



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE POSTGRADO  
PROGRAMA DE MAGISTER

**“Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional  
del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el  
rendimiento académico”**

Tesis para optar al grado de:

**MAGISTER EN EDUCACIÓN, CON MENCIÓN EN CURRÍCULO  
Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

**LUIS ALBERTO ROJAS ROBLES**

Tesista

**JESÚS REDONDO ROJO**

Director de Tesis

SANTIAGO-CHILE

2005

## DEDICATORIA

*Dedico este trabajo en primer lugar a mi hermano mayor, Víctor, por su constante apoyo y sus sabios consejos a lo largo de mi vida, los que en definitiva sembraron en mí grandes expectativas que espero poder cumplir.*

*En segundo lugar a mi esposa Cecilia por su infinita paciencia, compañía y desvelos durante estos 17 años y a mis hijos Lucas, Catalina y Luis Javier por acompañarme y comprenderme en cada etapa de este desafío y que espero les sirva de ejemplo cuando empiecen el desafío de sus propias vidas.*

*Finalmente a mis padres, por inculcar en mí el valor de hacer bien las cosas.*

## AGRADECIMIENTOS

*Este trabajo es el fruto de muchas personas que desde su particular apoyo han hecho posible que hoy lo entregue. En especial deseo agradecer...*

*A Don José Riveros, mi maestro y Director de Estudios del Colegio Saint George's, por haberme dado la oportunidad y facilidades de continuar mis estudios de Magíster.*

*A mi gran amigo Roberto Zamorano y Verónica Rojas por su paciencia y valiosas sugerencias en la revisión del Marco Teórico.*

*A mi Amiga Alejandra por su constante preocupación y su disposición a ayudarme cada vez que se lo solicité.*

*A los Directores de Los Colegios de la Comuna de Talagante, por su apoyo y cooperación en la aplicación de los instrumentos*

*A los profesores del Programa de Magíster En Currículum Mención Comunidad Educativa, de la Facultad de Educación de la Universidad de Chile, en especial a la Sra. Mónica Llaña, por su apoyo y exigencia en cada una de sus clases.*

*Y muy en especial a mi profesor guía, Jesús Redondo Rojo, por su apoyo constante y la dedicación profesional con el que guió este trabajo, pero fundamentalmente, por la importancia que le dio a las largas horas de discusión y análisis en cada una de estas etapas.*

*Finalmente agradezco a Dios, por permitirme llegar a este momento en mi vida.*

## ABSTRAC

La educación en Chile ha invertido grandes esfuerzos por mejorar los estándares académicos de todos sus alumnos, en especial aquellos más vulnerables. La Reforma Educacional de 1990 levantó grandes desafíos a todos los actores que rodean los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el último informe de la OCDE dejó de manifiesto que aún se está por debajo de lo esperado, estas cifras se confirman además, con los bajos resultados en las pruebas SIMCE y más aún con las mediciones internacionales.

Hasta hoy las políticas educativas han concentrado sus intereses en mejorar principalmente las prácticas de los docentes, sin embargo hay aquí una variable que se sobrepone a lo estrictamente metodológico, ésta es, la relación profesor – alumno, donde la percepción que tiene el profesor de sí mismo y las expectativas que tiene de sus alumnos explicarían en un porcentaje no menor el rendimiento académico de sus alumnos.

El presente trabajo, indagó en la relación que se da entre el *auto-concepto del profesor, las expectativas sobre sus alumnos y el rendimiento académico*; encontrando importante evidencia. Entre ellas, que la percepción que los profesores tienen de sí mismos, está explicada por la percepción que tienen sus pares y sus alumnos de su trabajo; por otra parte, que las expectativas que tienen los profesores de sus alumnos no sólo están referidas a lo estrictamente académico, hay un componente vinculado también a la persona que hay en cada alumno, y que explicaría, junto a las expectativas académicas, parte del rendimiento académico general.

## ÍNDICE

	<b>Página</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
1.1 El problema y su importancia. ....	<b>8</b>
1.2 Objetivos de la Investigación. ....	<b>13</b>
1.3 Resultados y aportes. ....	<b>14</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
2.1 La relación profesor alumno “algo más que un contenido..” .	<b>17</b>
2.2 El Docente en la reforma. ....	<b>25</b>
2.3 Autoestima, auto-concepto y auto-imagen. ....	<b>34</b>
2.4 La teoría jerárquica del auto-concepto .....	<b>38</b>
2.5 Las expectativas de los profesores hacia sus alumnos. ....	<b>43</b>
<b>III. METODOLOGÍA .....</b>	<b>53</b>
3.1 Diseño .....	<b>54</b>
3.2 Hipótesis .....	<b>56</b>
3.3 Variables .....	<b>58</b>
3.4 Población y Muestra .....	<b>61</b>
3.5 Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos .....	<b>63</b>
3.6 Procedimiento .....	<b>72</b>

<b>IV.</b>	<b>DATOS Y ANALISIS DE DATOS</b>	<b>75</b>
4.1	Descripción de los Datos	77
4.2	Análisis de Correlación	80
4.3	Regresión lineal	103
<b>V.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>106</b>
<b>VI.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>117</b>
<b>VII.</b>	<b>ANEXOS</b>	<b>122</b>

**I**  
**INTRODUCCIÓN**

## 1. INTRODUCCIÓN:

### 1.1 El Problema y su importancia:

Durante las últimas décadas las autoridades en Educación han estado preocupadas por subir los estándares académicos en nuestro sistema escolar. Grandes esfuerzos se han realizado durante estos años para lograr acercarnos a los niveles educacionales mínimos esperados; un ejemplo de esto es la participación voluntaria en pruebas de medición internacionales, como las pruebas TIMMS y PISA, donde los resultados obtenidos muestran que aún hay mucho por hacer.

*“Estos estudios revelaron que el sistema escolar estaba obteniendo bajos logros en comparación con los competitivos estándares de aprendizajes en el mundo. Ambas mediciones revelaron que mientras las bases para un nuevo sistema escolar estaban ahora implementadas, las experiencias de aprendizajes estaban lejos de lo que requiere una sociedad crecientemente integrada en un mundo globalizado y aún más exigente en términos del conocimiento y habilidades de las personas y organizaciones” (OCDE, 2004)*

Según el informe de la OCDE, entre 1996 y el 2002 se ha implementado en el país una de las más importantes reformas curriculares. El objetivo de impulsar este cambio educativo, responde a la necesidad de acercar a nuestra sociedad futura (niños y jóvenes que cursan su enseñanza básica y media) a las exigencias del presente siglo. No obstante, los resultados en las últimas pruebas sobre la calidad de la educación SIMCE, han arrojado que efectivamente hay un avance, pero que este no es significativo respecto de la inversión que se ha hecho durante este tiempo; situación que se agudiza aún más al compararnos con países desarrollados o en vías de desarrollo.

De este modo, y al revisar los impactos que la reforma trajo al sistema escolar en estos años, nos encontramos con que efectivamente ha habido cambios, pero en áreas como: la descentralización, la estructura curricular, la organización curricular, los contenidos y enfoques de las materias, y la inclusión de la formación valórica; todas estas, importantes por cierto, pero no han sido suficientes para mejorar la calidad académica medida por pruebas estandarizadas y acercar las distancias entre un sistema escolar privado y un sistema municipalizado.

Ahora bien, si revisamos las etapas que la reforma ha desarrollado durante estos años y que tienen su implicancia directamente en el profesorado y en la relación de este con sus alumnos, nos encontramos con que los énfasis han sido puestos en tratar de mejorar las prácticas docentes. A través de perfeccionamientos dirigidos, portales educativos en Internet, programas de pasantías al exterior, programas especiales y focalizados a sectores medidos en las pruebas SIMCE, etc. Se ha pretendido mejorar la acción del profesor. Según el informe de la OCDE, estas políticas han tenido un impacto y evolución positiva, por una parte los profesores manifiestan en sus prácticas habituales un mayor profesionalismo y trabajo en equipo, también hay evidencia clara de que las relaciones entre profesores y alumnos(as) son más cercanas y que estos incluyen en sus clases el contexto de vida de sus aprendices. Por otra parte, se advierten alumnos(as) más activamente integrados al proceso educativo, pero nuevamente nace la pregunta: ¿qué pasa con los aprendizajes que no mejoran según lo esperado? El *audit. Report* del Banco mundial, citado en el informe OCDE señala:

*“En las salas de clases típicas de este nivel (tanto municipales como privadas subvencionadas) se puede observar la predominancia de un nuevo patrón, cuyos rasgos incluyen mayor actividad de los alumnos que en el pasado, cercanía en las relaciones de estos con sus maestros, variedad y riqueza en el uso de recursos de aprendizaje, pero el conjunto adolece de foco en el logro de los objetivos de aprendizaje”.* (World Bank, 2000)

Esta realidad es la que ha motivado a buscar explicaciones y soluciones en otras áreas del proceso educativo; y no como una forma de desechar lo anterior, sino todo lo contrario, como una forma de complementarlo; ya que es sabido, que todo cambio en los aprendizajes responde a una serie de variables que actúan simultáneamente en el sistema, y no a una u otra en particular. Es así como el aspecto emocional que rodea la escuela y el rendimiento de los alumnos(as), comienza a situarse en el tema central de muchas investigaciones en el último tiempo.

Dean, 1992 (Arancibia y otros, 2000) plantea que:

*“el sentido de eficacia implica por lo menos dos dimensiones: por una parte, la creencia que uno es competente para resolver problemas; y por otra, la creencia de que personalmente uno puede influenciar los resultados del propio ambiente”.*

Este argumento destaca la importancia que tiene el “*creer*”, tanto en las propias capacidades y competencias, como también “*creer*” en el poder de influir en el otro. Con esto se destaca que las competencias intelectuales, tanto las del propio docente como las de los alumnos, no son suficientes por sí solas; sino que deben complementarse con un factor interno asociado más a lo afectivo que a lo meramente intelectual y social. De ahí, la importancia que tienen la auto-valoración del trabajo profesional docente y las expectativas que se tengan de los alumnos y alumnas.

Burns, (1990), plantea que, aunque la educación escolar se sitúa en un campo netamente cognitivo, el rendimiento es más que esta sola variable; más bien actúa aquí una multitud de variables, muchas de ellas de carácter no estrictamente cognitivas. Esto se confirma al momento de buscar explicaciones a las bajas calificaciones que ha obtenido un niño o niña en un período de tiempo. No es desconocido escuchar que lo que influyó fue el ambiente, los amigos, la familia, etc. ¿y por qué no incluir también el autoconcepto de su profesor o las expectativas que éste tiene sobre dicho alumnos(a)?

Todo lo anterior nos lleva a pensar que la relación profesor alumno no es emocionalmente neutra, aunque la mayoría de las veces no se reconozca, probablemente, por el supuesto infundado de que el aspecto emocional en el proceso enseñanza aprendizaje es de carácter positivo o cuanto menos neutro. No obstante, la experiencia muestra que profesores y alumnos experimentan emociones positivas y negativas, aún cuando, los alumnos en su condición asimétrica, tengan que aprender a esconder sus emociones; sobre todo, las negativas.

No reconocer estos aspectos supone correr el riesgo de,

*“ignorar que cuando los estados afectivos y emocionales alcanzan cierta intensidad en el aula es más que probable que los participantes se encuentren en ellos antes que en los aspectos más racionales y cognitivos de la tarea”*  
(Mirás, 2000, 327)

De ahí que este trabajo pretenda ser un aporte a esta área, buscando evidencia en la relación profesor – alumno, más específicamente en tres variables: el auto-concepto que el profesor tiene como profesional, las expectativas que tiene de sus alumnos, y cómo ambas impactan el rendimiento de los mismos.

En una primera parte, se buscará indagar sobre cómo se perciben los profesores en el aspecto profesional y qué valor, positivo o negativo, les atribuyen a su auto-imagen (autoestima). Un segundo aspecto será medir el nivel de expectativas que tienen de sus alumnos, de cuánto son capaces en sus rendimientos y proyecciones futuras. Se establecerá una correlación entre ambas dimensiones (autoestima y expectativas) y se indagará cómo éstas, por separado y juntas, influyen en el rendimiento de los alumnos(as).

De esta manera, la pregunta de investigación quedaría acotada de la siguiente forma:

***¿Existe relación entre el autoconcepto profesional del profesor, las expectativas que tiene de sus alumnos, y el rendimiento escolar?***

## **1.2 Objetivos de Investigación:**

### **1.2.1 Objetivo general**

1. “Determinar a través del análisis, cómo y cuánto se relaciona el autoconcepto profesional del profesor con las expectativas que tiene de sus alumnos(as) y cómo, estas variables, por separado y juntas, influyen en el rendimiento académico de los educandos”

### **1.2.2 Objetivos específicos:**

1. Determinar el grado en que el autoconcepto profesional del profesor se relaciona con el rendimiento escolar de sus alumnos.
2. Determinar el grado en que las expectativas que el profesor tiene de sus alumnos se relaciona con el rendimiento escolar.
3. Determinar el grado en que el autoconcepto profesional del profesor se relaciona con las expectativas que él tiene de sus alumnos.
4. Determinar el grado de influencia, que el autoconcepto profesional del profesor y las expectativas hacia los alumnos tienen sobre el rendimiento escolar de estos últimos.

### 1.3 Resultados y aportes:

El presente trabajo intentará aportar evidencia a la discusión sobre las variables que pudieran estar relacionadas con el rendimiento académico de los alumnos. Si bien es cierto existen numerosas trabajos que dan cuenta de cómo el *rendimiento académico de los alumnos* se relaciona con una multiplicidad de variables, entre ellas: la familia, el nivel de escolaridad de los padres, el entorno cultural, las capacidades cognitivas de los alumnos, las estrategias de aprendizajes aplicadas por los docentes, la gestión de la escuela, los proyectos impulsados por el MINEDUC, la motivación intrínseca de los alumnos, su autoestima, su autoconcepto, la formación de sus profesores, etc. Y así podríamos seguir citando variables que en distintos grados se relacionan con el rendimiento académico de los alumnos.

Por esta razón este trabajo va a buscar evidencias en la relación que se da entre el profesor y el alumno, y más precisamente en determinar el grado en que estas características se relacionan con el rendimiento de los alumnos. Por lo tanto, es en esta área donde se concentrará la investigación, pretendiendo establecer finalmente, cómo y cuánto se relaciona el *auto-concepto profesional del docente y las expectativas que tienen hacia sus alumnos, con el rendimiento académico*.

Sabido es, que en materia de rendimiento académico muchas son las investigaciones realizadas, sobre todo en este último tiempo. Con este trabajo no se pretende aportar una nueva teoría acerca del problema, por el contrario, sólo se pretende entregar más información a la discusión sobre cómo se ve y piensa el profesor y cómo este aspecto propio de los docentes pudiera relacionarse con los resultados académicos.

Por otra parte, la evidencia que encontramos, aunque responde a un grupo parcial del universo (Profesores de Lenguaje y Educación Matemática de la comuna de Talagante), pretende servir de referente para otras realidades; y así poder establecer junto a otras investigaciones, conclusiones generalizables respecto del objetivo de esta investigación.

Los resultados emanados del análisis de los datos, como a su vez la contrastación de las hipótesis y las conclusiones generales, podrán abrir nuevas líneas de investigación, donde todas ellas, más los trabajos ya realizados contribuyan a solucionar el problema del rendimiento escolar, asegurando así la igualdad de oportunidades.

Por último, los resultados de este trabajo serán presentados, inicialmente, a los Colegios participantes, como forma de aportar al análisis de la Educación local, pero también quedará la evidencia como información abierta a quién quiera profundizar en ella.

**II**  
**MARCO TEÓRICO**

## 2. MARCO TEÓRICO

### “Sabio es aquel que puede conocerse a sí mismo” (Fábula de los simios)

#### 2.1 La relación profesor alumno “algo más que un contenido...”:

- **Calidad en la Educación:**

Muchos autores asociados a la investigación educacional señalan que la calidad de la educación o que una educación, de calidad, está representada, finalmente, en el *rendimiento de los alumnos*. Es decir, la calidad se atribuye a reconocer que existe excelencia académica, cuando los resultados académicos de los alumnos son buenos o satisfactorios. Por otra parte, el rendimiento de los alumnos es asociado a la calidad profesional de los profesores, y ésta, a su vez, se divide en dos componentes: por una parte, la calidad es el resultado de las competencias que éste tiene sobre las materias, el conocimiento y el uso metodológico que aplique en sus clases; y por otra, ésta estará determinada por la *actitud* expresada en la relación con sus alumnos(as).

Otras investigaciones (Wang, Hertel y Walberg, 1993) han demostrado que las variables que más influyen en el aprendizaje son:

*“las características psicológicas de los niños, el manejo de la clase que efectúa el profesor, la interacción académica y social entre éste y el alumno y el ambiente familiar que rodea al niño”.*

Ahora bien, aislando las características psicológicas de los alumnos(as) y la influencia que tiene la familia, nos queda sólo la relación profesor – alumno, como una variable importante a considerar. En esta relación, encontraremos un sin número de

conexiones. Gran parte de ellas serán de tipo cognitivo; sin embargo, un número no menor, serán de tipo emocional. Son estas últimas las que han ido recobrando importancia en estos últimos años, quizás por el hecho de reconocer que en esta relación actúan seres humanos con identidad particular, con una cultura determinada, con emociones y sentimientos que se relacionan consciente e inconscientemente en un aprendizaje mutuo.

De acuerdo a esta mirada, la relación profesor-alumnos tiene una trascendencia más allá de la mera transmisión de conocimientos. Hay aquí una importancia superior, que sin duda tendrá un impacto directo en los aprendizajes; ya que estos no pueden estar ajenos a la persona y sus sentimientos. La calidad de los aprendizajes tendrá directa relación con la calidad emocional en la que se encuentra el sujeto, y ésta a su vez estará determinada por la interacción que se tenga con los otros, por nuestra innata condición de ser seres sociales.

*“La importancia de interacción en la vida del ser humano resulta innegable, ya que somos seres sociales, y a través de la interacción se satisfacen la mayoría de las necesidades humanas. En el sistema educacional, un niño aprende en relación con los otros, y la sala de clases resulta un contexto adecuado para que el alumno desarrolle sus habilidades para interactuar con otras personas”*  
(Arancibia, Herrera, Strasser, 2000, 221)

Ahora bien, esta relación tiene distintas etapas antes de ser una relación de calidad. Esta puede ir, desde una relación “vertical” donde el docente actúa en forma autoritaria sobre los alumnos, hasta una relación horizontal democrática. Dependiendo de la situación y contexto, el profesor deberá mediar entre estos dos tipos de relación, negociando o ejerciendo su autoridad.

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

La escuela, sin duda, recibe a un niño integral que contempla, aparte de su cognición, un aspecto afectivo y uno social. La perspectiva de considerar a éste sólo como un receptor de conocimientos, es estrecha. Los aspectos emocionales y sociales merecen una especial atención por parte de los docentes,

*“Primero, por la importancia que en sí mismo tienen tales constructos, y segundo, por su directa relación con el aprendizaje de contenidos”* (Machargo, 1991, 75)

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

*“El profesor define los roles del alumno, evalúa su cumplimiento y hace que perciba una imagen de sí mismo. Se trata de un diálogo individual, de un tú a tú entre el profesor y el alumno independiente del número de alumnos que tenga la un aula determinada. Para el alumno se trata de su profesor, de su colegio y de su experiencia”* (Kash y Col 1976) (Marchago, 1991, 73)

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

*“El profesor tiene una importancia capital en las actitudes que los alumnos desarrollan hacia sí mismo, en especial en lo que dichas actitudes tienen que ver con el hecho de ser capaces de pensar, responder, preguntar, y resolver problemas. El profesor puede ayudar al estudiante a reconocer su valor y posibilidades o puede recordarles una vez tras otra su poca valía para el estudio.”* Serrano, 1981 (Machargo, 1991, 74)

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

- **El profesor y su conducta dentro de la sala:**

Podemos apreciar que el profesor, de una u otra forma, no pasa inadvertido a la mirada de sus alumnos. Éste ejerce, por su rol, una notable influencia sobre la autoimagen que se forman sus alumnos. Ahora bien, en esta siguiente parte se intentará ahondar en aquellas conductas de los profesores, en la sala de clases, que favorecen esta relación.

