

### 1.3

## Relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de un grupo de adolescentes sin amparo familiar

## Relação entre as expectativas do professor e o desempenho acadêmico de um grupo de adolescentes sem apoio familiar

**Sarahy Sánchez Elejalde**

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.  
[sarahy.sanchez@estudiantes.psico.uh.cu](mailto:sarahy.sanchez@estudiantes.psico.uh.cu)

**Yissel Quintosa Puebla**

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba. [yquintosa@gmail.com](mailto:yquintosa@gmail.com)

**Lourdes Ibarra Mustelier**

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba. [lourdesi@psico.uh.cu](mailto:lourdesi@psico.uh.cu)

### Resumen

La presente investigación se desarrolló en el contexto de la Psicología Educativa. Su propósito fundamental fue caracterizar la relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de un grupo de adolescentes sin amparo familiar. Son numerosos los estudios realizados sobre el tema en cuestión, aunque no con esta población. La estrategia metodológica empleada fue el enfoque cualitativo y el método de estudio de casos múltiples. La muestra quedó estructurada por tres adolescentes y tres educadoras del hogar de menores sin amparo familiar #15 de La Habana. El abordaje de la investigación se llevó a cabo a partir de las categorías expectativas del maestro y rendimiento académico. Se emplearon como técnicas: la entrevista, la observación y la revisión de documentos oficiales. Los principales resultados arrojaron que en los tres casos, existió una relación de influencia entre las expectativas de las educadoras y el rendimiento académico de los adolescentes estudiados. Solo en una estudiante las altas expectativas influyeron reforzando positivamente el rendimiento académico. Mientras que en dos adolescentes las bajas expectativas de las maestras influyeron reforzando negativamente el rendimiento. Se recomienda que el estudio sea replicado con una muestra más amplia, para una visión más rica y profunda del fenómeno.

**Palabras claves:** Expectativas del maestro, rendimiento académico, efecto Pigmalión, adolescencia, desamparo infantil.

### Resumo

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto da Psicologia da Educação. Seu objetivo fundamental foi caracterizar a relação entre as expectativas do professor e o desempenho acadêmico de um grupo de adolescentes sem apoio familiar. Inúmeros estudos têm sido realizados sobre o tema em questão, embora não com essa população. A estratégia metodológica utilizada foi a abordagem qualitativa e o método de estudo de casos múltiplos. A amostra foi estruturada por três adolescentes e três educadores do lar de menores sem proteção familiar #15 em Havana, Cuba. A abordagem da pesquisa foi realizada com base nas categorias expectativas docentes e desempenho acadêmico. Foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevista, observação e revisão de documentos oficiais. Os principais resultados mostraram que nos três casos, houve uma

relação de influência entre as expectativas dos educadores e o desempenho acadêmico dos adolescentes estudados. Apenas em um aluno as expectativas altas influenciaram positivamente o desempenho acadêmico. Já em dois adolescentes, as baixas expectativas dos professores influenciaram negativamente reforçando o desempenho. Recomenda-se que o estudo seja replicado com uma amostra maior, para uma visão mais rica e profunda do fenômeno.

**Palavras-chave:** expectativas dos professores, desempenho acadêmico, efeito pigmalião, adolescência, impotência infantil.

## Introducción

El proceso educativo y los fenómenos que este comprende deben ser estudiados desde una perspectiva psicosocial de la educación que tenga en cuenta los diferentes factores del contexto en el que tienen lugar las actividades de formación y que influyen en el rendimiento académico, el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Aunque emergen diferentes factores en el ámbito de la enseñanza, que condicionan y actúan sobre el rendimiento, las expectativas del maestro que surgen de los procesos interactivos profesor-estudiante, constituyen un elemento de gran importancia en el proceso educativo, sobre todo por el valor que adquieren estas figuras en la etapa de la adolescencia.

El estudio que se presenta a continuación fue llevado a cabo en un período donde la pandemia por la enfermedad del COVID-19 impuso numerosas limitaciones a la vida cotidiana de los seres humanos. Una de las áreas afectadas fue sin dudas la esfera de la educación, debido al cierre de las escuelas y el cese de las clases presenciales. Ello supuso una reestructuración del proceso docente educativo y una ruptura - para muchos estudiantes- de las rutinas escolares. “En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación” (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020, p.1). A pesar de esto, en nuestro país se priorizó la continuidad de estudios a distancia en todos los niveles de enseñanza educativa.

