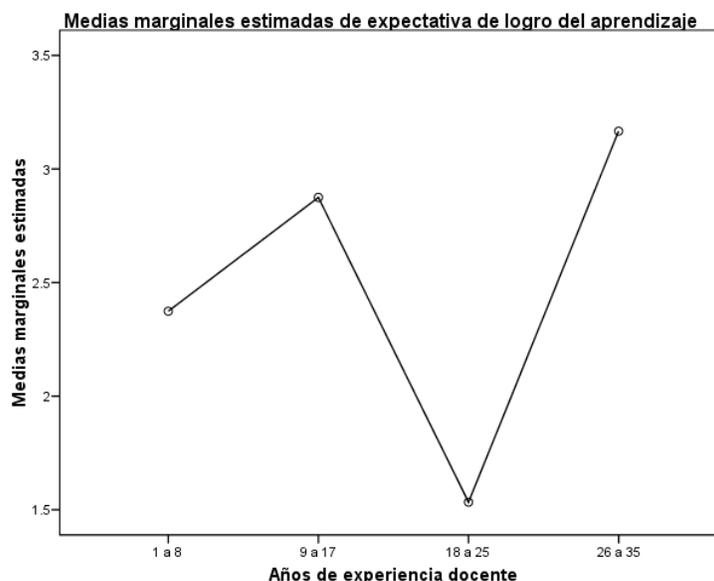
Los profesores manifiestan un compromiso hacia la enseñanza y aprendizaje, para ellos la enseñanza adquiere un valor intrínseco independientemente de los estímulos externos que aporte la institución, su principal función es atender a sus estudiantes, implementar cada día actividades que estimulen el aprendizaje de sus estudiantes, lo que significa probablemente que el profesorado realiza actividades adicionales que redundan en una adecuada percepción del logro, el profesor no hace de sus actividades algo rutinario más bien éste es cambiante porque las condiciones de sus estudiantes se lo demanda. Aunque las generaciones no sean tan cambiantes como lo reportan los profesores necesitan siempre de actividades que estimulen su aprendizaje. Las diferentes características de los estudiantes siempre están presentes en los cursos que les asignan cada semestre así

que ellos consideran las cualidades con las que se presentan sus estudiantes para el desarrollo de sus actividades de docencia.

La expectativa de los profesores se ve favorecida si los estudiantes muestran disposición, si a los estudiantes les motiva la clase al profesor también y por el contrario los profesores refieren que las actitudes y hábitos que los estudiantes tengan en sus clases si reducen la posibilidad de un desempeño exitoso. Los profesores creen que si los estudiantes manifiestan una falta de actitud y compromiso con las clases que el profesor imparte difícilmente alcancen un desempeño exitoso e incluso manifiestan que no tiene caso trabajar con ellos, porque se requiere de estas cualidades para que los estudiantes tengan un desempeño adecuado.⁷

Se realizó un análisis mediante el modelo lineal general con los factores fijos como edad, género, ingreso y datos socio-económicos, pero no se encontró significancia entre las variables, solo se identificó significancia entre la variable expectativa del logro del aprendizaje y el factor fijo años de experiencia docente, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2 Expectativa de logro del aprendizaje por años de experiencia docente.



Las expectativas de los profesores están determinadas por los años de experiencia en la docencia lo que significa que las expectativas aumentan en una etapa intermedia de experiencia, disminuye en una etapa intermedio-avanzada y sube en experiencia avanzada.

Conclusiones

Mediante el análisis multivariado se construyó un modelo en el que se identifican variables latentes que no se aprecian en el procesamiento de datos directos, las variables expresan que las expectativas de profesores sobre el logro del aprendizaje no se explica por sí misma sino que son varios los factores que determinan que las expectativas de los profesores sean altas. La identificación del constructo expectativa de los profesores sobre el logro del aprendizaje es relevante en la construcción de futuros análisis de investigación porque se conoce lo que el profesor espera de sus estudiantes con relación a su actitud, hábitos, el compromiso y disposición que son características que están presentes en la enseñanza. Sin embargo se considera importante profundizar en este tema a partir de la construcción de una escala propia que profundice en la comprensión de la expectativa de los profesores y realizar cruces que expresen la relación o vinculación entre las expectativas de los profesores con el desempeño de los estudiantes.

Notas

1. OCDE, Education at a Glance, 2009.
2. OCDE, Education at a Glance, 2009.
3. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) (2009) Estadística Básica Educación Media Superior 2007-2008.
4. Giles, V. (2004) El rendimiento escolar del alumno se ve influido por el proceso de identificación que adquiere con sus maestros en la preparatoria Puente de Ixtla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Tesis de licenciatura, Centro Universitario Latinoamericano de Morelos.
5. El Talis es un estudio en el que se trabaja el análisis no lineal y paramétrico, en el que seleccionaron 200 centros escolares públicos y privados de 23 países miembros y asociados a la OCDE y se tomó una muestra representativa de 90 mil profesores de 2 millones que existen en estos 23 países, entre ellos México. Talis ofrece una comparación a nivel internacional sobre las condiciones de enseñanza-aprendizaje situado en el nivel secundaria.
6. El primer análisis que se realizó con este cuestionario fueron reportados en una ponencia presentada en Caracas, Venezuela en el 2010 y a partir de un modelo elaborado mediante el análisis de regresión lineal se reportaron las variables que explican las creencias de profesores sobre la enseñanza y aprendizaje en una institución de educación superior.
7. Este resultado en el que los profesores refieren que los hábitos y actitudes que los alumnos llevan a sus clases reduce mucho el resultado de un desempeño exitoso se corrobora con los grupos de discusión que se realiza actualmente con profesores de educación media.

Referencias

- Escudero, J. (2005) Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de currículum y formación del profesorado*, Universidad de Murcia, España.
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2001). *Professional Communities, and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (2001). *Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento*. *Revista complutense de educación*. Vol. 12, Núm. 2, (pp. 531-593) Revisado el 21 Julio de 2009. <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101220531A.PDF>
- Navarro, N. (2001). *Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono*. Revista de información y análisis no. 15. Revisado el 10 de agosto de 2009. <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>
- PISA, (2006). Informe elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. Revisado el 24 de Agosto de 2009 en <http://www.ince.mec.es/marcosteoricospisa2006.pdf>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. University Virginia. En Sikula, J. (1996) *Handbook of research on teacher education*. Estados Unidos: Association of teacher educators. (pp 102-119).
- SEP, (2007). Base sobre la matrícula inscrita en nivel medio superior. Revisado en Julio 20 de 2010. <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>
- Shulman, L. (1996). *Theory, practice, and the education of professionals*. *The elementary school Journal*, 98 (5), 511-526.
- Tatto, M. y Couplan, G. (2003). Teacher Education and Teachers' Beliefs: Theoretical and Measurement Concerns. En Raths, J. y McAninch, A. (2003) *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The impact of Teacher Education*. Advance Teacher Education. United States of America: Information Age Publishing Inc. (p.125).
-