Si bien es cierto, no hay mucha evidencia que defina un modelo específico de conducta por parte de los profesores y que a su vez favorezca los aprendizajes. Por esta razón sólo entregaremos conductas y actitudes generales que favorecen un clima positivo dentro de la sala, permitiendo a los alumnos mejorar su autoestima y por ende los aprendizajes.

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

*“El principal responsable de que exista ese clima facilitador del desarrollo del autoconcepto es el profesor, que crea ese clima cuando muestra interés por cada alumno y lo que le afecta, cuando acepta sinceramente al niño y le comunica afecto y apoyo. Se facilita el autoconcepto si hay ambiente que inspire confianza y no infunda temor, que dé oportunidades para decidir e incluso para equivocarse” (Marchargo, 1991, 7)*

Complementando lo anterior, recientemente se otorgó el “Premio Nacional de Educación”, éste recayó en un profesor de aula y no en un teórico de la educación, como lo esperaban muchos. El sentido de este premio es reconocer a aquellos maestros de escuelas públicas que con su afecto, cariño y comprensión logran formar niños y jóvenes, hombres y mujeres como chilenos y ciudadanos del futuro. Gabriela mistral decía que educar “*es una obra de arte*” y no científica. (Diario la Segunda, Septiembre, 2005)

Sin duda, la actitud del profesor favorecerá aprendizajes de calidad, cuando el profesor (Bills, 1981) logre llevar a la sala de clases estas cuatro características:

- Tener una actitud positiva hacia todos sus alumnos(as)
- Aceptarlos y respetarlos con sus propias características
- Comprender la realidad particular de cada uno de ellos(as)
- Mostrar siempre congruencia entre lo que piensa, dice y hace; que inspire confianza

Otros autores, como Burns (1982), consideran que para mejorar esta relación, los profesores deben enfrentar la relación con sus alumnos *con afecto, con aceptación y con autenticidad*. Sin embargo, estas cualidades sólo las desarrollan profesores seguros de sí mismos. Por otra parte, tanto alumnos como maestros necesitan de respeto y aceptación mutua, donde no quede lugar al miedo y puedan sentirse definitivamente libres.

Otros estudios hablan de *maestros eficaces*, para referirse a este tipo de profesional que es capaz de establecer una relación personal con sus alumnos, donde se vive un clima de respeto y apoyo mutuo; donde las conductas de escuchar y preguntar constantemente, por parte de sus alumnos, vienen a constituir el pilar fundamental en el crecimiento emocional y académico.

Los maestros eficaces (Poris, 1977, 88) (Machargo, 1991, 76) son aquellos que:

- Comprometen a sus alumnos en el establecimiento de las metas y objetivos a alcanzar; este sentido de pertenencia con lo que se va aprender, genera un mayor compromiso consigo mismo y con las metas propuestas.
- Permiten a sus alumnos experimentar y participar de la clase. Esto los hace sentirse agentes de su propio aprendizaje, lo que los hace sentir capaces y autónomos.

- En la relación directa y colectiva con sus alumnos, favorecen los juicios positivos por sobre los negativos; evitan compararlos y por sobre todo resaltan constantemente los logros, talentos y habilidades individuales.
- Por último, irán creando un clima que permita a cada uno de sus alumnos(as) construir su propio esquema de valores; un clima en el que se pueda preguntar, discutir y contrastar siempre; así se irán incorporando aquellos valores que tienen sentido para ellos, siendo estos últimos los que en definitiva se asumen con clara convicción.

Finalmente, las actitudes del profesor en la sala irán favoreciendo positiva o negativamente el *autoconcepto* de sus alumnos.

*“El autoconcepto de los alumnos se desarrolla cuando los profesores poseen las cualidades de la cordialidad y afectividad, proporcionan feedbacks positivos y alimentan un clima de libertad. Los profesores que animan, respetan y aceptan a los demás estimulan el rendimiento académico y el autoconcepto de los alumnos. Igualmente, los alumnos que perciben en sus profesores imágenes y expectativas positivas sobre su capacidad ven favorecidos aquellos aspectos. A través de un medio de aprendizaje que alimente la interacción positiva y el feedback, los profesores tienen la responsabilidad de asistir a los estudiantes en el logro de un positivo autoconcepto”.* (Kilmer, 1993, 43) (Machargo, 1991, 77)

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

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

## **2.2 El Docente en la Reforma:**

- **Un recorrido por la Historia de la educación antes de la Reforma de 1990.**

Al hacer un poco de historia sobre la evolución que ha tenido el docente en los distintos gobiernos y reformas en Chile, podemos apreciar que, desde muchos años, ésta ha estado ligada al estado como principal organizador de las actividades docentes. Ya en el 1800 aparece un reglamento que definía el perfil del futuro docente y los mecanismos de selección. Posteriormente y entrado el siglo XIX, el Estado impulsa la profesionalización de los docentes a través de la creación de las conocidas “Escuelas Normales”. Durante este tiempo, además, y debido al aumento en el número de escuelas, la demanda en la formación de profesores hizo que otras organizaciones, participaran en la formación profesional del Docente, entre ellas se destaca: el “Pedagógico de la Universidad de Chile”, las “Misiones Alemanas”, etc.

Durante el siglo pasado, y hasta 1980, el desarrollo en la formación docente estuvo marcado de innumerables transformaciones. Durante el primer tiempo el énfasis de la política educativa estuvo en la expansión con algunos intentos de modernización; ya a fines de los sesenta se consolidaba la universalización en la formación de los alumnos de primaria y posteriormente, la extensión a la secundaria y educación superior. En el ámbito docente, el Estado siguió siendo el único formador de profesores. Ese aumento en la cobertura escolar llevó a que a mediados de siglo, se abriera la formación docente a las Universidades Privadas y Escuelas Normales no dependientes del Estado.

Por otra parte, esta necesidad de nuevos profesores, obligó la incorporación de otros profesionales sin formación pedagógica, pese a los esfuerzos del Estado por favorecer dicha formación. Este nuevo escenario docente llevó con los años, a la creación, primero por parte de las instituciones asociadas al Estado y luego por el sector privado, de programas especiales de regularización de título, muchos de los cuales se mantienen hasta hoy día.

El MINEDUC advierte que en este minuto existen al menos 12 mil alumnos matriculados en cursos para convertirse en los **“Profesores Express”**,

*“Se trata, en su mayoría, de personas que sin estudios superiores realizan cursos especiales que en menos de 8 semestres (4 años) les reportará un título como profesor y les permitirá pararse en una sala de clases a enseñar”*  
(Diario la Segunda, 13 de Septiembre del 2005)

El artículo además alude a que estos programas especiales corresponden en su mayoría a Universidades asociadas al Consejo de Rectores (Ver figura 1). Recién hoy, a través del Ministro de Educación se ha firmado un acuerdo de terminar con estos programas.

**Figura 1: Alumnos en “Programas Express”**

<b>ALUMNOS “EXPRESS” (Estimada 2004)</b>	
U. Playa Ancha	4.934
U. De Los Lagos	3.065
U. Arturo Prat	1.179

Fuente “Diario La Segunda 13 de Sep 2005

El esfuerzo por profesionalizar el ejercicio docente llega a su grado más alto a mediados del siglo pasado y hasta fines de los 60; los denominados “Profesores de Estado” y/o normalistas gozaban de una identidad profesional tanto por su nivel de competencia, como por su compromiso formativo. Su sentido de cuerpo los llevó finalmente, a ser reconocidos como profesionales de la Educación, Título Profesional de Licenciatura, grado reconocido hasta el día de hoy.

*“El impacto formativo, tanto del Pedagógico de la Universidad de Chile, como de las escuelas normales, fue elevado. Los maestros y maestras normalistas y los llamados “Profesores de Estado” que egresaban del Pedagógico, además de sus componentes profesionales - que fueron materia discutible en su tiempo y el presente - tenían un fuerte compromiso con la educación pública y un sentido de cuerpo que más tarde se diseminó” (Núñez, 2003, 457)*

Es posible apreciar que el énfasis del Estado, y con éxito discutible, estuvo siempre en la profesionalización del docente. Sin embargo, este último concretiza en la práctica un sentido distinto al que aspiraba el Estado. El concepto profesional que marca al gremio durante gran parte de su historia y hasta antes de la reforma del 90, estuvo ligado al “sentido vocacional”, más que a un sentido estrictamente profesional.

*“Los profesores se perciben a sí mismos como servidores públicos animados por su vocación, más que por valores profesionales” (Núñez, I. 2003, 459)*

Esto llevó a la definición de una cultura docente asociada más al servicio público, cuyas prácticas sociales y culturales futuras se alejaban de una efectiva profesionalización. El profesionalismo quedaba arraigado sólo al discurso, a las exigencias contractuales, y a un sentimiento de orgullo que provocaba el rechazo a aceptar que personas sin título o de otras profesiones ocuparan roles de enseñanza dentro de la escuela.

Así, el esfuerzo por profesionalizar la labor docente se diluía en la práctica en tres dimensiones: *“La vocación”, “la relación afectiva con sus alumnos”* y *“el dominio de una disciplina a enseñar”*.

La primera dimensión presume un *“gusto”* y habilidades innatas por enseñar, esta condición, por si sola, fundamenta en muchos profesores su carácter profesional. Sin embargo, en su discurso los docentes atribuyen un peso mayor a la segunda dimensión. Para ellos, lo que hace significativo su trabajo no es la vocación y agrado de ser *“profesor”*, por el contrario: la gratificación está en la relación afectiva que se genera con los alumnos y esta relación es la que los hace seguir adelante, bajo condiciones laborales adversas. Gysling, op cit. 22, citado en Núñez, 2003, señala:

*“...La pregunta por la permanencia en la pedagogía se contesta también a través de los elementos que resultan gratificadores. Aquí encontramos prácticamente unanimidad entre los profesores que destacan al alumno como principal fuente de gratificación en su trabajo, sobre todo en lo que respecta a la relación afectiva que se establece con ellos”*

(Gysling, 1992, op cit. 22) (Núñez, 2003, 461)

Por ultimo, sus saberes disciplinares están orientados hacia el conocimiento y a la pedagogía que trasmite la cultura del saber en la sala. Sin embargo, esta dimensión también queda relegada a la relación afectiva con los alumnos.

*“Puede decirse que el saber requerido para ser profesor tiene una doble orientación: por una parte está orientado hacia el conocimiento, el profesor debe tener un saber que enseñar a sus alumnos. Por otra parte, el profesor debe saber relacionarse con sus alumnos”*

(Gysling, 1992, op cit. 22) (Núñez, 2003, 461)

Con lo anterior se establece que la primera orientación queda subordinada a la segunda. El mismo autor señala que los profesores se co-evalúan como buenos docentes, no tanto por los conocimientos que maneja, *sino por su capacidad de relacionarse con sus alumnos*.

Esta dimensión, basada en las relaciones entre profesores y alumnos, se constituye como el elemento más importante en la función docente; lo que a juicio de (Gyslin, 1992, 127) es la principal debilidad de su *identidad profesional*; ya que el control que se puede tener sobre las relaciones está limitado y condicionado por el otro.

Durante la década de los setenta y ochenta, la profesionalización docente sufre la más grande crisis en todas sus áreas. Es así como la mayor escolaridad de la población y el fácil acceso a los medios de comunicación, debilitan el monopolio del conocimiento que hasta ese momento, tenían los profesores. Según Núñez (2003, 474), este sería el primer descenso en la autoestima docente y las primeras sensaciones de una sociedad que no los valoriza y dignifica.

Por otra parte, la inminente revolución tecnológica - informática y su incorporación acelerada a la escuela, hacía pensar que la labor del docente podía ser sustituida. Esto tuvo implicancias en el los profesores activos, pero también en la población que podía optar por la profesión docente como carrera universitaria. El bajo perfil que la sociedad atribuía a la docencia, alejaban el interés de los mejores alumnos que ingresaban a la educación superior.

Por último, el régimen militar, en una de sus primeras políticas de gobierno, descentraliza en los municipios la dependencia laboral del Estado con los profesores, y privatiza la formación inicial de estos, con consecuencias en la autoestima docente y en su dignidad, jamás imaginadas.

*“A inicios de los ochenta el gobierno militar (1973 – 1990) transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. En el marco de un régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración, introdujo instrumentos de financiamiento basado en el subsidio a la demanda, desafilió del **status** de funcionario público al conjunto del cuerpo docente y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privada con financiamiento estatal”*

(Cox, 2003, 19)

Así, una de las primeras medidas políticas establecidas por el anterior Régimen fue quitar a la docencia el simbolismo de “servidor público” dependiente del Estado. Esta relación directa con el estado otorgaba personal y socialmente un estatus distinto. La segunda medida, fue inhabilitar la exclusividad en la formación inicial de los profesores que se realizaban, hasta entonces, por las Escuelas Normales dependientes del MINEDUC y las Universidades Estatales; traspasando esta responsabilidad también a las Universidades privadas. Por lo tanto, ser profesor ya no dependía de una selección previa.

Núñez (2003, 474) señala:

*“La interpretación extremadamente privatizante de la descentralización iniciada en 1980 introdujo la visión de la educación como un asunto que dejaba de ser responsabilidad pública y se convertía en una cuestión de relaciones entre privados. De función pública que tenía que ver con la cohesión y la reproducción social, el discurso dominante definió a la enseñanza como un espacio de mercado. Un magisterio históricamente socializado en una percepción casi sacerdotal de su quehacer, de pronto se vio forzosamente inserto en desnudas y frías relaciones de mercado”.*

El mítico sentimiento de protección y estatus que entregaba el Estado a los docentes, fue dando paso a un sentimiento de desamparo y a deseos permanente de recobrar lo perdido. Tuvieron que pasar años, incluso cambios generacionales, antes de aceptar su nueva condición profesional.

En definitiva, el término del régimen militar entrega un cuerpo docente disminuido en su condición profesional y social. Un gremio altamente participativo y generador de grandes cambios sociales, a lo largo de la historia de la educación en Chile, enfrenta el término de siglo divididos en sus concepciones, con un bajo auto-concepto, sin identidad, menoscabados en sus remuneraciones y condiciones de vida, entre otras características generales.

Todo esto tuvo, además, su impacto en los aprendizajes. Si bien es cierto que las diferencias sociales, en cuanto a las oportunidades, siempre existieron; durante este periodo se agudizaron mucho más, siendo los más perjudicados los provenientes de las clases sociales más pobres y pertenecientes al sistema municipalizado y subvencionado.

- **La Reforma de los 90 y la actualidad:**

Con este desolador escenario comienzan las últimas décadas. El gobierno de la Concertación consciente del deterioro en la educación, y básicamente en las oportunidades, encarga un estudio acabado de la realidad educacional y propone a partir de este informe, diversas políticas de cambio. Dentro de estas se destacan:

- La reactivación de un Estatuto Docente.
- Una mejora en las condiciones salariales.
- Incentivar la profesionalización docente.
- Mejorar la calidad humana de los profesores
- La creación de un incentivo al desempeño difícil

Todas ellas con el propósito cierto de dignificar nuevamente la labor docente. Así, el gobierno establece como uno de los cinco propósitos de la modernización de la educación: *“El fortalecimiento de la profesión docente”* (Núñez, 1999), incluso el Informe Bruner (1995), proponía, ya a principios de la Reforma, alcanzar para el 2002

*“un sistema educacional en la cual las escuelas y liceos puedan ofrecer las remuneraciones, la autonomía profesional y las oportunidades de carrera.... A cambio los docentes aceptaran mayores exigencias y estándares más altos de desempeño, y una efectiva responsabilidad pública por los logros de sus alumnos y establecimientos. Lo anterior supone transformar el contexto en que actualmente actúan los docentes, valorar la competencia profesional y organizar los incentivos de la profesión de acuerdo con el mérito y el desempeño”* (Informe Bruner, 1995, 105)

Al revisar el año 2002, podemos distinguir los esfuerzos hechos por los gobiernos democráticos de reinsertar la condición docente al campo profesional y como, paulatinamente, se ha restablecido su dignidad. Está claro que hoy contamos con profesionales más preparados: el 90% titulado, y un estatuto docente que asegura cierta estabilidad y desarrollo profesional. Sin embargo, el Estado, la sociedad y los propios profesores han descuidado la “profesionalización, personal y social”. No es discutible que los docentes de hoy no son los mismos que los de hace 20 años en cuanto a niveles académicos de excelencia; sin embargo, su autovaloración y su auto-imagen, así como la valoración social de la profesión docente no han cambiado mucho en el último tiempo.

Núñez, (1999, 193) señala:

*“Por otra parte puede afirmarse que falta un esfuerzo mayor en lo que puede denominarse una profesionalidad socialmente construida”*

### **2.3 Autoestima, Auto-concepto y Auto-imagen:**

Estos tres conceptos tienden a usarse como sinónimos al momento de referirnos a una parte de la personalidad de un sujeto. De hecho, varios autores usan estos términos indistintamente para referirse a la misma conducta. Sin embargo, si profundizamos en cada uno de ellos veremos que, aún estando muy ligados entre sí, demarcan énfasis distintos aun cuando se refieren a un todo.

*“No es un conglomerado o suma de conceptos aislados, sino que todas esas percepciones o referencias se presentan formando un todo. Es el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad” (Marchago, 1991, 24)*

Si revisamos la literatura de algunos años atrás, encontramos que ya autores como Erikson hablaban de un componente en la personalidad humana que ayudaba al desarrollo de la identidad; ya que, según este autor, la persona humana en su desarrollo evolutivo confrontaba la identidad con la confusión (*identidad versus confusión*). Reafirmar la identidad por sobre la confusión ayuda al individuo a clarificar *quién es él o ella* y *cuál es su rol en la sociedad*. Para resolver esta crisis son muchos los factores que incidirán en su positiva evolución, entre ellos: la familia, la religión, la escuela, la historia, la cultura, etc. Finalmente, todos estos factores irán determinando la manera como una persona se ve a sí mismo y cómo se ve ante los ojos de los demás.

Otros estudios (Burns, 1979, 1982), relacionan el *auto-concepto en los sujetos*, con componentes actitudinales. Bajo este punto de vista, el auto-concepto vendría a ser “*un conjunto organizado de actitudes*” que determina su comportamiento y, por consiguiente, la forma de relacionarnos con los demás.

Esta mirada, establece tres componentes:

- a) Un componente cognoscitivo, más conocido como *autoimagen*.
- b) Un componente, afectivo y evaluativo. Conocido como *autoestima*.
- c) Y un componente conductual.

El primero de ellos viene a definir la forma como los sujetos se miran y describen así mismos; esta descripción no es necesariamente un reflejo de la realidad, puede ser poco verdadera y muy subjetiva. Este componente, es en definitiva,

*“Un conjunto de rasgos con el que nos describimos a nosotros mismos y que dice nuestro modo habitual de ser y comportarnos”* (Machargo, 1991, 76)

Sin embargo, el mismo autor señala que estos rasgos pueden tener distintas connotaciones en las personas; algunos de estos rasgos son más representativos, centrales y permanentes que otros.

El segundo componente evalúa, con criterios esencialmente emotivos y afectivos, la visión de uno mismos. Ahora bien, esta evaluación puede ser positiva o negativa, provocando en el individuo sentimientos de agrado o desagrado según sea el resultado de esta evaluación.