Uno de los grupos poblacionales de mayor prioridad en Cuba y que además, han recibido gran seguimiento por parte del Ministerio de Educación (MINED) durante este período de pandemia son los menores que se encuentran en los hogares para niños sin amparo familiar. De manera general, en la esfera académica, se caracterizan por presentar altos índices de fracaso escolar, absentismo, dificultades en el aprendizaje, bajo rendimiento escolar, por solo citar algunas. Ello conlleva a que sean un grupo con un alto riesgo de exclusión social (Delgado, 2012). Según investigaciones consultadas, como la de Máñez & Fernández (2020), estos menores son muy vulnerables a que se le atribuyan expectativas negativas, por los propios prejuicios que se elaboran en relación a ellos. Al mismo tiempo, son más proclives a incorporar las expectativas negativas a su autoestima, dadas las afectaciones en esta área, como consecuencia de la propia condición de riesgo en la que estos se encuentran.

En el marco del proceso educativo, las oportunidades de aprendizaje y la relación profesor-estudiante se ven mediadas por las expectativas del maestro. Estas se expresan en los comportamientos y actitudes de los profesores, por lo que si son positivas pueden propiciar mayores oportunidades de aprendizaje e incidir de manera favorable sobre el rendimiento académico del alumno y si son negativas, puede afectarlo. De aquí la importancia de estas figuras como agentes educativos significativos para el desarrollo actual y futuro del estudiante.

Existen numerosas investigaciones a nivel internacional que abordan este fenómeno. Entre ellas se encuentra la investigación de Hernández (2010), Rodríguez (2012), y publicaciones de actualidad como la de Cabrera, Loo, Sánchez, & Loiza, (2019) y la de Solís & Borja (2017), solo

por citar algunas. Sin embargo, no se encontraron estudios precedentes que abordan este tema en una población en situación de riesgo como los menores institucionalizados, quienes presentan serias dificultades en la esfera escolar. Por tanto, la presente investigación tiene como propósito fundamental caracterizar la relación que se establece entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de un grupo de adolescentes sin amparo familiar del hogar # 15 de La Habana, estudiado durante los meses agosto-septiembre del 2021.

La investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo, empleando el método de estudios de casos múltiples. Con ella se pretende obtener una mayor riqueza del fenómeno de la influencia de las expectativas en el rendimiento académico, teniendo en cuenta la perspectiva personal de los participantes y generando conocimientos desde una postura fenomenológica y holística.

La utilidad del estudio radica en enriquecer la producción teórica que existe en torno a un tema altamente sensible y muy poco abordado, sobre todo desde la psicología y pedagogía y es lo relacionado con el área escolar y la calidad de la educación que se le proporciona a los adolescentes sin amparo familiar. En este sentido se pretende además contribuir con el cumplimiento del Objetivo # 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

## **Algunas consideraciones teóricas sobre expectativas del maestro, rendimiento escolar y adolescentes sin amparo**

### **Las expectativas del maestro. El efecto Pigmalión**

En el plano académico la relación entre estudiante y profesor es fundamental, sobre todo por la influencia que tiene este último sobre la imagen que el alumno posee de sí mismo. En el aula ocurren varios fenómenos que surgen a partir de estas interacciones. Uno de ellos son las expectativas que los profesores tienen sobre las capacidades, el comportamiento y el desempeño escolar de sus estudiantes, las cuales pueden tener un impacto positivo o negativo sobre estos. A esta repercusión es a lo que se ha denominado “influencia de las expectativas”, en el sentido de que los alumnos van a tender a comportarse según de lo que ellos se espera (Ovejero, 1989).

Las expectativas constituyen una variable que se ha demostrado que es capaz de influir en los resultados académicos de los alumnos (Rojas, 2005). Este constructo se refiere al “conjunto de creencias generalizadas y predicciones, con cierto grado de confianza, del comportamiento de una persona o grupo” (Roger, como se citó en Aguilera, 2002, p.18).

Podemos plantear con respecto a las expectativas del maestro que:

Las expectativas del profesor pueden definirse como las inferencias 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 atribuye a los alumnos (Arancibia et al. 2008, p.269).

De esta manera, la autora del presente estudio considera que esta definición es muy completa pues no solo se centra en el rendimiento actual de los estudiantes, sino también que tiene en cuenta que las expectativas del maestro influyen en el desempeño futuro del estudiante.

Las expectativas del maestro se originan sobre la base de determinados procesos subyacentes. En este sentido, los profesores desarrollan creencias sobre sus alumnos y estas pasan por un proceso mediante el cual se convierten en expectativas (Rodríguez, 2012). Un papel muy importante en este proceso juega el ideal de estudiante construido por el maestro en función de sus experiencias profesionales y personales. Por lo general un alumno ideal es aquel que presenta características positivas, que es respetuoso con las normas, atento a clases, responsable, constante e interesado en el trabajo (Coll & Solé, como se citó en Rodríguez, 2012). Es decir, el maestro tiene una

imagen de alumno ideal que empareja con las impresiones que se forma sobre determinado estudiante y así construye sus expectativas.

Pero estas impresiones que el maestro se crea de los estudiantes y sobre las cuales va moldeando sus expectativas se basan en determinadas informaciones que recibe de diferentes medios, o lo que es lo mismo, de fuentes de información. Estas pueden ser directas o indirectas. Se puede concluir que, si la imagen que el maestro tiene del estudiante (proveniente de estas fuentes de información) es coherente con su ideal de alumno, entonces las expectativas serán positivas. Si por el contrario, no existe coherencia con la imagen de alumno ideal, las expectativas serán negativas (Rodríguez, 2012).

De acuerdo con Hernández (2010) los profesores se comportan en dependencia de las expectativas que tienen sobre el estudiante. De forma que, si posee altas expectativas, la relación con el estudiante es estrecha, predominando un clima afable, de cooperación y en el cual se establecen vínculos afectivos positivos. Esto, sin dudas, le proporciona al alumno más oportunidades, favoreciendo un mejor rendimiento académico. Por tanto, en este caso, el maestro actúa como un Pígalión positivo.

Si por el contrario, el maestro elabora bajas expectativas sobre un estudiante, la relación es más distante, se le presta menos atención y ayuda, se establecen pocas o nulas interacciones entre ambos y se les exige menos en cuanto a su rendimiento académico y otras actividades a realizar. Esto incide negativamente en la autoestima y la motivación del alumno provocándole inseguridades y temor, encaminándolo a un bajo rendimiento y fracaso escolar (Solís & Borja, 2017). Cuando esto ocurre el maestro emerge como un Pígalión negativo.

Los estudiantes no son indiferentes ante el tratamiento educativo que reciben por parte de sus maestros, sino que muestran interés, atención y esfuerzo en función de los comportamientos de estos. Sin embargo, no se establece una relación determinista ni directamente proporcional entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico, sino que existen una serie de factores del educando que influyen en esta relación como: la etapa del desarrollo en la que se encuentra, el nivel de importancia que le confiere al maestro, su historia de vida y su pertenencia a una institución de menores sin amparo familiar.

Se ha demostrado que las expectativas del maestro tienen una influencia directa en el comportamiento y sucede algo así como la profecía autocumplida (Rojas, 2005). Esta categoría se define como: “a priori, la profecía autocumplida es una definición falsa de la situación que despierta un nuevo comportamiento que hace que la falsa concepción original se vuelva verdadera” (Merton, como se citó en Castillo, 2014, p.9).

Para que las expectativas de los maestros tengan influencia sobre los estudiantes, es necesario que estas sean percibidas por ellos a través de las conductas del profesor (Ibarra, 2007). Dichas percepciones inciden en los comportamientos del alumno principalmente a través de su autoconcepto. Por tanto, se puede afirmar que esta categoría es clave en el proceso de influencia de las expectativas (Gutiérrez & Rafael, 2010).