Este proceso evaluativo de la *autoimagen*, es lo que se denomina con el nombre de *autoestima*.

Para Bisquerra (1998) la autoestima es:

*“La parte emocional, como nos sentimos con nosotros mismos. Es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto que se deriva de los sentimientos que uno tiene sobre si mismo”* (Bisquerra, 1998, 544).

Este sentimiento de valoración positiva de uno mismo se convierte en una necesidad humana; por lo tanto, según Maslow (1970) y *“la jerarquía de las necesidades”*, es necesario satisfacerlas para alcanzar la realización plena.

Por último, está el componente conductual; es decir, la conducta de un sujeto estará muy influida por su *autoimagen* y su *autoestima*.

Nuestro comportamiento está, en cierta forma, determinado por nuestro autoconcepto y autoestima; nos manejamos en la vida según *“nuestras capacidades, cualidades, valores o deficiencias que hallamos en nosotros mismos”* (Marchago, 1991, 25)

En síntesis, aunque para muchos el autoconcepto es sinónimo de autoestima, en el desarrollo de este trabajo se entenderán como constructos separados, aunque en la realidad, estos se den simultáneamente: el primero como una *descripción de la persona*, mientras que el segundo como la *valoración asociada a su descripción*.

Otros autores consideran el *autoconcepto*, la *autoimagen* y la *autoestima*, como elementos de vital importancia en la configuración de una personalidad ideal pero basada en la realidad que se ha construido, adaptando nuestras capacidades, habilidades y limitaciones a un modo de autocrecimiento personal. Al respecto, se han dictado innumerables sugerencias sobre como alcanzar este ideal de *autoimagen*; no obstante, caracterizar las conductas que pueden desarrollar un positivo *autoconcepto*, no es la solución. Lo importante está en reflexionar sobre nosotros mismos, tratando de mejorar siempre nuestra *autoimagen* y por ende nuestra *autoestima*.

#### **2.4 La teoría “Jerárquica” en el auto-concepto:**

El proceso de modernización en el que se encuentra actualmente nuestra educación, ha implicado la incorporación de un proceso reflexivo, donde el docente deberá comprometerse en forma activa como agente principal de este proceso de transformación de la enseñanza. Así, se aborda a éste profesional como un gestor, no sólo de saberes y conocimientos, sino también como un comunicador que exterioriza la educación, incorporando así a la familia y todo el componente social que involucra al alumno. Se plantea la necesidad de fortalecer la labor docente, lo que se logrará en la medida que tengamos profesores socio-afectivamente equilibrados, con un alta auto-imagen, confianza en sí mismo, respetados, con capacidad de resolución de conflictos, valorados, etc. Nace así la necesidad de abordar en el proceso educativo al docente, como un ser en desarrollo y que valora la importancia que tienen las relaciones consigo mismo y los demás.

En una dimensión general, se plantea la necesidad de distinguir entre la valoración del sujeto con respecto a sí mismo y su autoconcepción social, acotando esto último a la autoconcepción profesional; la cual se antepone a la dimensión personal.

En palabras de *Vigostky*:

*“toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre las personas (interpsicológicas) y después en el interior del propio sujeto (intrapsicológica)” (Vigostky, 1979)*

En esta línea, diversos autores plantean como meta de la educación ayudar a la persona en su crecimiento, convirtiéndose en una instancia facilitadora en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades, de sus fortalezas y debilidades, en el control de sus emociones. En este proceso va surgiendo el auto-concepto, como un constructo, que señala en un individuo las percepciones que éste pueda tener sobre sí mismo, en las dimensiones: cognitivas, conductual y afectiva.

Diversos estudios han demostrado cuánto favorece al desarrollo del alumno las expectativas positivas y realistas que el docente tenga sobre sí mismo. Los profesores con alto autoconcepto son percibidos como más eficaces, capaces de generar mayores expectativas en sus alumnos; por consiguiente, favorecedores de mayores desafíos y exigencias, con una actitud más abierta, dispuestos al cambio y al trato respetuoso.

La autoimagen profesional de los profesores parece ser un factor significativo en el rendimiento de sus alumnos. A los docentes con un alto autoconcepto se les observa satisfechos de enseñar y en la relación con sus alumnos, capaces de proyectar seguridad, por consiguiente, con un alto rendimiento profesional. Así, el autoconcepto se va convirtiendo en una variable crítica en educación, tanto en investigaciones como en evaluación educativa; ya sea, por los resultados que obtiene en sí mismo el docente o como “constructo mediador” capaz de explicar los resultados del logro académico de los alumnos.

Algunos de los autores que han estudiado el autoconcepto, entre ellos Shavelson, que lo define como:

*“La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a través de su experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel los refuerzos ambientales y las personas significativas”.* (Shavelson y col., 1976, p.411)

Presentan modelos del autoconcepto, como constructo teórico, que enfatizan los siguientes aspectos fundamentales:

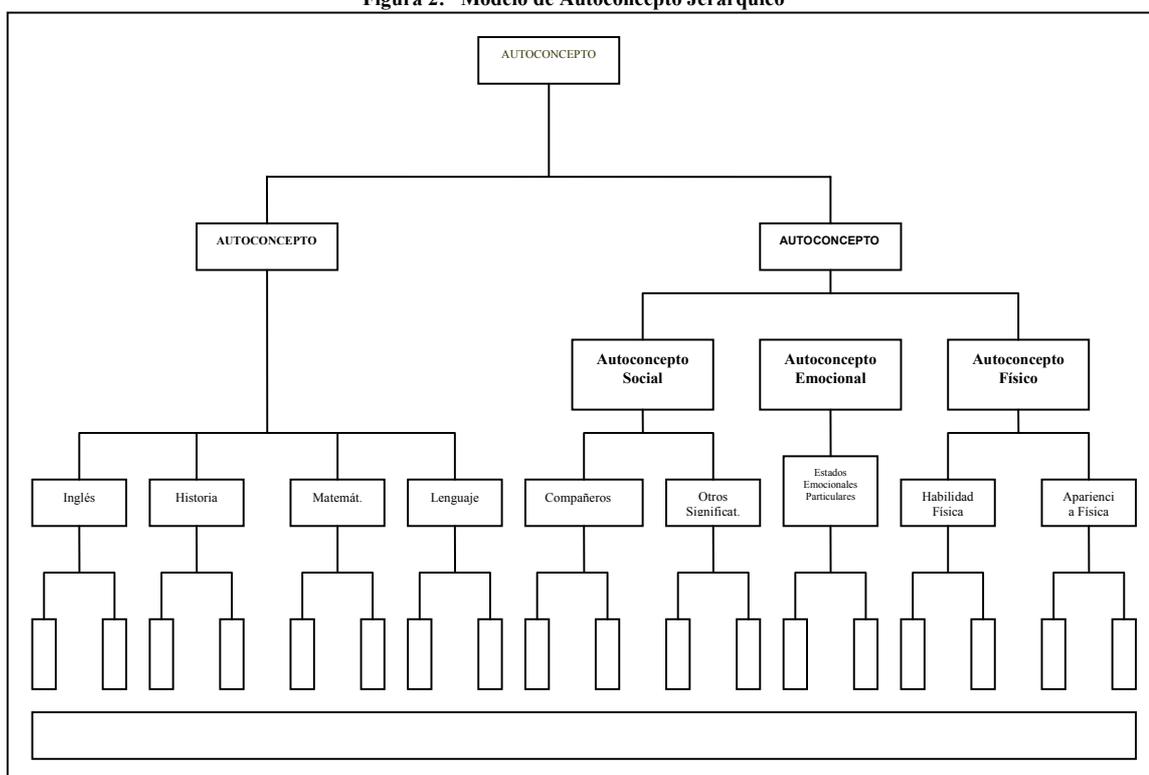
- Estructura interna: donde las personas son capaces de organizar y relacionar la información que tienen sobre sí mismas.
- Es multifacético: reflejando la forma de categorizar que tiene un individuo, respondiendo a circunstancias personales, familiares y culturales.
- Se organiza en forma jerárquica: figurando en la parte superior de esta escala el auto-concepto general, descendiendo luego a facetas más específicas, por ejemplo las calificaciones en una prueba determinada.
- Va de lo general a lo específico y de lo estable a lo menos estable.
- La edad y la experiencia en un individuo van determinando las facetas del autoconcepto, las que se van clarificando y definiendo en forma progresiva.
- Los individuos referidos al autoconcepto, pueden describirse y evaluarse a sí mismos.

Así se construye el modelo jerárquico de Shavelson, el cual describe el auto-concepto como:

*“la percepción que un individuo tiene de sí mismo, compuesta por siete aspectos específicos: multidimensional, jerárquico, estable, evolutivo, descriptivo y evaluativo y diferenciable de otros constructos”.* (Villa, 1992)

El modelo jerárquico, propuesto por Shavelson, sitúa el auto-concepto general en la parte superior de la escala, para ir descendiendo a factores conductuales más específicos, hasta llegar a la conducta actual, propuesta en la escala jerárquica. (Ver figura 2)

Figura 2: “Modelo de Autoconcepto Jerárquico”



Si bien es cierto, el modelo jerárquico propuesto por Shavelson (1976), fue el resultado de investigaciones hechas con niños en edad escolar. Se asume, para el caso de los profesores, el principio básico de esta teoría, la que establece que el autoconcepto no es un constructo representado en una sólo conducta. El comportamiento humano es situacional, es decir, va a depender de la autovaloración que el sujeto se atribuye en las *diversas situaciones* en las que el participa. Es así como el autoconcepto se ira jerarquizando en sub factores cada vez más específicos hasta llegar a una conducta particular.

Si bien, teórica y empíricamente se asumen las dificultades en las investigaciones realizadas sobre autoconcepto, y la necesidad de hacer proposiciones en su ordenación jerárquica, sin discutir las múltiples facetas que apoyan la naturaleza del autoconcepto; se mantiene el cuestionamiento sobre su identidad específica y su estructuración. A pesar de no existir reales acuerdos en su definición se concuerda, en cuanto a la comprensión del concepto de sí mismo, que *es un instrumento regulador y mediador de la conducta*.

Todas estas investigaciones apuntan a la necesidad de asumir al docente como principal agente transformador de cambios. Se destacan así las funciones principales en el auto-concepto, por cuanto determinará su actuar en ámbitos donde medie en el proceso de la información social: ya sea *como regulador del afecto* o *como fuente de motivación*, en ambos casos tendrá implicancia en la relación con sus alumnos.

## 2.5 Las expectativas de los profesores hacia sus alumnos: “La profecía autocumplida”.

- **Hacia un modelo teórico**

Una buena forma de comenzar a abordar el tema de las expectativas será con un poema que ejemplifica, con sencillas palabras, el poder que tienen los profesores sobre sus alumnos, la mayoría de las veces ni siquiera es percibido y menos asumido.

*“Si un niño vive en medio de la crítica,  
aprende a criticar.  
Si un niño vive en medio de la hostilidad,  
aprende a ser hostil.  
Si un niño vive en medio del ridículo,  
aprende a sentirse culpable.  
Si un niño vive en medio de la afrenta,  
aprende a sentirse culpable.  
Si un niño vive en medio de la tolerancia,  
aprende a ser paciente  
Si un niño vive en medio de la confianza,  
aprende a confiar  
Si un niño es alabado,  
aprende a valorar  
Si un niño vive en medio de la seguridad,  
aprende a tener confianza  
Si un niño vive en medio de la aprobación,  
aprende a amarse a sí mismo  
Si un niño vive en medio de la aceptación y la amistad,  
aprende a encontrar amor en el mundo.*

Autor desconocido

En el terreno escolar, es fundamental la relación profesor - alumno y la influencia que tiene éste sobre la imagen que construye el segundo de sí mismo. Aunque algunos autores plantean que en esta relación hay influencias mutuas, sin duda donde más implicancia tiene, es en el alumno. Esta relación de influencias mutuas está medida por las expectativas mutuas. Estas pueden ser positivas o negativas, dependiendo de diversos factores; los que se profundizaran más adelante. Mientras tanto, señalaremos que las expectativas se han mostrados como una variable capaz de influir en los resultados académicos de los alumnos, especialmente en la forma como éstos enfrentan cada desafío escolar.

*“Las expectativas del maestro pueden definirse como las influencias que hace éste 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”*

(Arancibia, 2000, 228)

Al respecto otros autores (Hargreaves, 1979, Arancibia, 2000), han planteado que esta categorización, una vez establecida, se fija en la relación por diversas razones. Entre ellas, cabe destacar la proyección personal que hacen los profesores de sus propias debilidades profesionales; ya sea como un refuerzo positivo a estas debilidades a través de un sobre valorar las condiciones innatas que traen consigo los alumnos aventajados, o por el contrario, eximiéndose de la responsabilidad implícita que tienen en el aprendizaje de cada alumno, cuando este, por falta de estrategias metodológicas, no aprende. También, las expectativas puestas en los alumnos pueden estar influidas por el entorno social y cultural donde se establece la relación profesor alumno, o bien por la organización particular que tenga la escuela. Cualquiera sea el caso, son resistentes al cambio.

Bajo esta mirada, podemos establecer dos enfoques respecto de las expectativas. Primero, que estas tengan coherencia con el estereotipo del individuo. En tal caso las expectativas vendrían a actuar como un refuerzo positivo directo en el alumno, siempre y cuando este estereotipo sea positivo, si es negativo el efecto sería contrario. Segundo, que las expectativas no coincidan con el estereotipo que el alumno tiene de sí mismo. En este caso las expectativas actuarán con un poder transformador de la conducta inicial del sujeto, llevándolo a comportamientos cada vez más cerca de la expectativa inicial. Este dinámica en la interacción profesor alumno estaría transfiriendo las expectativas del profesor a la experiencia real del alumno.

Rosenthal y Jacobson (1980), trabajaron en una investigación sobre la influencia de las expectativas de los profesores en el rendimiento de los alumnos. Se encontraron con que las expectativas puestas por los profesores en el rendimiento de los alumnos, influían directamente en las calificaciones de estos últimos. Es decir, *de los alumnos que se esperaban mejores resultados, éstos los obtenían*. Llamaron a este fenómeno el “Efecto Pigmalion”, relacionándolo con la mitología Griega en la que la esperanza del escultor Pigmalion, logra que su escultura tomara vida; de la misma forma las expectativas de los profesores (escultor), sobre sus alumnos (escultura), aumentan sus grados de inteligencia (toman vida).

No hay un fundamento claro sobre el poder transformador de las expectativas. Lo único que está demostrado es que tiene una influencia directa en el comportamiento, algo así como la *profecía autocumplida*; concepto planteado por Merton, (1957), citado en Arancibia (2000, 229), y que hace referencia *“a la forma en que ciertas cogniciones fuerzan la realidad, mediante la acción, de manera tal que llegan a ser confirmadas”*.

Posteriormente, en estudios realizados en Chile por Arancibia y Maltes (1989), y que tomaron como base el trabajo realizado por Rosenthal y Jacobson y lo aplicaron a nuestra realidad, se pudo comprobar que efectivamente las expectativas actúan en los alumnos como una “*profecía*” que se cumple por si sola.

Hasta acá, la evidencia teórica tiende a confirmar que las expectativas de los profesores sobre los alumnos influyen en su rendimiento académico; sin embargo, las razones de esta influencia no cuentan con una fundamentación suficiente. Al respecto la mayor parte de las investigaciones atribuyen el efecto de las expectativas directamente al autoconcepto del alumno. Y éste, dependiendo de la valoración, influirá positiva o negativamente en el rendimiento. En otras palabras, si las expectativas del profesor refuerzan positivamente el autoconcepto de los alumnos, estos tenderán a obtener buenos resultados; por el contrario, si estas expectativas refuerzan un autoconcepto negativo, se reflejará en un rendimiento académico también negativo.

Brophy y Good (1974), revisando un gran número de trabajos relacionados con las expectativas de los profesores, han podido concluir que efectivamente hay efectos en el rendimiento de los alumnos, producto de las expectativas. Además, se puede afirmar que estas expectativas son diferentes entre los mismos niños; los profesores no tratan de igual forma a cada niño, En todo caso, cualquiera sea la expectativa, los alumnos se esfuerzan por confirmarlas.

Kash y Col. (1976) confirman lo anterior al señalar que:

*“Los estudios sobre valores, actitudes, creencias y expectativas de los profesores demuestran que éstos perciben y tratan a los alumnos influenciados por dichas actitudes y expectativas, haciendo que, aún dentro de una misma clase los alumnos sufran experiencias escolares diferentes. Los que responden a los valores y expectativas de los profesores reciben una positiva imagen de si mismos y son reforzados y recompensados”* (Kash y Col. 1976, 87)

En este escenario, uno de los modelos más elaborado continúa siendo el propuesto por Jussim (1986), en el que se establece que para que las expectativas tengan su real efecto en los alumnos, deben pasar por tres etapas; y sólo así se constituye en una *profecía autocumplida*.

La primera etapa corresponde a la *construcción de las expectativas por parte del profesor* sobre el rendimiento académico de sus alumnos, En esta elaboración participan varios otros factores, entre ellos destacan: los estereotipos, la información previa, la historia académica anterior, etc. Los profesores no construyen necesariamente expectativas directas sobre el rendimiento de cada alumno, y en el supuesto que si lo hiciera, no todas gozan de claridad y precisión.

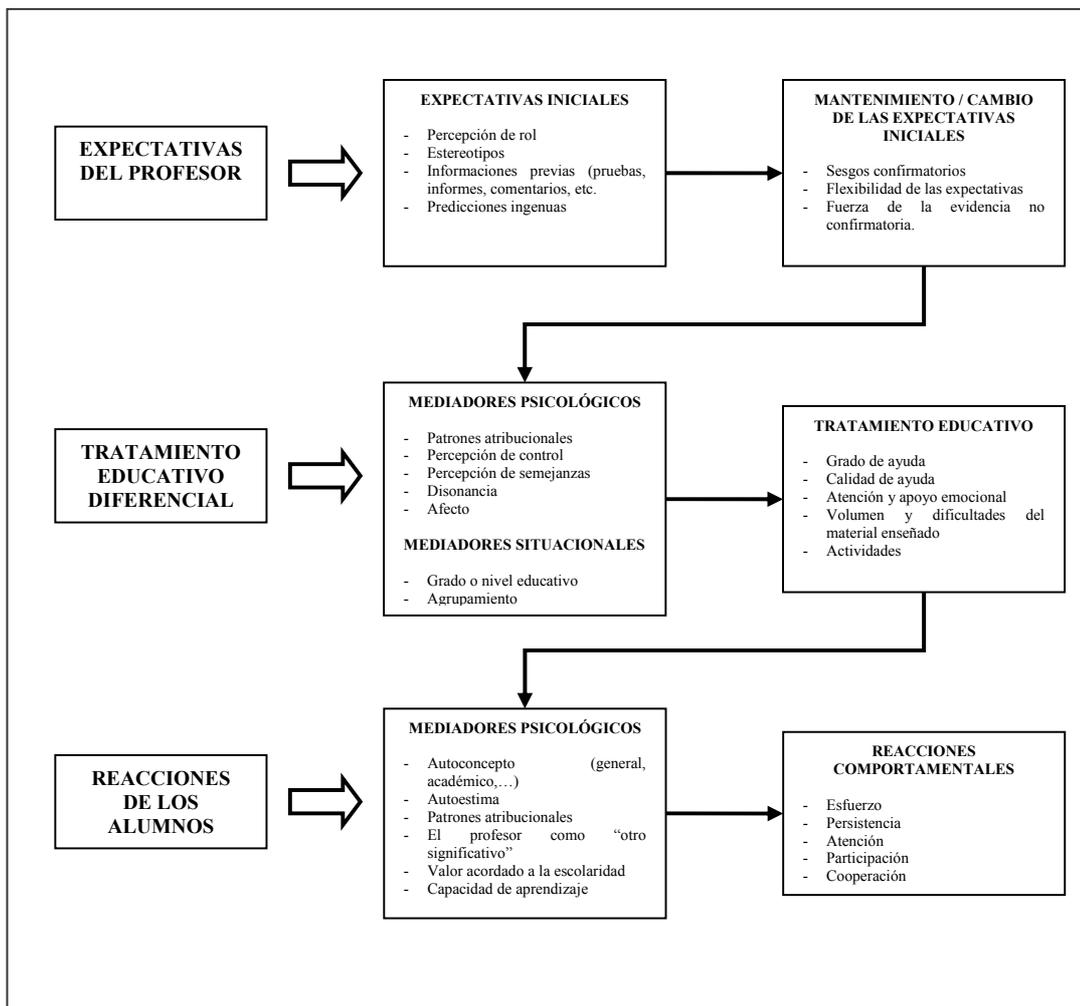
La segunda etapa, una vez construidas las expectativas, corresponde a que el profesor las comunique de algún modo. Hay evidencia suficiente para concluir que esta comunicación se lleva a cabo a través del comportamiento del profesor con cada uno de sus alumnos, tema que se abordará más adelante.