Existen numerosas definiciones del autoconcepto. De cara a la investigación, se toma el concepto propuesto por Arancibia et al. (2008) que plantea que:

Es la parte del sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico y que aparentemente sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela y que juega un rol fundamental en la determinación del rendimiento académico del estudiante (p.207).

Gutiérrez & Rafael (2010) afirman que la percepción que tiene el adolescente de sí mismo depende en gran medida de su autoconcepto académico. Ibarra (2007) plantea que el sujeto tiende

a comportarse de manera consistente con la valoración de sí mismo. En la etapa de la adolescencia la esfera escolar tiene gran significación y los juicios de los maestros inciden en la conformación de la autoestima del estudiante. Lo anterior se relaciona con el nivel de significación que para el alumno tenga el maestro. En la medida en que este sea una persona importante, el menor se verá influenciado por sus opiniones y expectativas. El criterio de éxito académico en la etapa de la adolescencia es definido por el profesor, y los alumnos, en general, lo aceptan porque valoran y reconocen su autoridad (Ovejero, 1989).

## **Método**

### **Tipo de investigación**

La presente investigación se basa en el enfoque cualitativo como paradigma de la investigación. Se caracteriza por la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández -Sampieri & Mendoza, 2018). En este sentido, el paradigma cualitativo permite estudiar la forma en que se relacionan las expectativas de los maestros con el rendimiento académico de los adolescentes sin amparo familiar, desde la perspectiva tanto de los maestros como de los adolescentes. Se empleará como método el estudio de casos múltiples. La selección de este método se fundamenta sobre la base de que las evidencias presentadas a través de este diseño son más convincentes y el estudio realizado desde esta perspectiva es más robusto (Yin, 2010).

### **Técnicas e instrumentos**

Entrevista semiestructurada: El principal objetivo que se persigue con la aplicación de este instrumento es, en el caso de los maestros, indagar en profundidad lo relacionado con las expectativas que establecen sobre los tres estudiantes de la muestra, a partir de las dimensiones e indicadores previamente construidos. Es decir, se evaluarán los contenidos de estas expectativas, de qué manera son transmitidas por las educadoras a sus estudiantes, cuáles son los elementos que conforman su ideal de estudiante y las fuentes de información que propiciaron la conformación de la imagen de los estudiantes. Por otra parte, la entrevista a los tres adolescentes tuvo como objetivo indagar aspectos relacionados a la esfera escolar de estos adolescentes, principalmente sus actitudes hacia el estudio, sus notas escolares y las relaciones establecidas con sus maestras durante el proceso docente educativo.

### **Observación**

En esta investigación, la observación se hará presente en todo momento durante el trabajo con los participantes. Por el período en que fue realizada la investigación, será imposible observar el proceso docente educativo. No obstante se observarán los patrones relacionales que se establecen en la interacción maestro-estudiante, las expresiones extra-verbales de maestras y estudiantes, de manera que sea viable complementar y triangular toda la información obtenida mediante la entrevista y la revisión de documentos.

Revisión de documentos: Durante la presente investigación fueron revisados los expedientes escolares de los adolescentes que conforman la muestra, con el objetivo de obtener información desde la escuela, principalmente respecto a los resultados académicos en cada una de las asignaturas y el índice académico general. En este sentido, el análisis de la información obtenida permitirá una mejor comprensión de la relación entre las expectativas de los maestros y el rendimiento académico de los adolescentes sin amparo familiar que participan en este estudio. También se revisarán los expedientes sociales. Este documento se revisó con el objetivo de conocer la historia de vida de los adolescentes, las actitudes que asumen ante la actividad de

estudio: si muestra interés, si se siente motivado y si realiza acciones que le permitan la consecución de un buen rendimiento académico. Se enfatizó en la causal de ingreso de los adolescentes a la institución, sus comportamientos de general y las valoraciones realizadas por las maestras del hogar.

### Muestra

La muestra estará conformada por tres adolescentes entre 15 y 17 años y tres maestras, que se encuentran en el hogar de niños sin amparo familiar # 15 de La Habana, estudiados durante el mes de agosto-septiembre del 2021. La tabla 1 y 2 reflejan las características de la muestra seleccionada.

**Tabla 1**

*Principales características de la muestra de los adolescentes estudiados*

Seudónimo	Edad	Sexo	Hogar	Causal de ingreso	Tiempo de permanencia en el hogar
IM	17	F	Hogar # 15 de la Habana	Madre reclusa	6 años
MF	16	F	Hogar # 15 de la Habana	Madre reclusa	15 meses
CA	15	M	Hogar # 15 de la Habana	Madre y abuela reclusa	6 años

Fuente: Elaboración personal

**Tabla 2**

*Principales características de la muestra de los maestros estudiados*

Seudónimo	Edad	Sexo	Años de experiencia en el trabajo con menores sin amparo familiar	Años de experiencia en Educación
AR	35	F	1 año	20 años
DY	43	F	2 años y medios	17 años
IC	50	F	7 años	34 años

Fuente: Elaboración personal

### Tipo de muestra

El tipo de muestra es no probabilística, intencional o dirigida pues su finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. La elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Por tanto, se tomaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

### Criterios de inclusión y exclusión para los adolescentes

#### Criterios de inclusión

- Mostrar disposición y ofrecer el consentimiento informado para participar en la investigación
- Encontrarse entre los 15 y 17 años de edad (etapa de la adolescencia)

- Encontrarse en proceso de escolarización
- Encontrarse acogido en un hogar de menores sin amparo familiar.

### **Criterios de exclusión**

- No estar de acuerdo en participar en la investigación.
- Encontrarse en períodos etarios precedentes a la adolescencia.
- Presentar algún tipo de discapacidad intelectual

### **Criterios de inclusión y exclusión para los maestros**

#### **Criterios de inclusión**

- Mostrar disposición y ofrecer el consentimiento informado para participar en la investigación.
- Participar directamente en la formación académica de los adolescentes. desde hace un año o más tiempo.
- Tener una formación pedagógica.

#### **Criterios de exclusión**

- No estar en disposición de colaborar con la investigación.
- Trabajar en esta institución hace menos de un año.

Procedimiento para la recogida, procesamiento y análisis de la información. Primeramente, se contactó a la directora provincial de educación con el propósito de presentarle el proyecto de investigación y obtener el permiso para el acceso al campo (los hogares de menores sin amparo familiar) y a la muestra (los adolescentes sin amparo familiar y sus maestros). Luego, se accedió al hogar y se estableció el rapport con la directora, a quien también se le presentó el proyecto. Esta fue un agente fundamental en la selección de la muestra.

Seguidamente se comenzó el trabajo con los maestros, para lo cual primero se les pidió su consentimiento informado. Se realizaron siete sesiones de trabajo, donde en seis de ella se aplicaron las entrevistas semiestructuradas y la observación y en una, se revisaron los expedientes sociales. Se trabajó un día para cada entrevista. Para la revisión de los expedientes escolares se empleó un día para realizar la visita a las tres escuelas de los estudiantes.

Para lograr los objetivos de la investigación se realizó un análisis de contenido. Se definieron momentos parciales de análisis y momentos de integración. En primer lugar, se realizará un análisis profundo de cada caso a partir de los objetivos propuestos y de las dimensiones, indicadores y subindicadores previamente construidos. Luego, se integra toda la información recabada para llegar a la comprensión íntegra del fenómeno a estudiar. Para ello se emplearon dos técnicas analíticas: la búsqueda de patrones de correspondencia y la síntesis de casos cruzados (Yin, 2010).

### **Resultados**

A partir de los análisis realizados, es de gran importancia proceder en este momento a la integración de los resultados obtenidos. Se analizará cómo se caracteriza la relación entre las expectativas de los maestros y el rendimiento académico de un grupo de adolescentes del Hogar # 15 de La Habana, estudiados durante los meses agosto-septiembre del 2021.

En la presente investigación se identificó que existe gran coherencia en cuanto a la naturaleza de las expectativas elaboradas por las tres educadoras sobre los adolescentes estudiados. Se apreció una atribución de expectativas negativas a dos adolescentes de la muestra (CA y MF), mientras que, sobre una estudiante, en particular IM, se establecen expectativas positivas.