Ahora bien, la construcción de las expectativas y un trato diferenciado hacia los alumnos no basta para que se desencadene la *profecía del autocumplimiento*. Hay que recordar que los alumnos no son sujetos pasivos dentro de la sala y menos en sus relaciones interpersonales. Aquí actúa la tercera etapa, que tiene que ver con la reacción que experimenta el alumno frente a las expectativas de su profesor. Es así como éste puede ajustarse u oponerse a ellas.

*“Que un alumno actúe en una u otra dirección parece depender a su vez de un nuevo conjunto de factores, entre los que destacan su autoconcepto académico, su nivel de autoestima, sus yo posibles, los patrones atribucionales que maneja, el valor que atribuye a los aprendizajes escolares y la importancia que concede a la opinión que el profesor tiene de él, sin olvidar lógicamente su capacidad real de aprendizaje” (Miras, 2000, 321)*

En definitiva, el modelo propuesto por Jussim (1986), establece que la probabilidad de que la conducta del alumno confirme la *profecía autocumplida*, dependerá de los factores implicados en las distintas fases. (Ver figura 3).

Figura 3: El proceso de las expectativas. Adaptado de Jussim (1986)



Ahora bien, Machargo (1991), también señala que es difícil que un profesor cambie sus creencias y expectativas sobre sus alumnos incluso ante la evidencia que indica lo erróneo de sus expectativas:

*“Muchos estudios revelan que los profesores etiquetan a sus alumnos, lo que les lleva a concebir expectativas que, a su vez, condicionan la actuación del profesor”* (Machargo, 1991, 80)

Estas etiquetas, que los profesores ponen a sus alumnos, carecen de argumentos, que lo justifiquen. Algunos autores, como Espinola y Colls (1994), Arancibia (2000), entre otros, atribuyen estas expectativas a dos causas:

a) Aspectos propios del alumno:

- Apariencia física, presentación personal
- Conductas en clases
- Responsabilidad en traer los útiles que se piden
- La familia, su tipo de constitución y su apoyo al proceso

b) Aspectos de su historia escolar:

- Aspectos sociales y culturales de cada alumno
- Al entorno y a las características particulares del colegio
- Sus calificaciones anteriores
- Juicios emitidos por sus maestros anteriores
- Antecedentes escolares anteriores (conducta)

Como se puede apreciar, los profesores no basan sus expectativas en evaluaciones objetivas y formales de cada alumno, más bien las construyen sobre impresiones formadas a partir de aspectos externos provenientes, en su mayoría, de la propia escuela o bien de la familia, su cultura, su sociedad. Cualquiera sea la

procedencia, está irremediablemente determinando el futuro comportamiento de cada alumno, por lo que se hace urgente, por parte de los profesionales de la educación, al tomar conciencia sobre el poder transformador que las expectativas tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento escolar. Será tarea de cada profesor reconocer las propias expectativas y transformar aquellas que sean dañinas para los alumnos, sobre todo para aquellos que presentan bajo rendimiento y están etiquetados como alumnos flojos. Sólo así se podrá romper con la *profecía autocumplida*, la que sólo proyecta la debilidad en cada sujeto, acrecentándola y confirmándola en el tiempo.

- **Como se comunican las expectativas.**

Sin duda, la comunicación de las expectativas se dará en la interacción directa con los alumnos. La mayoría de las veces está se dará en forma indirecta. Sólo cuando la relación entre profesor y alumno manifiesta grados altos de intolerancia, esta transmisión será planificada y directa. El medio usado habitualmente, por la dinámica natural de una clase, será principalmente verbal y/o gestual.

Ahora bien, en cualquier caso, ésta convicción se verá reflejada en la frecuencia y calidad de los contactos. Es así como, para el caso de una dinámica verbal, el profesor se dirigirá, inconscientemente, más a unos que a otros. También se verá en la calidad de las comunicaciones, para algunos la recepción del profesor será: cálida, amable, acogedora; para otros en cambio será tosca, cortante, fría. Los primeros son los que gozan de altas expectativas por parte del profesor, por lo que éste intenta reforzar éstas expectativas en la relación verbal. Existe un prejuicio positivo hacia este primer grupo de alumnos, el que condiciona el trato que reciben del profesor. Normalmente, este grupo es coincidentemente con el de mejor rendimiento. Los segundos, en cambio, generalmente corresponden a los de bajo rendimiento.

Brophy y Good (1974) afirman:

*“La situación es clara, en algunas clases para alumnos de rendimiento bajo: si responden, tienen más probabilidades de ser criticados y menos de ser elogiados, así, la estrategia más segura es permanecer en silencio y esperar que el profesor llame a otro”* (Brophy y Good, 1974, 81).

Por otra parte, Machargo (1991), continuando con esta idea, señala que:

*“Los comentarios sarcásticos y críticos comunican a los alumnos que el profesor no tiene mucha fe en ellos, dejan entre ver unas expectativas negativas que redundan en un deterioro del autoconcepto, minando los sentimientos positivos de los alumnos hacia sí mismo”*. (Machargo. 1991, 81)

Ambos autores, confirman que detrás de una palabra y/o gesto poco afectuoso en el contacto directo con los alumnos, se esconde una expectativa negativa; y lo contrario se esconde en una palabra afectuosa. En ambos casos, y lo que es más lamentable para los últimos, los alumnos terminan acostumbrarse al trato que les brindan sus profesores.

La otra forma de comunicación es la gestual, ésta es una forma de comunicación permanente. Si bien es cierto la comunicación entre profesores y alumnos es inminentemente verbal, a través de la palabra; no es menos frecuente la comunicación con el cuerpo, ***“hablamos con la lengua pero nos comunicamos con todo el cuerpo”*** (Machargo. 1991, 8). El mensaje no verbal está presente en cada momento de la relación, ya que el cuerpo tiene una forma de comunicación implícita. Podemos reprobarnos o aprobar una conducta con un solo gesto facial; de hecho los alumnos esperan el gesto más que la palabra, la palabra viene a confirmar el gesto. Pero la comunicación gestual también puede transmitir afectos que la palabra no podría reproducir; la

sensación de una mirada cálida o la mano cariñosa en la cabeza, ambos gestos entrega un mensaje al alumno que difícilmente la palabra podría transmitir.

Finalmente, Burns (1982) nos entrega algunas recomendaciones para neutralizar el efecto negativo que tienen las expectativas de los profesores en los alumnos y su autoconcepto:

- a) Actuar imparcialmente y brindar el mismo trato a todos los alumnos.
- b) Dirigirse a todos haciéndoles sentir que cuentan con su apoyo y que merecen toda su atención y consideración. Evitar marginar o que el alumno o se sienta marginado.
- c) Brindar elogios realistas, basándose en conductas y rendimientos objetivos.
- d) Proponer a los alumnos tareas apropiadas a su capacidad y posibilidades reales, de modo que puedan tener éxito en su trabajo.

*“Para ayudar al niño a desarrollar un auto-concepto positivo hay que ayudarlo a seleccionar experiencias que supongan un desafío y, por otra parte, estén a su alcance, de modo que tenga la oportunidad de salir airoso”*

(Burns. 1982, 247)

Cuando los profesores comuniquen a sus estudiantes que creen en sus capacidades de éxito académico, los alumnos comenzarán a formarse una imagen positiva de sí mismos y de cuanto son capaces, entonces lucharán por demostrarlo.

**III**  
**METODOLOGÍA**

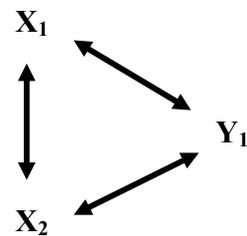
### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Diseño

Para esta investigación y de acuerdo a los objetivos planteados, se ha considerado un diseño de investigación de tipo “*no experimental y un análisis estadístico con pruebas paramétricas*”, ya que lo que se pretende medir es la relación que existe entre dos variables independientes y una dependiente.

Las variables **auto-concepto profesional**, **expectativas sobre los alumnos** y **rendimiento escolar**; serán comparadas de acuerdo a su naturaleza, mediante el siguiente esquema general:

- Esquema general



Ahora bien, se consideró este tipo de análisis ya que el estudio y sus objetivos intentan establecer la correlación que existe entre tres variables, donde dos de ellas pertenecen al mismo grupo (**auto-concepto profesional y expectativas**) y una tercera que, aunque no pertenece a la misma población, se entenderá como directamente relacionada con las otras dos, esta variable corresponde al **rendimiento académico** de los alumnos.

De esta forma, se aplicará una correlación simple “r” entre las variables, *Auto-concepto y expectativas del docente hacia sus alumnos*, como a su vez cada una de estas con el *rendimiento académico*. Por otra parte, y a través de una *regresión lineal*, se medirá el grado en que, las variables independiente *auto-concepto y expectativas sobre los alumnos*, explican la variable dependiente *rendimiento académico*.

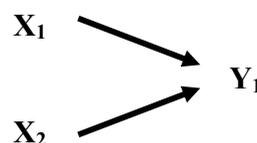
Además, y como una forma de complementar la investigación, se harán análisis de correlación entre sujetos de una misma variable. (Profesores de Lenguaje y Profesores de Ed. Matemática).

Esta relación, representada en el siguiente esquema, buscará confirmar diez hipótesis, detalladas más adelante.

a) **Coefficiente de Correlación Pearson**



b) **Una Regresión Lineal**



### 3.2 Hipótesis

a) **H<sub>1</sub>:**

A mayor *autoconcepto profesional* que los profesores de Lenguaje y Ed. Matemática se tienen a sí mismos, mayor *rendimiento escolar* de sus alumnos que cursan el segundo año Medio

b) **H<sub>2</sub>:**

A mayor *autoconcepto profesional* que los profesores de Lenguaje se tienen a sí mismos, mayor *rendimiento escolar* de sus alumnos que cursan el segundo año Medio.

c) **H<sub>3</sub>**

A mayor *autoconcepto profesional* que los profesores de Ed. Matemática se tienen a sí mismos, mayor *rendimiento escolar* de sus alumnos que cursan el segundo año Medio.

d) **H<sub>4</sub>**

A mayor *expectativa futura* que los profesores de Lenguaje y Ed. Matemática tienen de sus alumnos que cursan el 2º año de Enseñanza media, mayor *rendimiento escolar*.

e) **H<sub>5</sub>**

A mayor *expectativa futura* que los profesores de Lenguaje tienen de sus alumnos que cursan el 2º año de Enseñanza media, mayor *rendimiento escolar*.

**f) H<sub>6</sub>**

A mayor *expectativa* futura que los profesores de Ed. Matemática tienen de sus alumnos que cursan el 2º año de Enseñanza media, mayor *rendimiento escolar*.

**g) H<sub>7</sub>**

A mayor *autoconcepto profesional* que los profesores de Lenguaje y Ed. Matemática se tienen a sí mismos, mayor *expectativa* sobre sus alumnos que cursan 2º año medio

**h) H<sub>8</sub>**

A mayor *autoconcepto profesional* que los profesores de Lenguaje se tienen a sí mismos, mayor *expectativa* sobre sus alumnos que cursan 2º año medio

**i) H<sub>9</sub>**

A mayor *autoconcepto profesional* que los profesores de Ed. Matemática se tienen a sí mismos, mayor *expectativa* sobre sus alumnos que cursan 2º año medio

**j) H<sub>10</sub>**

El *autoconcepto profesional* y las *expectativas* que los profesores de Lenguaje y Ed. Matemática tienen de sus alumnos que cursan 2º medio, explican el rendimiento académico de estos.

### 3.3 Variables

a) Las variables que participan directamente de esta investigación y, por ende, las que fueron estudiadas con mayor profundidad fueron:

- I. Autoconcepto Profesional del Docente
- II. Expectativas de los profesores sobre sus alumnos(as)
- III. Rendimiento académico de los alumnos(as)

b) Otras variables que complementan la Investigación:

- Profesores del subsector Educación Matemáticas
- Profesores del subsector Lenguaje y Comunicación

c) Otras variables que no fueron consideradas:

- Sexo de alumnos
- Sexo de los Profesores
- Dependencia del establecimiento
- Clase Sociales de los alumnos

### 3.3.1 Definición de las variables

Las variables serán definidas conceptual y operacionalmente.

#### 3.3.1.1 Auto-concepto Profesional del Docente:

No hay una definición clara del “*Autoconcepto Profesional del Docente*” por lo cual trataremos una definición del constructo *autoconcepto* y relacionaremos ésta con la “*profesión docente*”. De este modo tomaremos la definición propuesta por Staines (1954, 87), quien establece el autoconcepto como

*“Un sistema consciente de preceptos, conceptos y evaluaciones del individuo tal como le parecen a él. Implica un conocimiento de las respuestas dadas por el individuo a los aspectos percibidos y concebidos sobre sí mismo; una comprensión de la imagen supuestamente poseída por los otros sobre sí mismo y la conciencia de un yo evaluado equivalente a la idea que posee de la persona que le gustaría ser y del modo en que debería conducirse”*

Por otra parte, entenderemos como “*Profesión Docente*”, el grado académico emitido por una Entidad de Estudios Superiores y reconocida por el Estado y que habilita a quién lo posea a impartir docencia a alumnos y alumnas en edad escolar en una determinada disciplina y en un determinado Establecimiento Educacional. Para nuestra investigación acotamos estas disciplinas al Subsector de Lenguaje y Comunicación y Ed. Matemática para la Enseñanza Media.

Ahora bien, su definición operacional (ver página 63 de este trabajo), estará determinada por las respuestas proporcionadas por los profesores al instrumento “*escala de autoimagen profesional*” elaborado por Aurelio Villa y Validado con profesores Chilenos para esta Tesis. (Anexo 1)

### **3.3.1.2 Expectativas de los profesores sobre sus alumnos:**

Para la variable, “*expectativas de los profesores sobre sus alumnos*”, consideramos la definición conceptual del constructo *expectativas* y esta definición se hizo extensiva a los alumnos y su proyección en el tiempo. La definición de “expectativas” que usaremos en este trabajo es la planteada por Coll (1993) y Arancibia, (2000) y desarrollada en el Marco Teórico. En ella se establece que las expectativas son todas aquellas influencias, positivas o negativas, que tienen los profesores de sus alumnos y que determinan las relaciones futuras, condicionando finalmente al alumno a consolidar en el tiempo estas proyecciones.

Su definición operacional (ver página 67 de este trabajo) estará determinada por las respuesta proporcionadas por los profesores al instrumento “*escala de expectativas sobre los alumnos*” elaborada especialmente para este trabajo. (Anexo 2)

### **3.3.1.3 Rendimiento académico de los alumnos:**

La variable “*Rendimiento Académico*” se define conceptualmente, como el logro alcanzado por un alumno en un período de tiempo. Estos logros académicos se expresan en calificaciones numéricas en una escala de 1.0 a 7.0, considerando la calificación 1.0 cómo el mínimo logro alcanzado y la calificación 7.0 como el máximo.

Operacionalmente esta variable quedará definida por los promedios correspondientes al I semestre del año 2005 en los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Ed. Matemática, pero también se consideró el promedio general correspondiente a la media aritmética de los promedios de todos los Subsectores del Plan de Estudio. Todos estos recogidos de los informes oficiales emitidos por los respectivos colegios. (ver página 71 de este trabajo)

### 3.4 Población y muestra

La unidad de análisis considerada para la presente investigación, corresponde a los Profesores de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemáticas de dependencia particular, particular subvencionada y Municipalizada pertenecientes a la Comuna de Talagante y que estuviesen dictando clases al 2° año de Enseñanza Media, de modalidad mixta y Científico Humanista y/o Técnico Profesional; Además se incluyeron los resultados académicos correspondientes al I semestre obtenidos por sus respectivos alumnos. De esta forma las muestras para esta investigación quedaron acotadas de la siguiente forma:

- a) Para el caso de los profesores se trabajó con la totalidad de la población (población censada 40 sujetos) pertenecientes a los 12 Colegios de la Comuna de Talagante y que cumplen con las características antes mencionadas. De estos docentes, 20 profesores corresponden al Sub-sector de Lenguaje y Comunicación y 20 profesores a Sub-sector de Educación Matemática.
- b) Para el caso del de los *alumnos* se consideró una muestra ***probabilística no intencionada***, la cual quedó acotada a 100 alumnos(as) de un universo de 740 aproximadamente.

Para el cálculo de esta muestra se considero:

- i. Una población  $N = 740$
- ii. La Probabilidad de error del 0.05 y
- iii. Un grado de confianza del 0.05 ( $Z = 1.96$ )

Con estos datos se aplicó la siguiente fórmula que calcula el tamaño de la muestra sobre una población finita (Castro F. 1990):

$$N = \frac{NP}{1 + \frac{(error)^2(Np - 1)}{z^2(s')^2}}$$

$$N = \frac{740}{1 + \frac{(0.05)^2(740 - 1)}{1.96^2(0.5 * 0.5)^2}}$$

**Tamaño mínimo de la muestra N = 85 sujetos**

- c) Finalmente para el caso del rendimiento académico se consideraron los promedios de Lenguaje, Ed. Matemática y el Promedio General obtenidos por todos los alumnos seleccionados en la muestra durante el I Semestre del año lectivo 2005

### **3.5 Instrumentos y técnicas de recolección de datos.**

Para medir las variables independientes (autoconcepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos) se consideraron dos instrumentos, “*escala para medir autoconcepto*” y “*escala para medir las expectativas*”. Las especificaciones técnicas de confiabilidad y validez se detallan a continuación:

#### **3.5.1 Variable: auto-concepto profesional del profesor:**

Para medir esta variable se adaptó el instrumento elaborado por Aurelio Villa y validado en la comunidad autónoma Vasca el año 1986, sobre un N muestral de 373 profesores.

- El instrumento consta de 8 ítems, separados en dos factores: “Autorrealización Docente” (4 ítems) y “Competencia Docente” (4 ítems).
- El primer factor posee un autovalor de 3.86 y explica el 48,3 % de la varianza total.
- El segundo factor posee un autovalor de 1.42 y explica el 18% de la varianza total.
- Entre los dos factores se explica un 66% de la varianza total.

### 3.5.1.1 Fiabilidad.

Para determinar la fiabilidad del instrumento a nuestra realidad, se revisaron los ítems del instrumento original y se adaptó sólo el lenguaje (Anexo 1); luego, se aplicó a un N muestral de 100 profesores de la Región Metropolitana pertenecientes a los distintos sistemas educacionales existentes en Chile, excluida la comuna donde se desarrolló la investigación.