Con relación al contenido, se reconoció que en el caso de CA y MF, las expectativas negativas giraron en torno a tres ideas fundamentales. En primer lugar, las educadoras vislumbraron pocas posibilidades de logro de buenos resultados académicos en estos dos estudiantes. Respecto a la segunda expectativa, se evidenció que esta se relaciona con las insuficiencias en cuanto a las capacidades de ambos estudiantes para lograr superarse académicamente. Esta expectativa hace referencia principalmente a las bajas posibilidades atribuidas a los dos estudiantes de lograr alcanzar un nivel de enseñanza superior al obrero calificado. Es por ello que la última de las expectativas que predomina está relacionada con las escasas posibilidades que les otorgan a estos adolescentes para desempeñarse adecuadamente en la futura profesión.

En el caso de IM, identificamos que las expectativas de las educadoras se caracterizaron por tener un contenido predominantemente positivo. En este sentido, encontramos que las maestras esperan de esta adolescente: la obtención de resultados académicos favorables, el logro de sus metas profesionales y su superación en el ámbito profesional, personal y académico. De esta manera, se reconoció que dichas expectativas están vinculadas a mantener un desempeño académico sobresaliente, a alcanzar la universidad, realizar una maestría y doctorado en su carrera y en un futuro, ser directora de un hogar de menores sin amparo familiar o de otra institución escolar. Teniendo en cuenta lo que se ha planteado, podemos afirmar que otra de las expectativas referidas por las profesoras se relacionó con la elevada calidad que atribuyen al futuro profesional de IM.

La elaboración y atribución de expectativas de esta naturaleza y contenido sobre cada uno de los adolescentes estuvo determinada por la coherencia o divergencia entre el ideal de estudiante de las profesoras y la representación que tienen de cada uno de ellos, en función de las informaciones que recibió a través de distintas fuentes, directas e indirectas. Esto coincide con lo planteado por Coll & Solé (1990, como se citó en Rodríguez, 2012), quienes añadieron el ideal de estudiante como un factor dentro del proceso de formación de las expectativas.

Se evidenció que el ideal de estudiante es diferente en cada educadora y depende de sus experiencias personales y profesionales, lo que concuerda con lo planteado por Aguilera (2002) y por Hernández (2010). A pesar de esto, se apreció que existen algunos puntos de encuentro entre las cualidades que conforman el ideal de cada profesora. De manera general se identificó que las principales características que conforman el ideal de las profesoras son: presencia de calificaciones escolares favorables, interés por el aprendizaje y el estudio, responsabilidad y compromiso con esta actividad, buena disciplina y calificaciones escolares favorables.

De esta manera se identificó que MF y CA no poseen las características que conforman el ideal de estudiante de sus maestras. Por tanto, podemos afirmar que los dos adolescentes sobre los que desarrollaron las bajas expectativas, son aquellos que resultaron ser los que más se alejaron de los patrones de alumno ideal. Dicho resultado se relaciona directamente con las informaciones recibidas sobre estos estudiantes a través de diferentes fuentes directas e indirectas, principalmente: los juicios de valor emitidos por profesores de la institución escolar, que por lo general fueron negativos; documentos oficiales como el expediente escolar que demostró la desfavorable trayectoria escolar de MF y CA; las bajas calificaciones precedentes y las observaciones directas de las conductas de estos estudiantes durante la actividad de estudio.

Un resultado de gran relevancia fue que a pesar de que a estos dos estudiantes todas las maestras les transmiten expectativas negativas, en el caso de CA se identificó que se desarrollaron expectativas que poseen una mayor intensidad que las atribuidas a MF. Pudiéramos inferir que ello está relacionado con las conductas y manifestaciones negativas que caracterizan a CA como consecuencia del trastorno disocial de la conducta que presenta.

Las altas expectativas atribuidas a IM responden en gran medida a la coherencia que se estableció entre los patrones de alumno ideal elaborados por las educadoras y las informaciones positivas de la estudiante recibidas a través de fuentes directas e indirectas, principalmente por las conductas asumidas ante la actividad de estudio y los juicios valorativos de los maestros de la institución escolar. A partir de estas informaciones y de las interacciones progresivas con la estudiante, las maestras conformaron su representación de ella, aproximándose en gran medida al modelo de alumno ideal de las educadoras. Esta afirmación es avalada por uno de los resultados encontrados en una investigación realizada por Rodríguez (2012) que plantea que cuanto más se asemeja esta información recibida del alumno al ideal de estudiante del profesor, más positivas serán las expectativas y viceversa.