Realizado el análisis para determinar su fiabilidad, a través del “Cálculo del Coeficiente de Confiabilidad *Alfa-Cronbach*, sobre la base de la matriz de correlación de los ítems cuyo procedimiento consta de las siguientes etapas”: (Hernández, 2001, 410)

- 1) Se aplica la escala.
- 2) Se obtienen los resultados
- 3) Se calculan los coeficientes de correlación  $r$  de Pearson entre todos los ítems.
- 4) Se elabora la matriz de correlación con los coeficientes obtenidos:
- 5) Se aplica la fórmula:

$$\alpha = \frac{N\bar{p}}{1 + \bar{p}(N-1)}$$

- 6) Con lo cual se obtuvo un  $\alpha = 0.6138$  lo que es considerado como un *coeficiente aceptable*.

Aceptada la fiabilidad del instrumento con sus 8 ítems, se sometieron los resultados a un *análisis factorial* con rotación varimax, mediante el programa estadístico SPSS 11.5, el cual arrojó como resultado la existencia, en nuestra cultura, de 3 factores que denominamos como: “*Autorrealización Docente*” (4 ítems), “*Competencia Docente vinculada a los alumnos*” (2 ítems) y “*Competencia Docente vinculada a los pares*” (2 ítems). Estos dos últimos factores se consideran para esta investigación, como un sólo factor denominado “*competencia docente total*”. (Ver figura 4)

**Figura 4: Matriz de componentes rotados(a)**

	Factores		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
A1	,109	-,019	,907
A2	,844	-,173	-,154
A3	-,127	,522	,702
A4	-,101	,770	,449
A5	-,668	,312	-,332
A6	,653	,284	,061
A7	,118	,806	-,065
A8	,886	,115	-,024

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

- El primer factor que incluye los ítems N 2, 5, 6, 8; tiene un autovalor de 2.4 y explica el 30.2 % de la varianza total.
- El segundo factor que incluye los ítems 4, 7; tiene un autovalor 1.7 y explica el 21.7 % de la varianza total.
- El tercer factor que incluye los ítems 1 y 3 con un autovalor de 1.6 y que explica el 20.7% de la varianza total

- El segundo y tercer factor, denominado para esta investigación como “*competencia docente total*”, explica el 42.4 % de la varianza total, y entre todos explicarían el 72.7% de la varianza total. (ver figura 5)

**Figura 5: Varianza total explicada**

Componentes	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,444	30,550	30,550	2,444	30,550	30,550	2,421	30,263	30,263
2	2,269	28,362	58,912	2,269	28,362	58,912	1,737	21,710	51,974
3	1,103	13,788	72,700	1,103	13,788	72,700	1,658	20,727	72,700
4	,723	9,036	81,737						
5	,715	8,942	90,679						
6	,347	4,333	95,011						
7	,235	2,931	97,943						
8	,165	2,057	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.5.1.2 Validez.

Para determinar la validez de contenido del instrumento se recurrió a *juicio de expertos*, de manera que estos compararan el instrumento original con la adaptación realizada dando fe que las adaptaciones sólo fueron de lenguaje sin alterar el sentido de cada ítem.

Los profesionales consultados fueron:

a) Juez N° 1

Profesora de Estado en Castellano, Universidad Alberto Hurtado, Magíster en Educación, Mención Currículo y Evaluación, Universidad Metropolitana



Siguiendo el mismo procedimiento anterior se obtuvo un  $\alpha = 0.9403$ , el que es considerado como un *coeficiente aceptable alto*.

Finalmente, el instrumento aceptado con 18 ítems fue sometido a un *análisis factorial con Rotación Varimax*, mediante el programa SPSS 11.5; cuyos resultados arrojaron la existencia de dos factores, el primer factor lo denominamos “*Expectativa Personal*” (10 ítems) y un segundo factor denominado “*Expectativas Académico*” (8 ítems). (Ver figura 6)

**Figura 6: Matriz de componentes rotados(a)**

	Componente	
	Factor 1	Factor 2
E1	,821	,141
E2	,277	,853
E3	,734	,345
E4	,829	,106
E5	-,202	-,706
E6	,769	,349
E7	,859	,220
E8	,233	,934
E9	,756	,098
E10	,245	,914
E11	,301	,880
E12	,674	,126
E13	-,016	-,643
E14	,831	,230
E15	,702	,412
E16	,220	,856
E17	,637	,207
E18	,329	,861

(Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser)

- El primer factor que incluye los ítems 1, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 14, 15 y 17; tiene un autovalor de 6.32 y explica el 35% de la varianza total.
- El segundo factor, que incluye los ítems 2, 5, 8, 10, 11, 13, 16 y 18; tiene un autovalor de 6.20 y explica el 34.4% de la varianza total.
- Ambos factores explican el 69.6% de la varianza total. (Ver figura7)

**Figura 7: Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,517	52,872	52,872	9,517	52,872	52,872	6,322	35,121	35,121
2	3,012	16,731	69,603	3,012	16,731	69,603	6,207	34,481	69,603
3	,893	4,962	74,564						
4	,687	3,818	78,382						
5	,561	3,114	81,496						
6	,533	2,963	84,459						
7	,485	2,693	87,152						
8	,415	2,303	89,455						
9	,331	1,840	91,295						
10	,296	1,643	92,938						
11	,256	1,421	94,359						
12	,243	1,352	95,711						
13	,197	1,093	96,804						
14	,183	1,016	97,820						
15	,148	,821	98,641						
16	,114	,633	99,274						
17	,079	,438	99,712						
18	,052	,288	100,000						

**Método de extracción: Análisis de Componentes principales.**

### 3.5.2.2 Validez:

Para determinar la validez de contenido del instrumento se recurrió también a *juicio de expertos*, de manera que estos revisaran:

- a. La redacción de los ítems.
- b. Qué estos tuvieran relación con los objetivos planteados.
- c. Relación de los ítems con las expectativas académicas y valóricas de cada alumno.

Los profesionales consultados fueron:

- |              |  |
|--------------|--|
| a) Juez N° 1 | Profesora de Estado en Castellano, Universidad Alberto Hurtado, Magíster en Educación, Mención Currículo y Evaluación, Universidad Metropolitana |
| b) Juez N° 2 | Psicólogo Educacional, Universidad de Chile, Doctor en Ciencias de la Educación  |
| c) Juez N° 3 | Psicólogo Educacional, Universidad de Chile, Doctor C psicología.  |

Todos los jueces consultados llegaron a la conclusión unánime que el instrumento refleja validez de contenido.

### **3.5.3 Variable rendimiento de los alumnos:**

La variable rendimiento, está dividida en tres promedios en cada alumno seleccionado. El rendimiento promedio obtenido durante el I semestre en el subsector de Lenguaje, el rendimiento promedio obtenido durante el I semestre en el subsector de Ed. Matemática y el rendimiento promedio general correspondiente a la media aritmética de todos los promedios en cada subsector. Estos datos se capturarán a través de los informes de rendimientos del año lectivo 2005 y oficialmente emitidos por los colegios.

### 3.6 Procedimiento

Para el desarrollo del presente trabajo se siguió el siguiente procedimiento:

1. Una vez establecido el planteamiento del problema y los objetivos de trabajo, se comenzó a revisar la bibliografía referida a instrumentos usados en investigaciones similares y que midieran las variables en estudio.
2. Al respecto consideramos para la variable “*autoconcepto profesional del docente*” la *escala de autoimagen* elaborada por Aurelio Villa. Esta fue revisada y adaptada en su lenguaje para la realidad social y cultural de la comuna donde se desarrollo la investigación.
3. Para la variable “*expectativas del profesor hacia sus alumnos*” se diseñó una escala tipo likert, tomando como base la encuesta aplicada por el CIDE 2004 a los actores educativos (profesores, directores, apoderados y alumnos), en ella se proponen preguntas referidas a las expectativas futuras de los alumnos. Para este trabajo se construyó un instrumento con distintos ítems que abordan la proyección futura en áreas referidas a actitudes, académicas y sociocultural de los alumnos.
4. Ambos instrumentos fueron validados en una población de 100 profesores con similares características a los profesores considerados en la investigación. Durante la aplicación se cauteló que los profesores efectivamente hicieran una valoración de su rol docente y luego contestaran el instrumento sobre las expectativas que tienen sobre un alumno de su clase escogido al azar.

5. Se analizaron los datos obtenidos, en cada instrumento el primero que medía el autoconcepto se aprobó sin mayores observaciones, sin embargo el instrumento que mediría las expectativas debió ser reformulado en algunos ítems quedando definitivamente en 18 ítems.
6. Se tomó contacto con los Directores y jefes de UTP de la Comuna de Talagante, donde se explicó a cada uno el objetivo de la investigación en esa misma oportunidad se determinaron los profesores de Lenguaje y Comunicación y Ed. Matemática que serían encuestados, y se seleccionaron 5 alumnos al azar del curso segundo año medio, donde cada uno de los profesores dictaba sus clases; y sobre los cuales ambos profesores expresarían sus expectativas. Finalmente se coordinaron las fechas de la aplicación de los instrumentos.
7. Durante el mes de Septiembre se procedió a la aplicación de los instrumentos que medirían las variables en estudio. Así en cada Colegio seleccionado el profesor de Lenguaje y Ed. Matemática del mismo segundo medio recibieron el instrumento que medía su *autoconcepto* y cinco instrumentos, cada uno con los nombres de sus alumnos ya seleccionados, donde se medirían las expectativas futuras que tiene de ellos. Cabe destacar que estos alumnos eran los mismos para lenguaje y matemáticas y para evitar que ambos profesores se influyeran en sus respuestas, los instrumentos fueron contestados en lugares distintos y en forma simultánea.
8. Se recopiló la información de los promedios del I Semestre tanto en el subsector de *Lenguaje* como en el de *Ed. Matemática* y el *Promedio General* de los alumnos seleccionados anteriormente.

9. Se analizaron los datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS 11.5, donde aplicaron las pruebas estadísticas de correlación, análisis de varianza y regresión lineal, con las variables en estudio
  
10. Finalmente se contrastaron las hipótesis, estableciendo las conclusiones finales.

## **IV**

### **DATOS Y ANÁLISI DE DATOS**

#### 4. DATOS Y ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se hizo sobre la base del los objetivo general planteado, sin embargo, en algunos casos se incluyó información complementaria como una forma de ahondar en los objetivos específicos. De esta forma, se ha ordenado la presentación de la información y la evidencia obtenida, desde las variables principales y sus relaciones, hasta variables más específicas, que ayuden a una mayor profundización de la investigación.

Comenzaremos por hacer una descripción de los datos, estableciendo sus frecuencias medias y desviaciones; luego profundizaremos el análisis a través de pruebas de correlación (*r de Pearson*) que permitan establecer el grado de relación entre una y otras.

Finalmente llevaremos el análisis a buscar el grado de explicación que tienen las variables independientes (*autoconcepto y expectativas*), sobre la dependiente (*rendimiento académico escolar*); esto a través de una regresión lineal.

## 4.1 Descripción de los datos.

A continuación se ordenarán los datos en *tablas de frecuencia* haciendo referencia aquellas características que podrían ayudar en la interpretación final de los resultados. Así también, incluiremos algunos *estadísticos descriptivos* de la variable *Rendimiento Académico* con el fin de aportar la mayor cantidad de evidencia, para la comprensión e interpretación de los resultados.

### 4.1.1 Tablas de frecuencias.

Como una forma de ordenar la información las siguientes tablas serán presentadas por variable; de esta forma, comenzaremos por analizar; las frecuencia por Colegios y sus Dependencia, los profesores por sector y sexo y los alumnos por sexo. (Ver figura 8)

Figura 8: Tabla de Frecuencia

VARIABLE	TIPOS	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
DEPENDENCIA	M	25	25	25
	PP	25	25	50
	PS	50	50	100
	TOTAL	100	100	
PROFESORES POR SUBSECTOR	LENGUAJE	20	50	50
	MATEMÁTICA	20	50	100
	TOTAL	40	100	
PROFESORES POR SEXO	MUJERES	26	65	65
	HOMBRES	14	35	100
	TOTAL	40	100	
ALUMNOS POR SEXO	MUJERES	49	49	49
	HOMBRES	51	51	100
	TOTAL	100	100	

Como se puede apreciar en la tabla anterior el tipo de colegio con mayor frecuencia corresponde a los de dependencia *particular subvencionada* correspondiente al 50% del total, los siguen los colegios de dependencia *particular pagada* con un 25% del total y en igual porcentaje los de dependencia municipalizada también con un 25% del total de Colegios de la Comuna.

Respecto de los profesores y su sub-sector de aprendizaje, la frecuencia muestra una distribución del 50% para cada uno, es decir 20 profesores de lenguaje y 20 profesores de Ed. Matemáticas. Sin embargo al analizar la distribución por sexo, el cuadro anterior muestra una diferencia a favor de las profesoras mujeres, las cuales representan un 65% del total (26 profesores son de sexo femenino) y sólo un 35% corresponde a profesores de sexo masculino (14 profesores) la mayoría de ellos asociados, además, al Sector de Ed. Matemática.

Finalmente la distribución de los alumnos por sexo, muestra que hay un predominio leve de los estudiantes hombres por sobre las alumnas mujeres. Esta diferencia es de un 49% para niñas (49 alumnas) y de un 51% para los alumnos hombres (51 alumnos).

#### **4.1.2 Estadísticos descriptivos.**

Por otra parte, se hizo una *análisis descriptivo* a la variable, *rendimiento académico*, calculando la *media aritmética* y su *desviación típica* a los promedios de cada subsector y también al Rendimiento General, cuyos resultados se expresan en la siguiente tabla. (Ver figura 9)

Figura 9: Estadísticos Descriptivos del Rendimiento Académico

VARIABLE	N	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN TÍPICA
RENDIMIENTO DE LENGUAJE	100	5.46	0.878
RENDIMIENTO DE ED. MATEMATICA	100	5.16	1.107
RENDIMIENTO GENERAL	100	5.65	0.713

La tabla anterior muestra que el promedio de Lenguaje es mayor al promedio de Ed. Matemáticas y ambos son superados por el Promedio General. Por otra parte, al revisar las desviaciones típicas, podemos establecer que la dispersión de los promedios en torno a la media, es mayor en matemáticas ( $S = 1.107$ ) que en lenguaje ( $S = 0.878$ ), siendo el Promedio General donde se advierte la menor desviación ( $S = 0.713$ ). En otras palabras, los datos anteriores nos dicen que datos referidos a los promedios en el subsector de Ed. Matemática, tienden alejarse de la media aritmética y acercarse en el Promedio General.

## 4.2 Análisis de correlaciones.

Para dar respuesta a los objetivos planteados y contrastar las hipótesis de trabajo de esta investigación, comenzaremos por analizar las relaciones entre el *auto-concepto del profesor* con la *expectativas* que tiene hacia sus alumnos y éstas dos por separado con el *rendimiento escolar*, para luego ir adentrándonos en análisis de relaciones más específicas.

Importante señalar que las variables independientes medidas a cada profesor se repetirán para cada *rendimiento académico* de los 5 alumnos seleccionados (ver página 73), con esto los 20 profesores de Lenguaje y los 20 profesores de Ed. Matemática sumarán 100 datos equivalentes a los 100 datos de la variable dependiente *rendimiento académico*.

Ahora bien, para una mayor comprensión en el análisis de los datos obtenidos, se establecieron los siguientes criterios respecto de las pruebas de correlación y su nivel de aceptación. (Ver figura 10).

Figura 10: Niveles de correlación

CORRELACIÓN	NIVEL DE LA CORRELACIÓN
< 0.39	Correlación Débil
0.40 – 0.59	Correlación Media
0.60 – 1.00	Correlación Fuerte

El grado de significancia quedó establecido en 0.05 y 0.01.

### 4.2.3 Relación del auto-concepto profesional de los profesores de Lenguaje y Ed. Matemática con las expectativas que tienen de sus alumnos y el rendimiento escolar de estos:

La siguiente tabla (Ver figura 11), muestra la correlación obtenida mediante la prueba estadística “*r de Pearson*”, entre las variables principales de este trabajo. Así se podrá establecer, en un primer análisis, el grado en que estas se relacionan en su estructura genera.

Ver figura 11: Correlaciones Variables Principales

VARIABLES	PRUEBA ESTADISTICA	Aut. Prof. Docen.	Expectativas Sobre los alumnos	Rendimiento Gral.
Autoconcepto Profesional del Docente	r	1	<b>0,231(**)</b>	0,038
	Sig. (bilateral)	.	0,001	0,595
Expectativa sobre los alumnos	r	-----	1	<b>0,684(**)</b>
	Sig. (bilateral)	-----	.	0,000

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Ahora bien, al analizar estos resultados, nos encontramos a primera vista que la relación entre estas variables es distinta en sus niveles de correlación.

Es así como al revisar la relación del *auto-concepto profesional* con *las expectativas sobre los alumnos* podemos ver que existe una correlación positiva débil, pero significativa al 0.01. Esta información nos permite establecer que, profesores con un alto auto-concepto se relacionan positivamente con expectativas altas hacia sus alumnos. En otras palabras aquellos profesores que se valoran profesionalmente a sí mismos tienden a esperar también alumnos exitosos en el futuro o viceversa. Aún cuando la relación entre estas variables no es lo suficientemente fuerte.

No sucede lo mismo al relacionar el *auto-concepto del profesor* con el *rendimiento general*, aquí la correlación tiende a cero, o sea no existe evidencia de relación entre las variables. Profesores con un alto auto-concepto se pueden correlacionar indistintamente con alumnos de bajos y altos promedios.

Sin embargo al relacionar *las expectativas* que los profesores tienen de sus alumnos con el rendimiento general, encontramos que existe una correlación alta y significativa entre estas dos variables. Esto quiere decir que aquellos profesores que tienen altas expectativas en sus alumnos, se relacionan positivamente y fuertemente con aquellos alumnos de buen rendimiento académico, lo mismo sucederá para el caso contrario.

Este primer análisis, nos deja de manifiesto que sólo las *expectativas* tienen una alta y significativa correlación con el rendimiento escolar de los alumnos.

#### **4.2.3.1 Relación del auto-concepto profesional de los profesores y los factores que lo componen; “*autorrealización*”, “*competencia docente vinculada a los alumnos*” y “*competencia docente vinculada a los pares*”, con las expectativas que se tienen de sus alumnos y los factores que la componen; “*expectativas personales*” y “*expectativas académicas*”**

En un segundo análisis, cuyos datos se presentan en la siguiente tabla (Ver figura 12), se establecieron correlaciones entre los componentes de las variables independientes *auto-concepto profesional docente* y *las expectativas sobre los alumnos*. En este análisis buscará evidencia que nos ayude a interpretar mejor el cuadro anterior, como a su vez identificar aquellos factores que son significativos y de una alta correlación.

Figura 12: Correlaciones entre los componentes del auto-concepto profesional y las expectativas sobre los alumnos

VARIABLES	P	C.D.V.A.	C.D.V.P.	C.D.T	AUTOOC. TOTAL	Exp. Pers. De Los A.	Exp. Acad. De Los A.	EXPEC. TOTAL
Autorrealización Docente	r	-0,037	0,006	-0,019	<b>0,898(**)</b>	0,071	<b>0,257(**)</b>	<b>0,209(**)</b>
	Sig.	0,607	0,933	0,787	0,000	0,318	0,000	0,003
Competencia Docente vinculada a los alumnos	r	1	<b>0,476(**)</b>	<b>0,876(**)</b>	<b>0,352(**)</b>	<b>0,188(**)</b>	-0,122	0,000
	Sig.	.	0,000	0,000	0,000	0,008	0,086	0,995
Competencia docente vinculada a los pares	r	-----	1	<b>0,841(**)</b>	<b>0,375(**)</b>	<b>0,243(**)</b>	0,089	<b>0,170(*)</b>
	Sig.	-----	.	0,000	0,000	0,001	0,211	0,016
Competencia Docente Total	r	-----	-----	1	<b>0,422(**)</b>	<b>0,249(**)</b>	-0,026	0,093
	Sig.	-----	-----	.	0,000	0,000	0,713	0,188
AUTOCONCEPTO TOTAL	r	-----	-----	-----	1	<b>0,174(*)</b>	<b>0,222(**)</b>	<b>0,231(**)</b>
	Sig.	-----	-----	-----	.	0,014	0,002	0,001
Expectativas Personales de los Alumnos	r	-----	-----	-----	-----	1	<b>0,524(**)</b>	<b>0,810(**)</b>
	Sig.	-----	-----	-----	-----	.	0,000	0,000
Expectativas Académicas de los Alumnos	r	-----	-----	-----	-----	-----	1	<b>0,924(**)</b>
	Sig.	-----	-----	-----	-----	-----	.	0,000

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al revisar la tabla anterior se puede apreciar que las correlaciones entre los componentes de una misma variable y los componentes entre variables, son en la mayoría de ellas, débiles. Un porcentaje menor es fuerte y en otros casos no hay correlación. Los niveles de significación, cuando existe correlación, quedó establecida, en 0.05 y 0.01. Es así como, al revisar las correlaciones de la variable independiente *auto-concepto profesional* y sus componentes con la variable independiente *expectativas sobre los alumnos* y sus componentes encontramos que:

- El factor *autorrealización* correlaciona fuertemente y significativamente a un nivel del 0.01; con el *autoconcepto total*. Con los demás componentes del *autoconcepto profesional*, no correlaciona. Sin embargo, al relacionar este factor con los componentes, de la variable *expectativas sobre los alumnos*; podemos apreciar que existe correlación, pero sólo con las variables *expectativas académicas* y *expectativa total*, aunque esta débil pero significativa al 0.01. Con la variable *expectativas personales* no hay evidencia de correlación.

- Un segundo factor relacionado es *la competencia docente vinculada a los alumnos*. Este factor correlaciona fuertemente ( $r = 0.876$ ) y con una significación del 0.01 con el factor, que denominamos para este trabajo, como *competencia docente total*. No sucede lo mismo al relacionarlo con los demás componentes del *auto-concepto profesional*, es así como la correlación con el factor *competencia docente vinculada a los pares*, es media ( $r = 0.476$ ), pero con igual significación ( $\alpha = 0.01$ ) y baja a una correlación débil al relacionarlo con la variable independiente principal “*auto-concepto profesional*”.
- Situación distinta sucede al relacionar este componente con los factores de la variable expectativas, aquí sólo correlaciona con el factor “*expectativas personales de los alumnos*” siendo ésta, débil con una significación del 0.01; con los demás factores y con la variable independiente principal “*expectativas sobre los alumnos*”, no existe correlación.
- El tercer factor relacionado es *la competencia docente vinculada a los pares*; aquí nos encontramos con que este factor correlaciona fuerte ( $r = 0.841$ ) y con significación del 0.01 con el factor “*competencia docente total*” y una correlación débil pero también significativa con la variable independiente principal “*auto-concepto profesional*”. Ahora bien, al correlacionar este factor con la variable independiente “*expectativas sobre los alumnos*” y sus componentes, podemos ver que existen sólo correlaciones débiles ( $r < 0.39$ ) aunque con significación del 0.01, excepto con el factor “*expectativas académicas de los alumnos*”, en tal caso no hay correlación.

- El cuarto factor relacionado, es “*competencia docente total*” el cual está compuesto por los componentes *competencia docente vinculada a los alumnos* y *competencia docente vinculada a los pares*. Este factor correlaciona, por una parte con la variable principal *auto-concepto profesional* ( $r = 0.422$ ) lo que se acepta como una correlación media y significativa al 0.01; y por otra, con la variable principal “*expectativas sobre los alumnos*” y su componente “*expectativas personales de los alumnos*”, en cuyos casos la correlación es débil, con significación de 0.01. Con los demás componentes no hay correlación.
- Ahora bien, si relacionamos la variable independiente “*autoconcepto profesional del docente*” con los dos factores de la variable independiente “*expectativas sobre los alumnos*”. Podemos ver que ambas correlaciones se aceptan como débiles, aunque el nivel de significación con la variable *expectativas personales de los alumnos* es más bajo 0.05, que el que se establece con la variable “*expectativas académicas de los alumnos*” donde el nivel de significación es de un 0.01.
- Finalmente al relacionar el factor *expectativas personales de los alumnos* con las *expectativas académicas* y con la variable principal *expectativa sobre los alumnos*, podemos apreciar que el grado de correlación con las *expectativas académicas* es más baja que la relación que existe con la *expectativa general*; en el primer caso el ( $r = 0.524$ ) con una significación del 0.01 lo que se acepta como una correlación media, mientras que con el segundo componente logra un ( $r = 0.810$ ) con una significación del 0.01, lo que se acepta como una correlación fuerte.

- Por último, al correlacionar las *expectativas personales de los alumnos* con la variable principal *expectativas general sobre los alumnos*, vemos que ésta es positiva, fuerte y significativa ( $r = 0.924$  y  $\alpha = 0.01$ )

En este segundo análisis encontramos que sólo muestran una correlación fuerte y significativa los factores: *autorrealización docente con el autoconcepto profesional*; *las competencias docentes vinculada a los alumnos* con la *competencia docente total* y *las competencias vinculadas a los pares* con la *competencia docente total*. Por otra parte también muestran una correlación positiva y fuerte los componentes *expectativas personales y académicas* con la variable principal *expectativas sobre los alumnos*. Entre los actores las correlaciones son medias y débiles y en algunos casos no hay correlación.

#### **4.2.3.2 Relación del auto-concepto profesional de los profesores y los factores que lo componen; “autorrealización”, “competencia docente vinculada a los alumnos” y “competencia docente vinculada a los pares”; con el rendimiento académico general de los alumnos y sus factores con el rendimiento académico tanto en Lenguaje como en Matemática.**

Un tercer análisis, correlacionará la variable independiente “*auto-concepto profesional*” y sus componentes con la variable dependiente “*rendimiento académico de los alumnos*”, tanto el general como el de los sectores.

La tabla siguiente (ver figura 13), muestra los resultados obtenidos al correlacionar estos datos.

Figura 13: Correlaciones entre los factores de las variables *Autoconcepto Profesional* con el *Rendimiento Escolar*

VARIABLES	P	REND LEN	REND MAT	REN GRAL
Autorrealización Docente	R	<b>-0,183(**)</b>	-0,069	-0,009
	Sig.	0,009	0,332	0,902
Competencia Docente Vinculada a los Alumnos	R	0,046	-0,107	-0,004
	Sig.	0,518	0,132	0,951
Competencia Docente Vinculada a los Pares	R	<b>0,194(**)</b>	0,096	<b>0,195(**)</b>
	Sig.	0,006	0,175	0,006
Competencia Docente General	R	0,134	-0,013	0,104
	Sig.	0,058	0,855	0,142
<b>AUTOCONCEPTO PROFESIONAL</b>	R	-0,107	-0,068	0,038
	Sig.	0,132	0,337	0,595
Rendimiento Lenguaje	R	1	<b>0,612(**)</b>	<b>0,780(**)</b>
	Sig.	.	0,000	0,000
Rendimiento Matemáticas	R	-----	1	<b>0,817(**)</b>
	Sig.	-----	.	0,000

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al revisar los datos de la tabla anterior encontramos que el autoconcepto profesional y sus factores tienden a no correlacionar con la variable *rendimiento académico*, tanto en Lenguaje, como en Ed. Matemática. Al respecto:

- Sólo se advierte una correlación débil y negativa ( $r = -0.183$ ), con significación del 0.01, entre el *autorrealización docente* y el *rendimiento académico en Lenguaje*.
- La *competencia docente vinculada a los alumnos*, no correlaciona con ningún *rendimiento académico*.

- La *competencia docente vinculada a los pares*, correlaciona positiva pero débilmente con el *rendimiento académico en Lenguaje* ( $r = 0.194$ ) y con el *rendimiento general* ( $r = 0.195$ ), en ambos casos la significación es del 0.01

Situación distinta sucede al correlacionar la variable dependiente *rendimiento académico de los alumnos* con el rendimiento en Lenguaje y Matemática, aquí los resultados muestran:

- Que el *rendimiento de Lenguaje* correlaciona fuerte y positivamente con el *rendimiento académico de Ed. Matemáticas* ( $r = 0.612$ ) y más fuerte aún con el *rendimiento general* ( $r = 0.780$ ), en ambos casos el nivel de significación es de un 0.01.
- Finalmente el rendimiento académico de Ed. Matemática correlaciona positiva y fuertemente con el *rendimiento general* ( $r = 0.817$ ) también significativo al 0.01.

En síntesis, en este tercer análisis encontramos que sólo el *rendimiento académico general*, correlaciona fuerte y significativamente con el rendimiento académico de Lenguaje y Matemática.

**4.2.3.3 Relación del las expectativas que se tienen de sus alumnos y los factores que la componen; “expectativas personales” y “expectativas académicas”; con el rendimiento escolar de los alumnos y sus factores rendimiento académico en Lenguaje y rendimiento académico en Ed. Matemática.**

En este cuarto análisis se correlacionarán los datos obtenidos de la variable independiente *expectativas de los alumnos y sus factores*; con la variable dependiente, *rendimiento académico general* y los de cada subsector. Los resultados de estas correlaciones están expresados en la siguiente tabla (ver figura 14).

**Figura 14: Correlaciones Expectativas sobre los Alumnos con el Rendimiento Académico**

VARIABLES	P	REND LEN	REND MAT	REN GRAL
Expectativas Personales de los alumnos	R	<b>0,434(**)</b>	<b>0,320(**)</b>	<b>0,440(**)</b>
	Sig.	0,000	0,000	0,000
Expectativas Académicas de los alumnos	r	<b>0,559(**)</b>	<b>0,599(**)</b>	<b>0,707(**)</b>
	Sig.	0,000	0,000	0,000
EXPECTATIVAS TOTAL SOBRE LOS ALUMNOS	r	<b>0,580(**)</b>	<b>0,556(**)</b>	<b>0,684(**)</b>
	Sig.	0,000	0,000	0,000

**\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

La tabla anterior muestra que la variable *expectativa sobre los alumnos* y los factores que la componen correlacionan con el rendimiento académico, tanto en Lenguaje como en Ed. Matemática, aunque en distintos grados. Es así como al analizar más detalladamente cada relación encontramos que:

- El factor *expectativas personales de los alumnos* correlaciona a un nivel medio con el rendimiento académico en Lenguaje, Ed. Matemática y con el *rendimiento general*, en otras palabras, existe una correlación significativa al 0.01 entre las *expectativas personales que el profesor tiene sobre sus alumnos* con el *rendimiento académico general*, el *rendimiento* en Lenguaje y el *rendimiento* en Ed. Matemáticas.

- También se correlacionan las *expectativas académicas de los alumnos* con el *rendimiento académico* en los sectores de Lenguaje, Ed. Matemática y también con el *rendimiento general*. Además, esta relación es más fuerte que las *expectativas personales* sobre todo con el *rendimiento académico general*, donde el  $r$  obtenido es 0.707, con significación en cada una de ellas del 0.01
- Finalmente entre las variables principales *expectativas general sobre los alumnos* y el *rendimiento en lenguaje y Ed. Matemática* existe una correlación positiva media a un nivel de significancia del 0.01 y una correlación positiva y fuerte ( $r = 0.684$ ) con el *rendimiento académico general*.

En síntesis, *las expectativas sobre los alumnos* y sus factores, correlaciona con el rendimiento en Lenguaje y Ed. Matemática y fuertemente con el *rendimiento académico general*.

#### **4.2.4 Correlación de las variables en estudios asociadas a los profesores de Lenguaje.**

Como una forma de profundizar en los datos obtenidos, a continuación relacionaremos las variables en estudios: *auto-concepto profesional del docente*, *las expectativas que se tienen sobre los alumnos* y *el rendimiento académico*, y los factores que componen cada una de estas, pero correspondiente sólo al los profesores de Lenguaje.

**4.2.4.1 Relación del auto-concepto profesional de los profesores de Lenguaje y los factores que lo componen; “autorrealización”, “competencia docente vinculada a los alumnos” y “competencia docente vinculada a los pares” con las expectativas que se tienen de sus alumnos y los factores que la componen; “expectativas personales” y “expectativas académicas”.**

El siguiente cuadro (ver figura 15), relaciona el *auto-concepto profesional* de los profesores de lenguaje con las expectativas que estos tienen de sus alumnos. Sin embargo, para una mejor comprensión, estas variables, a igual que en los análisis anteriores, han sido separadas en los factores que la componen.

**Figura 15: Correlación auto-concepto profesional de los profesores de lenguaje con las expectativas que tienen de sus alumnos.**

VARIABLES	P	C.D.V.A.	C.D.V.P.	C.D.T	AUTOCONCEPTO TOTAL	Exp. Pers. De Los A.	Exp. Acad. De Los A.	EXPEC. TOTAL
Autorrealización Docente	R	-0,178	-0,021	-0,123	<b>0,904(**)</b>	0,142	<b>0,453(**)</b>	<b>0,395(**)</b>
	A	0,077	0,834	0,222	0,000	0,159	0,000	0,000
Competencia Docente vinculada a los alumnos	R	1	<b>0,477(**)</b>	<b>0,883(**)</b>	<b>0,211(*)</b>	0,129	<b>-0,200(*)</b>	-0,090
	A	.	0,000	0,000	0,035	0,202	0,046	0,373
Competencia docente vinculada a los pares	R	-----	1	<b>0,833(**)</b>	<b>0,339(**)</b>	<b>0,238(*)</b>	0,024	0,123
	A	-----	.	0,000	0,001	0,017	0,809	0,224
Competencia Docente Total	R	-----	-----	1	<b>0,313(**)</b>	<b>0,208(*)</b>	-0,113	0,009
	A	-----	-----	.	0,002	0,038	0,263	0,931
AUTOCONCEPTO TOTAL	R	-----	-----	-----	1	<b>0,225(*)</b>	<b>0,385(**)</b>	<b>0,382(**)</b>
	A	-----	-----	-----	.	0,024	0,000	0,000
Expectativas Personales de los Alumnos	R	-----	-----	-----	-----	1	<b>0,412(**)</b>	<b>0,744(**)</b>
	A	-----	-----	-----	-----	-----	0,000	0,000
Expectativas Académicas de los Alumnos	R	-----	-----	-----	-----	-----	1	<b>0,916(**)</b>
	A	-----	-----	-----	-----	-----	.	0,000

**\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

**\* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).**

El cuadro anterior muestra que existe un coeficiente de correlación fuerte y positivo con significación del 0.01 entre:

- La percepción de *autorrealización profesional de los profesores de Lenguaje* y su *autoconcepto total* ( $r = 0.904$ )
- La valoración que los profesores de lenguaje atribuyen a su *competencia profesional vinculada a sus alumnos* con su *competencia profesional general* cuyo ( $r = 0.883$ )
- La valoración que los profesores de lenguaje atribuyen a su *competencia profesional vinculada a sus pares* con su *competencia profesional general* cuyo ( $r = 0.833$ )
- Las *expectativas personales* que tiene de sus alumnos con las *expectativa general* ( $r = 0.744$ )
- Las *expectativas académicas* que tiene de sus alumnos con las *expectativas general* ( $r = 0.916$ )

Por otra parte existe un coeficiente de correlación también positivo, pero medio, con significación del 0.01 entre:

- La *autorrealización que los profesores de Lenguaje* se tienen a sí mismos y las *expectativas académicas que tienen de sus alumnos* ( $r = 0.453$ ), y también con la *expectativa general* ( $r = 0.395$ )
- La valoración que los profesores de Lenguaje atribuyen a su *competencias profesional vinculada a sus alumnos* con la valoración a su *competencia profesional vinculada a sus pares* ( $r = 0.477$ )
- La valoración que los profesores de Lenguaje atribuyen a su *competencia profesional vinculada a sus pares* con su *auto-concepto profesional total* ( $r = 0.339$ )

- La valoración que los profesores de lenguaje atribuyen a su *competencia profesional total* con su *auto-concepto total* ( $r=0.313$ )

Por último, también existe un coeficiente de correlación, pero débil y en algunos casos positivos y en otros negativos, con significación al 0.05 entre:

- La valoración que los profesores de Lenguaje atribuyen a la *competencia docente vinculada a los alumnos* con su *auto-concepto total*, en cuyo caso la correlación es positiva, no obstante, es negativa al correlacionarlo con *las expectativas académicas de los alumnos*.
- La valoración que los profesores de Lenguaje atribuyen a la *competencia docente vinculada a sus pares* con las *expectativas personales* que tienen de sus alumnos, en cuyo caso la correlación es positiva.
- La valoración que los profesores de Lenguaje atribuyen a su *competencia docente total* con las *expectativas personales* que tienen de sus alumnos, en cuyo caso la correlación es positiva.
- Y finalmente el *auto-concepto total* de los profesores de Lenguaje con las *expectativas personales de sus alumnos*, en cuyo caso la correlación también es positiva y débil.

En síntesis, existe un coeficiente de correlación medio entre el *autoconcepto profesional de los profesores de Lenguaje* con *las expectativas que éstos tienen de sus alumnos*. Además, esta variable correlaciona con todos los factores de la variable *expectativas sobre los alumnos*.

**4.2.4.2 Relación del *auto-concepto profesional* de los profesores de Lenguaje y los factores que lo componen; “*autorrealización*”, “*competencia docente vinculada a los alumnos*” y “*competencia docente vinculada a los pares*” con *rendimiento escolar en el subsector y general*:**

La siguiente tabla (ver figura 16), presentan los coeficientes de correlación obtenidos al relacionar la variable *auto-concepto profesional* y sus factores con las variables *rendimiento académico en Lenguaje* y *el rendimiento académico general*.

**Figura 16: Correlación del Autoconcepto Profesional de los profesores de Lenguaje y el rendimiento académico**

VARIABLES	P	REND LENG	REN GRAL
Autorrealización Docente	R	<b>-0,205(*)</b>	0,113
	A	0,041	0,261
Competencia docente vinculada a los alumnos	R	-0,049	-0,096
	A	0,631	0,342
Competencia docente vinculada a los pares	R	0,135	0,158
	A	0,179	0,117
Competencia Docente Total	R	0,042	0,024
	A	0,681	0,815
AUTOCONCEPTO TOTAL	R	-0,178	0,119
	A	0,077	0,239
REND LENG	R	1	<b>0,780(**)</b>
	A	.	0,000

**\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

El cuadro anterior muestra que las correlaciones entre estas dos variables son mínimas es así como sólo existe una correlación positiva y fuerte, con significación del 0.01 entre el *rendimiento académico obtenido en Lenguaje* y *el rendimiento académico general* ( $r = 0.780$ ).

Entre el *auto-concepto profesional* de los profesores de Lenguaje y sus factores **no existe correlación** con el *rendimiento académico general*, sólo se percibe una correlación débil y con significación al 0.05 entre el factor *autorrealización docente* y el *rendimiento académico* obtenido en Lenguaje.

#### 4.2.4.3 Correlación de las *expectativas que tienen los profesores de Lenguaje sobre sus alumnos* y los factores que la componen; “*expectativas personales*” y “*expectativas académicas*” con el *rendimiento académico de los alumnos*.

Por último, el siguiente cuadro (ver figura 17) presenta la relación que existe entre las expectativas que los profesores de Lenguaje tienen sobre sus alumnos y el rendimiento académico de estos en el Sector y en su promedio general.