Un resultado importante fue que las expectativas que las profesoras atribuyen a los tres adolescentes están basadas en informaciones reales, y presentan gran estabilidad lo que coincide con lo planteado por Aguilera (2002) y Machargo (como se citó en Arancibia et al., 2008) respecto a que es muy difícil que el profesor cambie sus creencias y expectativas sobre los alumnos, por lo que estas mantienen cierta estabilidad.

Con respecto a la transmisión de las expectativas, se identificó que las profesoras asumieron comportamientos y actitudes con cada uno de los estudiantes, coherentes con el contenido y naturaleza de las expectativas desarrolladas sobre ellos. Este planteamiento se corresponde con resultados obtenidos por Beltrán (1965, como se citó en Rodríguez, 2012), Brophy & Good (1970, como se citó en Máñez & Fernández, 2020) y Rosenthal (1968, como se citó en Ibarra, 2007). Se identificó que las educadoras asumieron comportamientos poco favorables hacia aquellos dos estudiantes sobre los que elaboraron sus bajas expectativas (CA y MF), mientras que con IM, al ser la estudiante sobre quien se establecen expectativas positivas, asumen comportamientos positivos.

En el caso de CA y MF, las expectativas negativas son expresadas por estas profesoras en las interacciones con ambos estudiantes, sobre todo en la calidad de las interacciones y mediante la comunicación no verbal. En este sentido, se identificó que en la relación entre las maestras y los dos estudiantes existe un clima socioemocional distante. La observación en el hogar, aunque no fue posible realizarla durante el período de clases 2020-2021, demostró que esta relación se caracterizó por ser en cierta medida menos amistosa, poco afectiva, donde no predominan gestos de cariño y preocupación hacia estos dos adolescentes.

Otro resultado importante se relaciona con el tiempo dedicado a los dos estudiantes durante el proceso docente. Encontramos que, por lo general, las tres educadoras no proporcionaron a CA y MF el tiempo suficiente y necesario que contribuya al logro de un buen rendimiento escolar. En las condiciones actuales, donde las tres educadoras constituyeron las protagonistas del proceso docente educativo de estos menores, un insuficiente acompañamiento pudo provocar mayores dificultades en el rendimiento académico de ambos estudiantes.

De esta manera fue posible reconocer que, al ser MF y CA los estudiantes sobre quienes las profesoras depositaron bajas expectativas, existió una pobre intencionalidad y esfuerzo en enseñarlos y acompañarlos durante su aprendizaje. El presente resultado coincide con uno de los hallazgos de Beez (1980, como se citó en Ibarra, 2007) que plantea que cuando se espera que el estudiante actúe pobremente, se intenta enseñar menos.

A través de estos comportamientos y de otros como el tratamiento diferencial a IM; CA y MF percibieron las valoraciones y opiniones negativas (bajas expectativas) de cada una de sus educadoras. Teniendo en cuenta este planteamiento, podemos afirmar que las expectativas de las educadoras afectan negativamente el autoconcepto de estos estudiantes, principalmente en el plano académico, dada la importancia que estas adquieren para ambos menores. Esto es coherente

también con la etapa del desarrollo en la que se encuentran, donde el maestro asume un papel significativo en la conformación del autoconcepto y la autoestima del estudiante de acuerdo con Ovejero (1989). Además, AR, DY e IC asumieron un doble rol ya que no solo fueron las encargadas de la formación docente de los estudiantes, sino que también cumplieron una función compensatoria ante la ausencia de un sistema familiar desarrollador en cada uno de estos adolescentes.

De este modo, podemos afirmar que se evidenció una relación de influencia negativa entre las expectativas de las profesoras y el rendimiento académico de ambos estudiantes ya que, como se puede apreciar, estas no constituyeron agentes educativos que los potencian y motivan hacia la obtención de un buen rendimiento académico. De esta manera coincidimos con hallazgos como los de Bermejo (2020), Brophy & Good (1970, como se citó en Rodríguez, 2012) y Cabrera et al. (2019).