Figura 17: Correlación entre las expectativas que los profesores de Lenguaje tienen de sus alumnos y el rendimiento académico

VARIABLES	P	REND LENG	REN GRAL
Expectativas Personales de los Alumnos	r	<b>0,436(**)</b>	<b>0,399(**)</b>
	$\alpha$	0,000	0,000
Expectativas Académicas de los Alumnos	r	<b>0,533(**)</b>	<b>0,692(**)</b>
	$\alpha$	0,000	0,000
EXPECTATIVA TOTAL	r	<b>0,584(**)</b>	<b>0,684(**)</b>
	$\alpha$	0,000	0,000

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Así, al revisar el cuadro anterior, podemos ver que estas dos variables son las únicas que presentan un coeficiente de correlación positivo medio y fuerte con significación del 0.01, entre todos sus componentes, destacándose la alta correlación que existe entre *las expectativas académicas de los alumnos y el rendimiento académico general* ( $r = 0.692$ ) y entre *las expectativa general y el rendimiento académico general* ( $r = 0.684$ ). Además, estos dos factores también correlacionan con el *rendimiento académico en Lenguaje*, aunque el coeficiente es un poco más bajo.

Por otra parte *las expectativas personales de los alumnos* correlacionan a un nivel medio siendo este coeficiente mayor con el *rendimiento académico del subsector* que con el *rendimiento general*.

#### **4.2.5 Correlación de las variables en estudios asociadas a los profesores de Ed. Matemáticas.**

Continuando con el análisis por subsector, analizaremos ahora lo que pasa con las variables en estudio en el subsector de Ed. Matemática. Para este análisis usaremos la misma distribución anterior de modo de facilitar el análisis.

##### **4.2.5.1 Relación del *auto-concepto profesional* de los profesores de Ed. Matemáticas y los factores que lo componen; “*autorrealización*”, “*competencia docente vinculada a los alumnos*” y “*competencia docente vinculada a los pares*” con las *expectativas* que se tienen de sus alumnos y los factores que la componen; “*expectativas personales*” y “*expectativas académicas*”.**

El cuadro siguiente (ver figura 18), muestra la relación que existe entre el *auto-concepto profesional de los profesores de Ed. Matemática* y los factores que lo componen con las *expectativas* que tienen de sus alumnos y sus componentes.

**Figura 18: Correlación autoconcepto profesional de los profesores de Ed. Matemática con las expectativas que tienen de sus alumnos.**

VARIABLES	P	C.D.V.A.	C.D.V.P.	C.D.T	AUTOOC. TOTAL	Exp. Pers. De Los A.	Exp. Acad. De Los A.	EXPEC. TOTAL
Autorrealización Docente	$r$	<b>0,387(**)</b>	0,007	<b>0,232(*)</b>	<b>0,869(**)</b>	0,038	-0,154	-0,083
	$\alpha$	0,000	0,944	0,020	0,000	0,710	0,125	0,413
Competencia docente vinculada a los alumnos	$r$	1	<b>0,477(**)</b>	<b>0,864(**)</b>	<b>0,730(**)</b>	<b>0,293(**)</b>	0,000	0,132
	$\alpha$	.	0,000	0,000	0,000	0,003	0,997	0,190
Competencia docente vinculada a los pares	$r$	-----	1	<b>0,855(**)</b>	<b>0,441(**)</b>	<b>0,280(**)</b>	0,176	<b>0,240(*)</b>
	$\alpha$	-----	.	0,000	0,000	0,005	0,080	0,016
Competencia Docente Total	$r$	-----	-----	1	<b>0,684(**)</b>	<b>0,333(**)</b>	0,101	<b>0,215(*)</b>
	$\alpha$	-----	-----	.	0,000	0,001	0,316	0,031
AUTOCONCEPTO TOTAL	$r$	-----	-----	-----	1	<b>0,198(*)</b>	-0,064	0,048
	$\alpha$	-----	-----	-----	.	0,048	0,526	0,638
Expectativas Personales de los Alumnos	$r$	-----	-----	-----	-----	1	<b>0,654(**)</b>	<b>0,872(**)</b>
	$\alpha$	-----	-----	-----	-----	.	0,000	0,000
Expectativas Académicas de los Alumnos	$r$	-----	-----	-----	-----	-----	1	<b>0,940(**)</b>
	$\alpha$	-----	-----	-----	-----	-----	.	0,000

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Al revisar este cuadro, podemos observar que existe un coeficiente de correlación fuerte y positivo con significación del 0.01 entre:

- La *autorrealización profesional* que tienen los profesores de Ed. Matemática con el auto-concepto General ( **$r = 0.869$** )
- La valoración que los profesores de Ed. Matemática atribuyen a su *competencia docente vinculada a los alumnos* con su *competencia docente total* ( **$r = 0.864$** ) y con su *auto-concepto total* ( **$r = 0.730$** )
- La valoración que los profesores de Ed. Matemática atribuyen a su *competencia docente vinculada a los pares* con su *competencia docente total* ( **$r = 0.855$** )
- La valoración que los profesores de Ed. Matemática le atribuyen a su *competencia docente total* con el valor que le atribuyen a su *auto-concepto total* ( **$r = 0.684$** )

- Las *expectativas personales* que tienen los profesores de Ed. Matemática hacia sus alumnos con *las expectativas académicas* que tienen de ellos (**r = 0.654**) y con la *expectativa total* (**r = 0.872**)
- Y las *expectativas académicas* que tienen los profesores de Ed. Matemática de sus alumnos con *la expectativa total* (**r = 0.940**)

También existe un coeficiente de correlación, pero medio, con significación del 0.01, entre:

- La *autorrealización profesional* que tienen los profesores de Ed. Matemática con su *competencia docente vinculada a los alumnos* (**r = 0.387**)
- La *competencia docente* de los profesores de Ed. Matemática *vinculada a sus alumnos* con la *competencia docente vinculada a sus pares* (**r = 0.477**)
- La *competencia docente* que tiene los profesores de Ed. Matemática *vinculada a sus pares* con su *autoconcepto general* (**r = 0.441**)
- La *competencia docente total* que tienen los profesores de Ed. Matemática con las *expectativas personales* que tienen de sus *alumnos* (**r = 0.333**)

Finalmente, existe coeficiente de correlación positiva, pero débil, con significación al 0.01 y en algunos casos al 0.5, entre:

- La *autorrealización profesional* que tienen los profesores de Ed. Matemática con su *competencia docente total*.

- La valoración que los profesores de Ed. Matemática atribuyen a su *competencia docente vinculada a sus alumnos* con las *expectativas personales* que tienen de sus alumnos.
- La valoración que los profesores de Ed. Matemática atribuyen a su *competencia docente vinculada a sus pares* con las *expectativas personales* que tienen de sus alumnos y la *expectativa general*.
- Por último, la valoración que los profesores de Ed. Matemática atribuyen a su *auto-concepto profesional* total con las *expectativas personales* que tienen de sus alumnos.

**4.2.5.2 Correlación del *auto-concepto profesional* de los profesores de Ed. Matemática y los factores que lo componen; “*autorrealización*”, “*competencia docente vinculada a los alumnos*” y “*competencia docente vinculada a los pares*” con *rendimiento escolar en el subsector* y *general*:**

Continuando con el análisis de los profesores de Ed. Matemática, el siguiente cuadro (ver figura 19), muestra la relación que existe entre la variable *auto-concepto* y sus factores con la variable dependiente *rendimiento académico* en el subsector de Ed. Matemática pero también con el *rendimiento general*.

Figura 19: Correlación del *Auto-concepto Profesional* de los profesores de Ed. Matemática y el *rendimiento académico*

VARIABLES	P	REND MAT	REN GRAL
Autorrealización Docente	r	-0,183	<b>-,272(**)</b>
	Sig.	0,068	0,006
Competencia docente vinculada a los alumnos	r	-0,033	0,134
	Sig.	0,748	0,184
Competencia docente vinculada a los pares	r	0,014	<b>0,249(*)</b>
	Sig.	0,891	0,012
Competencia Docente Total	r	-0,011	<b>0,222(*)</b>
	Sig.	0,912	0,026
AUTOCONCEPTO TOTAL	r	-0,143	-0,091
	Sig.	0,156	0,368
REND MAT	r	1	<b>0,817(**)</b>
	Sig.	.	0,000

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El cuadro anterior muestra, que no existe mucha evidencia de correlación entre estos elementos, sin embargo, destaca la fuerte correlación entre el rendimiento académico obtenido en el subsector de Ed. Matemática y el rendimiento general, en tal caso el coeficiente de correlación alcanza un ( $r = 0.817$ ) con significación del 0.01.

Por otra parte, también existe correlación, pero débil, entre los factores *autorrealización docente*, *competencia docente vinculada a los pares* y *la competencia total* con el *rendimiento académico general*. No obstante, cabe destacar que en el caso del factor *autorrealización docente* con el *rendimiento académico general* la correlación es débil y, además, negativa. Las demás relaciones son positivas.

Por último, **no existe correlación** entre el *auto-concepto profesional* y los factores que la componen en los profesores de Ed. Matemática con el *rendimiento académico* en el sub-sector.

#### 4.2.5.3 Correlación de las *expectativas* que tienen los profesores de Ed. Matemática sobre sus alumnos y los factores que la componen; “*expectativas personales*” y “*expectativas académicas*” con el *rendimiento académico de los alumnos en el subsector y general*.

El último cuadro (ver figura 20), analiza la relación que existe entre la *variable expectativa* y sus factores, que tienen los profesores de Ed. Matemática con el *rendimiento académico* obtenido por sus alumnos en el subsector y en el promedio general.

Figura 20: Correlación entre las *expectativas* que los profesores de Ed. Matemática tienen de sus alumnos y el *rendimiento académico*

VARIABLE	P	REND MAT	REN GRAL
Expectativas Personales de los Alumnos	r	<b>0,411(**)</b>	<b>0,482(**)</b>
	Sig	0,000	0,000
Expectativas Académicas de los Alumnos	r	<b>0,660(**)</b>	<b>0,725(**)</b>
	Sig	0,000	0,000
EXPECTATIVA TOTAL	r	<b>0,611(**)</b>	<b>0,686(**)</b>
	Sig.	0,000	0,000

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El cuadro anterior muestra que estas dos variables se correlacionan fuertemente sobre todo las *expectativas académicas* que tienen los profesores de matemática de sus alumnos con el *rendimiento en el subsector* cuyo coeficiente de correlación es igual a ( $r = 0.660$ ), mejora esta relación al compararlo con el *rendimiento académico general*, en cuyo caso la correlación es igual a ( $r = 0.725$ ), con significación en ambos casos del 0.01.

También destaca la alta y significativa correlación que existe entre la *expectativa general* que tienen los profesores de Ed. Matemática con el *rendimiento académico* de sus alumnos en el subsector ( $r = 0.611$ ) y con el *rendimiento académico general* ( $r = 0.686$ ).

Un poco más débil, es la correlación observada entre las *expectativas personales* que tienen los profesores de Ed. Matemática de sus alumnos con el *rendimiento académico* en el subsector y con el *rendimiento académico general*. En el primer caso el coeficiente de correlación es igual a ( **$r = 0.411$** ) y en el segundo caso el coeficiente alcanzado es igual a ( **$r = 0.482$** ), con significación, en ambos casos de un 0.01.

### **4.3 Regresión múltiple entre las variables independientes “*auto-concepto profesional de docente*” y “*Las expectativas que el profesor tiene sobre sus alumnos*” sobre la variable dependiente “*rendimiento académico de los alumnos*”.**

Nuestro último análisis será establecer una *regresión múltiple*, entre las dos variables independientes y la variable dependiente. Esta prueba pretende establecer el efecto que tienen el *auto-concepto profesional* de los profesores y *las expectativas* que tienen de sus alumnos sobre el *rendimiento académico de éstos*.

Este análisis estadístico nos proporciona el coeficiente de correlación múltiple (R), que señala la correlación entre las variables independientes tomadas en conjunto con la variable dependiente. Este coeficiente puede variar de 0 a 1,00 y cuanto más alto sea su valor, las variables independientes explicarían en mayor medida las variaciones de la variable dependiente. Ahora bien si este coeficiente de correlación múltiple es elevado al cuadrado ( $R^2$ ), obtendremos el porcentaje de variación en la dependiente. (Hernández, 2001, 412)

Otro dato importante que nos proporcionará este método de análisis es el valor “*beta*” (B) que indica el peso o influencia que tiene cada variable independiente sobre la dependiente.

El siguiente cuadro (ver figura 21), muestra el resumen del modelo de regresión aplicado a las variables independientes: *autoconcepto profesional* y *expectativas sobre los alumnos* y la variable dependiente *rendimiento académico*.

Figura 21: Modelo de regresión

MODELO	R	R CUARADO	R CUADRADO CORREGIDA	F	SIG
1	0,695 <sup>a</sup>	0,484	0,478	92,234	0,000

a. Variable predictorias: (constante), Expectativas sobre los alumnos, autoconcepto profesional

b. Variable dependiente Rendimiento Académico General

El cuadro anterior muestra un fuerte y significativo coeficiente de correlación ( $r = 0.695$ ) entre las tres variables analizadas. Además, las variables independientes *auto-concepto profesional* y *expectativas sobre los alumnos*, explicarían un 47,8%, donde la primera por sí sola explicaría un 1,2 % y la segunda un 46,6%.

Para descartar que la desviación no se deba al azar en la linealidad de la regresión se aplicó una prueba estadística F para determinar si esta curvatura es o no genuina. Así el F obtenido es igual a **92,234** con **2** grados de libertad. Ahora bien el valor esperado en la tabla de frecuencia F con 2gl y al 0.01 es de **99,00**, lo que demuestra que no hay diferencias significativas entre las variables dependientes y las independientes y confirma la linealidad de la regresión.

Con esto el siguiente cuadro (ver figura 22), muestra los coeficientes de las variable independiente, además de una prueba *t* para determinar su significación.

	MODELO	COEF.	T	Sig
1	Constante	3,322	8,033	0,000
	Autoconcepto Profesional	-0,022	-2,411	0,017
	Expectativas Sobre los alumnos	0.039	13,562	0,000

A través de este cuadro se puede establecer que la variable dependiente *rendimiento académico* queda determinada por un valor constante de 3,322 más el *auto-concepto profesional del docente* ponderado en un **-0,022** y las *expectativas que tiene el profesor sobre los alumnos* ponderado en un **0,039**.

De esta forma la regresión lineal entre las variables en estudio quedaría acotada a la siguiente **ecuación de regresión**: (ver figura 23)

Figura 23: Ecuación de Regresión

$\text{RENDIMIENTO ACADÉMICO} = \text{CONSTANTE } 3,322 + (\text{EXP. SOBRE LOS ALUMNOS} \cdot 0,039) + (\text{AUT. PROF.} \cdot -0,022)$
---

**V**  
**CONCLUSIONES**

## 5. CONCLUSIONES

Analizados los datos obtenidos de la presente investigación es posible extraer las siguientes conclusiones:

Los resultados obtenidos en el primer análisis de la investigación, es decir al correlacionar las variables independientes *auto-concepto del profesor y las expectativas que tiene sobre los alumnos* con el *rendimiento académico de estos* y los factores que componen cada una de ellas, permiten aceptar sólo las hipótesis de trabajo (H<sub>4</sub>, H<sub>5</sub>, H<sub>6</sub> y H<sub>7</sub> y H<sub>8</sub>) es decir existe evidencia que relaciona las variables *auto-concepto profesional de los profesores* con las *expectativas hacia sus alumnos* y esta última con el *rendimiento académico*. Sin embargo para (H<sub>1</sub>, H<sub>2</sub>, H<sub>3</sub> Y H<sub>9</sub>) no existe evidencia que las relacione, por lo tanto, para estas hipótesis, se rechazan la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis nula.

Este análisis, que por cierto es muy general, comienza ya ha entregar cierta información respecto del *auto-concepto, las expectativas y el rendimiento académico*, al parecer estas variables, como se verá más adelante, están siendo influenciadas por los distintos factores que las componen, además del género, la especialidad del profesor, aspectos afectivos en la relación profesor-alumno, etc.

La evidencia encontrada, aún cuando no confirmó lo planteado por la literatura, respecto del *auto-concepto con el rendimiento académico* (H<sub>1</sub>), puede tener su explicación en que algunos profesores escondan su bajo *auto-concepto* en elevar las calificaciones de sus alumnos, esto podría ser la causa de los resultados anteriores. En otras palabras, no habría relación entre el *auto-concepto* de los profesores con el *rendimiento académico*, debido a que profesores con un bajo concepto de sí mismo tienden a elevar las calificaciones de sus alumnos y profesores con un alto auto-concepto tenderían a ser más imparciales en sus evaluaciones.

Sabido es que en nuestro sistema escolar hay una valoración profesional que se relaciona directamente con los resultados que obtengan los alumnos, es decir buenos resultados hablarían de “un buen profesor”, y bajas calificaciones hablarían de un profesor deficiente, a no ser, que a éste último, se le reconozca un prestigio profesional independiente de los resultados obtenidos por sus alumnos.

Al revisar los factores que componen el *auto-concepto profesional* tanto los de los profesores de Lenguaje como los de Ed. Matemática y su relación con la variable *rendimiento académico*, nos encontramos con que cada componente de esta variable responde distinto al relacionarse con los componentes del rendimiento. Al parecer hay aquí una influencia directa de la disciplina (Profesores de Lenguaje y Profesores de Matemática) y por otra parte de género (profesores hombres y profesoras mujeres). Los datos muestran un fuerte predominio del sexo femenino en los profesores de Lenguaje y masculino en los profesores de Ed. Matemática.

Ahora bien, al adentrarnos en hipótesis más específicas, el *auto-concepto* de los profesores de Lenguaje no correlaciona con el *rendimiento académico general*, con lo cual, se rechaza la hipótesis de trabajo ( $H_2$ ). Sin embargo, la evidencia muestra una correlación débilmente (0.2) entre el factor *autorrealización profesional* y el *rendimiento académico del sector*. Esto explicaría que los profesores de lenguaje (en su mayoría de sexo femenino), mezclarían su rol profesional, con la relación personal generada con sus alumnos, influyéndose mutuamente (profesor – alumno – profesor), en otras palabras, esta *autorrealización profesional* podría estar siendo alimentada por un sentimiento de bienestar desde sus alumnos. Este sentimiento al parecer, más asociado a componentes afectivos, podría ser causa de las diferencias entre los profesores de Lenguaje y los de Ed. Matemática, en cualquier caso habría que seguir profundizando en esta hipótesis.

Similar situación sucede con los profesores de Educación Matemática, no existe correlación entre su *auto-concepto profesional y el rendimiento académico de sus alumnos*, rechazándose por lo tanto, la hipótesis de trabajo (H<sub>3</sub>). No obstante, en una mirada más específica, podemos ver, que en este caso, correlacionan los factores; *autorrealización profesional y la competencia docente vinculada a los pares* con el *rendimiento general*, y curiosamente, no correlacionan con el *rendimiento del sector*. Esto confirma que la relación de los profesores de Matemática con sus alumnos es estrictamente profesional, de ahí que no correlacione con su propio sub-sector ya que la valoración profesional que estos docentes se tienen así mismos está desvinculada del rendimiento de sus alumnos. Un alumno sabe o no sabe matemática y esto es lo que finalmente se refleja en su rendimiento.

Por otra parte, la *autorrealización docente* de los profesores de matemática correlacione negativamente con el *rendimiento académico general*, confirmándose que los profesores con una alta valoración profesional son más exigentes con sus alumnos que aquellos que tienen una baja valoración profesional, estos últimos como ya se ha dicho tenderían a encubrir sus debilidades profesionales en proveer de buenas calificaciones a sus alumnos, aún cuando, en la realidad, esto sólo reflejaría “cantidad” y no “calidad”. De ahí que los primeros tenderán a bajar los promedios académicos mientras que los segundos a subirlos, generándose la correlación negativa

Complementando lo anterior, encontramos que el factor *auto-concepto profesional vinculado a sus pares* correlaciona significativamente con el *rendimiento general* y aunque la correlación es débil, vincula la opinión positiva que tienen los demás docentes del profesor de matemática, al parecer esta valoración de sus pares estaría actuando, en lo profesores de matemática, como un agente motivador de su trabajo, es decir, a mayor valoración que los pares tengan del profesor de matemática mayor resultado en los promedios de sus alumnos. Esta relación se entiende en la práctica, ya que profesores reconocidos profesionalmente por sus pares tienden también

a mejorar sus clases, lo que finalmente se ve reflejado en el rendimiento de sus alumnos, aún cuando, no exista correlación con el *rendimiento académico* del sector. Esta evidencia que parece contradictoria, en el fondo tiene sentido, ya que el promedio general es más representativo de la realidad académica de un alumno, mientras que el promedio obtenido en matemática responde más al ámbito estrictamente del conocimiento.

Hasta acá hemos visto como se puede explicar el hecho que no exista correlación entre la variable *auto-concepto profesional* y *rendimiento académico general* ( $H_1$ ,  $H_2$  y  $H_3$ ), si bien es cierto, que la teoría establece que ambas debieran correlacionar, también es cierto que en nuestro país la configuración del *auto-concepto profesional*, está muy determinada por variables ajenas a la sola formación profesional del profesor. Los datos muestran que factores asociados a la relación con los pares, con los alumnos y su propia valoración, tendría un peso importante en su *auto-concepto* (ver Pág. 65) Por lo cual, el profesional docente en nuestra cultura no responde de igual manera a los profesionales docentes de otros países, de donde hemos recogido gran parte de la teoría.

En otro análisis, el recorrido que los profesores han tenido en la historia de este país, no ha sido fácil. El menoscabo en su rol profesional durante los últimos 30 años, ha generado, o más probable, una inestabilidad en el *auto-concepto profesional*, el cual difícilmente podrá establecer tendencias regulares con otros estudios similares.

Todo lo anterior, se confirma al revisar la relación del *Auto-concepto* con las *expectativas que tiene los profesores hacia sus alumnos* ( $H_7$ ). La teoría plantea que se debiera esperar una correlación fuerte, sin embargo, los datos muestran una correlación más bien débil y confirmándose, nuevamente, la poca consistencia del *auto-concepto*, ya que las expectativas muestran altos grados de correlación con la teoría, como se verá más adelante.

Ahora bien, si revisamos lo que pasa con los profesores de Lenguaje y Ed. Matemática, veremos que además esto nuevamente difieren entre sí, es así como al medir la relación del *auto-concepto* de los profesores de Lenguaje con las *expectativas* que tienen de sus alumnos encontramos que si existe correlación y significativa (0.3), lo que permite aceptar la hipótesis de trabajo (H<sub>6</sub>).

Además los datos confirman que el *auto-concepto* de los profesores de Lenguaje se relaciona más con el factor *expectativa académica*, esto quiere decir, que los profesores de Lenguaje con un alto *auto-concepto* tienden a relacionarse con los profesores que tienen *altas expectativas académicas de sus alumnos*, dejando en un segundo lugar las *expectativas personales*. Esta evidencia, permite entonces, establecer que el *rendimiento académico* de los alumnos, en Lenguaje, dependerá del grado en el *auto-concepto* del profesor y de las *expectativas* que éste tenga de sus alumnos. En otras palabras, los profesores de Lenguaje estarían influyendo sus evaluaciones respecto de su *auto-concepto* y sus *expectativas*.

Por otra parte los profesores de matemática, no correlacionan su *auto-concepto* con las *expectativas* que tienen hacia sus alumnos, esto implica que se rechaza la hipótesis de trabajo (H<sub>7</sub>). Sin embargo, al adentrarnos en el análisis de los factores que la componen encontramos que hay una correlación débil entre el *auto-concepto* y las *expectativas personales de sus alumnos*. Es decir hay un reconocimiento por parte del profesor de matemática a la persona del alumno pero no hacia su futuro académico, este último, vinculado al rendimiento académico, confirma lo dicho anteriormente sobre la objetividad en la evaluación de estos profesores.

Aunque en este trabajo no se midió causalidad, queda de manifiesto, la importancia del *auto-concepto profesional de los docentes* en el objetivo de la excelencia académica y la igualdad de oportunidades. La profecía del auto-cumplimiento, sin duda, se ve positivamente favorecida cuando el profesor tiene un alto

*auto-concepto* de sí mismo. Aún cuando la evidencia de esta investigación deja entrever una relación mínima entre estas dos variables, pero como ya hemos dicho la condición mediática del *auto-concepto profesional* debiera, en los próximos años alcanzar estados más estables en su composición y por ende una mayor relación con *las expectativas y el rendimiento*.

En efecto, de las dos variables independientes y su correlación con la dependiente sólo permite aceptar, para esta investigación, las hipótesis de trabajo (H<sub>4</sub>, H<sub>5</sub> y H<sub>6</sub>), esto confirma la teoría de la “*profecía autocumplida*” o el “*efecto Pigmalion*”, planteado anteriormente desde la teoría. Habría aquí, una relación directa y positiva entre lo que los profesores opinan de sus alumnos y el rendimiento de estos últimos, los datos confirman que la percepción que el profesor tenga de sus alumnos finalmente se relacionará fuerte y positivamente con el rendimiento académico, en otras palabras bastaría saber la opinión que un profesor tiene de su alumno para anticipar su rendimiento o bien bastaría revisar el rendimiento de un alumno para anticipar la opinión que un profesor tiene de él.

En una mirada general todos los factores de la variable expectativa correlacionan con el rendimiento académico general, sin embargo predomina la dimensión *académica* de los alumnos, es decir altas expectativas de los profesores correlacionan positivamente y fuertemente ( $r = 0.707$ ) con altos rendimientos académicos y también lo contrario.

Sin embargo, la opinión de los profesores Lenguaje y Matemática, respecto del futuro de sus alumnos, muestran niveles distintos en la correlación con el *rendimiento académico*, aunque en ambos casos, la correlación es fuerte, positiva y significativa.

Es así como, la correlación entre las *expectativas de los profesores de lenguaje* con el *rendimiento académico en su sector* es más baja que la que se da con los profesores de matemática, esto puede tener un explicación de género, al constatar que la mayor parte de los profesores de Lenguaje son mujeres y hombres los de Matemática, sin duda el trato y las expectativas de las mujeres es distinto al de los hombres, esto no quiere decir que uno sea mejor que el otro, simplemente son diferentes y esta diversidad podría explicar la diferencia en la correlación.

Si revisamos aún más de cerca los datos veríamos que las expectativas de los profesores de Lenguaje, respecto del *rendimiento académico en el sector* y el *rendimiento académico general*, son a su vez distintos entre sí distintos; la correlación con el *rendimiento del sector* es más baja que la correlación con el *rendimiento general*.

En los profesores de matemática esta correlación es muy similar, con lo cual se puede establecer lo planteado anteriormente, el rendimiento en Lenguaje puede responder a una dinámica propia de la relación entre el profesor y el alumno influidas mutuamente. En cambio la relación en matemática es más estable lo que anticipa un rendimiento más objetivo a la realidad académica de cada alumno.

En cualquier caso, el modelo de *expectativas* propuesto por Jussin (1986) presentado en el marco teórico (Pág 34), se estaría confirmando en esta realidad, ya que, a mayor expectativa sobre los alumnos (profesores de Lenguaje y Matemática), mayor el rendimiento académico de éstos. Esta relación tiene sentido, ya que según lo planteado en el marco teórico, las expectativas tendrían consecuencias positivas en áreas como: el esfuerzo, la constancia, la atención, la participación y la confianza de los alumnos, entre otras. Aunque esta investigación no determina causalidad, está claro que mientras se mejore una variable se mejora la otra y por lógica será más fácil modificar las *expectativas del profesor*.

Finalmente las expectativas siguen siendo el mejor predictor sobre el futuro académico y personal de un alumno.

Por último la prueba de “regresión lineal” aplicada a las variables independiente sobre la dependiente, arrojó como resultado que éstas estarían explicando un 47.8% de la variable dependiente, donde la primera variable el *auto-concepto profesional* explica por sí sola un 1.2% y las expectativas un 46.6% y que éstas, además, se correlacionan fuerte y positivamente ( $r = 0.695$ ). Con esta información se acepta la hipótesis de trabajo ( $H_{10}$ ) y se rechazaría la hipótesis nula.

Esta última información además estaría explicando, por una parte, el comportamiento del *auto-concepto profesional* y su relación con el *rendimiento académico* ya que una mínima parte de éste, explicaría la variable principal *rendimiento académico*; por su contra parte, lo influyente que son las *expectativas* sobre el *rendimiento*.

Ahora bien, este porcentaje de explicación estaría dando una señal clara de cuanto influye en el rendimiento de los alumnos la opinión que el profesor tenga de ellos, esto no es menor, si consideramos que el otro 53% restante, estaría distribuido entre: las capacidades propias de los alumnos, su condición social, el nivel educacional de los padres, las metodologías, la gestión directiva de la unidad educativa, los hábitos de estudio, la autoestima, entre tantas otras.

En otras palabras, y reforzando lo ya dicho “bastaría saber cual es la opinión que un profesor tiene de un alumno y con ello se sabría su futuro rendimiento”. Esta subjetividad en la evaluación difícilmente podrá ayudar a encontrar las debilidades del sistema; cuando la primera debilidad es la influencia que tiene el docente en el rendimiento.

Al parecer la razón de los bajos resultados en las pruebas de mediciones nacionales e internacionales, no estaría sólo, en las prácticas educativas; sino que también en las bajas expectativas que tendrían los profesores hacia sus alumnos, especialmente los de sectores más vulnerables, que por su sola condición social, parten con un sesgo, que de querer revertirlo, deberán comenzar por demostrar a sus maestros que no es así. Esta condición, predispone expectativas bajas por parte de sus profesores transformándose en un círculo vicioso, que difícilmente un alumno podrá cambiar.

Este porcentaje, además, estaría explicando, por qué nuestros alumnos presentan habilidades y destrezas disminuidas en relación a los niños de países desarrollados. La falta de capacidades para elaborar un texto escrito o bien para comprender un problema, o para defender un ensayo o una idea, etc.; han sido el resultado de la señal que los profesores han dado a sus alumnos durante todo este tiempo.

Descubrir lo que el profesor espera, asegura gran parte de el rendimiento académico de un alumno, por lo tanto, estos últimos han aprendido a reconocer que el profesor es quién tienen la palabra, y las ideas se deben desarrollar según el patrón de profesor que les toque vivir. Comprender, que en nuestro sistema escolar actual, la creatividad y la propia opinión, no se traducirán necesariamente en un buen rendimiento y que por el contrario, el buen rendimiento estará más asociado a descubrir lo que piensa y siente el profesor encausando su desempeño a las características propias de éste; explicaría, por qué distintos profesores obtienen resultados distintos con los mismos alumnos. Hay sin duda una capacidad de adaptación de los alumnos, desarrollada durante 15 años; lo que dura su etapa escolar.

Como conclusión final, sólo señalar que la evidencia aquí encontrada, cumple con el objetivo general de este trabajo, el cual en resumidas palabras intentaba establecer que en la relación: profesor – aprendizajes – alumno, había más que un contenido y una metodología. Esta relación, por su sola condición de tratarse de personas, vinculará sentimientos, que aunque la razón intente aislar, en la práctica no se pueden separar.

**VI**  
**BIBLIOGRAFÍA**

## 6. BIBLIOGRAFIA

- ARANCIBIA, V. Y MALTES, S. (1989) Un Modelo Explicativo del Rendimiento Escolar. Revista de Tecnología Educativa, Vol. XI, Nº 2, pp. 113 – 131, Santiago.
- ARANCIBIA, HERRERA Y STRASSER. (2000), Manual de Psicología Educacional, Cap. 6, Ed. Universidad Católica, Santiago
- BISQUERRA R. (1998), Modelos De Orientación e Intervención Psicopedagógica. Praxis, Barcelona
- BURNS, R. B. (1979) The Self-Concept: Theory, measurement, Development and Behaviour. Ed. Logman, Londres
- BURNS, R. B. (1982) Self-Concept Development and Education. Holt, Rinehart and Winston. Londres
- BURNS, R. B. (1990) El Autoconcepto, Ediciones EGA, Bilbao
- BROPHY, J.E. Y GOOD, T.L. (1974) Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences. Holt, Rinehart and Witson. Nueva York.
- CASTRO, F. (1990) Estadística Aplicada a la Educación. 2ª Edición, Ed. Deusto, Bilbao.

- COLL CESAR, JESUS PALACIOS, ALVARO MARCHESI. (1993). Desarrollo Psicológico y Educación II, Pág. 249 a 271, Alianza Editorial, Madrid
- COLL CESAR, JESUS PALACIOS, ALVARO MARCHESI. (2000). Desarrollo Psicológico y Educación, Pág. 309 a la 329, Alianza Editorial, Madrid
- COX. C. (2003) Políticas Educativas en el Cambio de Siglo, Ed. Universitaria. S.A., Santiago.
- ESPINOLA, V. Y OTROS. (1994) Manual Para una escuela Eficaz. Editorial Zigzag, Santiago.
- GARCIA-HUIDOBRO, J. Y OTROS, (1999) La Reforma Educativa Chilena, Editorial Popular, Madrid.
- GYSLING J. (1992), Profesores un Análisis de su Identidad Social, Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación, CIDE Santiago.
- HERNÁNDEZ, S. (2002) Metodología De La Investigación, Ed. McGraw-Hill, México
- JUSSIM, L. (1986) Self-Fulfilling Prophecies: A theoretical and integrative Review. Psychological Review, Pp 429-445

- KASH, M.M. (1976) Teacher Behavior and Pupil self-concept. Austin: Research and Development Center for Teacher Education. The University of Texas. Ed 124540
- L'ÉCUYER, RENÉ. (1985) El Concepto de si Mismo, Ed. Oikos-tau, Barcelona
- LOS DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN CHILENA FRENTE AL SIGLO XXI, (1995) Informe de la Comisión Nacional Para la Modernización de la Educación, Editorial Universitaria, Santiago
- MACHARGO, J. (1991) El Profesor y el Autoconcepto de Sus Alumnos, Ed. Escuela Española, España
- MIRAS, M. (1996). Aspectos Afectivos y Relacionales en los Procesos de Interacción Educativa. En A. Barca, J. A. Gonzáles, R. González y J. Escoriza (Eds.), Psicología de la Instrucción. Vol. 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar (pp. 45 – 75). Ed. Universitarias, Barcelona.
- MIRAS, M. (2000), Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza Editorial 2ª Edición, Madrid 2000.
- NUÑEZ, I. (2003) El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente, García-Huidobro C.C. (editor) Políticas educacionales en el cambio de siglo, Cap 9, Ed. Universitaria, Santiago.

- NUÑEZ, I. (1999) Políticas hacia el magisterio, García-Huidobro J.E. (editor). La reforma educacional chilena. Ed. Popular, Madrid
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, (2004) Revisión de Políticas Nacionales de Educación Chile, OCDE, Paris.
- ROSENTHAL, R. Y JACOBSON, L. (1980) Pygmalion en la escuela expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Ed. Marova, Madrid.
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J. Y STANTON, J.C. (1976) Self concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research.
- VYGOTSKY, L.S. (1979) El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Barcelona
- VILLA A. (1992) Autoconcepto y Educación, Servicio Central de Publicaciones Gobierno Vasco.
- WANG, M. HARTEL, G. Y WALBERG H. (1993) Toward a Knowledge base for School Learning. Review of Educational Research, 63 (3) Pp 249-294

**VII**  
**ANEXOS**

## 7. ANEXOS

### 7.1 Anexo 1

#### Instrumento para medir el autoconcepto.

Instrucciones:

*Estimado profesor, a continuación se presentan una serie de opiniones que tienen que ver con lo que muchos profesores piensan de sí mismos. Lea atentamente cada una de ellas y rodee con un círculo la letra que mejor represente su propia opinión al respecto. Por último su, sinceridad es muy importante para el análisis general de esta escala, sus datos serán tratados con la máxima confidencialidad y recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas, es sólo su opinión sobre su trabajo profesional.*

**Las claves para responder son las siguientes:**

A = Totalmente de acuerdo

B = De acuerdo, con reservas

C = Dudo, pero más bien tiendo a estar de acuerdo

D = Dudo, pero más bien tiendo a estar en desacuerdo

E = En principio estoy en desacuerdo

F = Totalmente en desacuerdo

OPINIÓN	A	B	C	D	E	F
1.- En general creo que soy un buen profesor.	A	B	C	D	E	F
2.- Estoy orgulloso de ser profesor.	A	B	C	D	E	F
3.- Mis compañeros me consideran un profesor competente.	A	B	C	D	E	F
4.- Tengo fama de ser un profesor eficaz.	A	B	C	D	E	F
5.- Si pudiera me dedicaría a otra labor.	A	B	C	D	E	F
6.- En general, suelo disfrutar en las clases que hago.	A	B	C	D	E	F
7.- En general mis alumnos me tienen gran aprecio	A	B	C	D	E	F
8.- En la enseñanza me siento completamente autorrealizado.	A	B	C	D	E	F

De antemano agradezco su cooperación.

## 7.2 Anexos 2

### INSTRUMENTO PARA MEDIR LAS EXPECTATIVAS

Estimado profesor(a):

A continuación se presenta una serie de opiniones que manifiestan muchos profesores respecto de sus alumnos, en esta idea, solicitamos Ud. que **lea el nombre del alumnos escogido al azar**, piense él y como lo ve en el futuro, luego lea cada una de las siguientes opiniones anteponiendo en su lectura, el nombre del alumno escogido, seleccione y rodee con un círculo la letra que representa su opinión, de acuerdo a la siguiente clave:

Clave para responder:

- (A) Definitivamente sí
- (B) Probablemente sí
- (C) No sé
- (D) Probablemente no
- (E) Definitivamente no

Por último, su sinceridad es muy importante para el análisis de este instrumento y **recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas, es simplemente su opinión**. Por otra parte, cabe destacar que toda esta información es absolutamente confidencial. De ante mano agradecemos a Ud. su Cooperación.

IDENTIFICACIÓN GENERAL (importante rellenar)					
NOMBRE DEL ALUMNO SELECCIONADO					
ITEMS	A	B	C	D	E
1. ... cuando sea adulto será una persona respetuosa.	A	B	C	D	E
2. ... tiene condiciones suficientes para llegar a la Universidad.	A	B	C	D	E
3. ... en el futuro será un aporte a la sociedad	A	B	C	D	E
4. ... cuando salga del Colegio será una buena persona	A	B	C	D	E
5. ... va a llegar a estudiar sólo en un centro de formación técnica o instituto.	A	B	C	D	E
6. ... se ve que será un ciudadano responsable	A	B	C	D	E
7. ... va a enfrentar la vida como una persona correcta.	A	B	C	D	E
8. ... de seguro llegará a una universidad tradicional.	A	B	C	D	E
9. ...de seguro será un buen padre de familia.	A	B	C	D	E
10. ... va obtener un puntaje en la PSU que le permita ingresar a la educación superior.	A	B	C	D	E
11. ... va a salir de la Universidad como un profesional.	A	B	C	D	E
12. ... en el futuro se ve como una persona feliz.	A	B	C	D	E
13. ...si quiere llegar a la Universidad tendrá que hacer un gran esfuerzo.	A	B	C	D	E
14. ... será una persona de grandes valores sociales y humanos.	A	B	C	D	E
15. ... va a ser un buen trabajador	A	B	C	D	E
16. ... los estudios superiores le serán fáciles.	A	B	C	D	E
17. ... siempre estará preocupado de ayudar a los demás	A	B	C	D	E
18. ... tiene todas las condiciones para llegar a la Universidad y de seguro las aprovechará	A	B	C	D	E