A través de sus comportamientos desfavorables, estas educadoras no brindaron las herramientas necesarias a MF y CA para el desarrollo de competencias académicas adecuadas. De esta forma, podemos observar que la transmisión de las expectativas negativas a ambos estudiantes condicionó en ellos actitudes poco favorables hacia el estudio, que a su vez influyeron en la consecución de resultados académicos positivos.

Partiendo del planteamiento anterior, se encontró que los adolescentes, desde el plano declarativo, mostraron poco interés e implicación personal con la actividad de estudio. Por tanto, el área escolar no ocupó un lugar significativo en la jerarquía motivacional de estos dos adolescentes y no constituyó una actividad importante dentro de su sistema de actividades y comunicación. Por ello, dicha esfera no emergió como un espacio de gratificación para ellos, identificándose vivencias negativas asociadas, como: ansiedad, aburrimiento, estrés y baja tolerancia a la frustración ante la poca sensación de autoeficacia en la obtención de buenos resultados académicos.

El hecho de que las educadoras no fueran percibidas por los dos adolescentes como figuras accesibles ante sus necesidades de orientación y acompañamiento en el proceso docente-educativo, reafirma los sentimientos de rechazo y el autoconcepto académico negativo evidenciados por ambos. De esta manera, se identificó que los comportamientos y actitudes asumidos por los estudiantes hacia la actividad de estudio son desfavorables. Se identificaron comportamientos como: tiempo insuficiente dedicado al estudio, dificultades en la visualización de las teleclases orientadas y poca sistematicidad en la actividad de estudio. Estas actitudes afectaron sus notas escolares, por lo que se encontró un predominio de calificaciones que oscilaron entre los 60 y los 70 puntos.

En el caso de IM se evidenció una coherencia entre las expectativas positivas establecidas sobre ella y las actitudes mostradas por las maestras. Identificamos que, en lo relacionado con la calidad de las interacciones, con esta adolescente se establecen relaciones afectivas más cercanas y un clima socioemocional positivo, cargado de manifestaciones de cariño y amor. Igualmente se pudo identificar, mediante el discurso de las maestras y de la estudiante, una transmisión consciente de expectativas positivas, a través de frases motivadoras y de la asignación de tareas extras, como apoyar durante el proceso educativo de los otros menores del hogar.

A través de estos comportamientos, IM fue capaz de percibir e interpretar lo que cada maestra esperaba de ella. De esta manera, las expectativas de las profesoras incidieron favorablemente sobre su autoconcepto académico reafirmando las capacidades y las competencias escolares de la estudiante. Estas opiniones influyeron de manera positiva sobre IM debido a la gran importancia que les confiere a las tres profesoras como pilares fundamentales en su proceso docente educativo y como ejemplo a seguir para su formación profesional.

Teniendo en cuenta lo afirmado anteriormente, se identificó una relación de influencia positiva entre las expectativas de las profesoras y el rendimiento académico de esta estudiante, tanto en la dimensión cualitativa como cuantitativa. De esta forma, se encontró que las calificaciones escolares de IM son altas, presentando un índice académico general de 91.4 puntos y notas escolares que oscilan entre los 92 y los 98 puntos.

Desde la dimensión cualitativa del rendimiento, IM demuestra tener una actitud positiva hacia el estudio. Esto se evidencia en el interés y la motivación intrínseca demostrada, donde esta actividad ocupa un lugar central e importante en su jerarquía motivacional y en su sistema de actividades. Es por ello que esta esfera emerge como un espacio de gratificación y como una vía de escape ante determinadas preocupaciones de su vida.

El planteamiento anterior en conjunto con la elevada confianza en sus capacidades y la imagen positiva que posee sobre sí misma, influyen en la orientación de sus acciones hacia el estudio. Por tanto, podemos ver cómo la función reguladora del autoconcepto movilizó en ella comportamientos que se orientan hacia la obtención de un buen rendimiento académico. Entre estas acciones se evidenciaron: la sistematicidad en el estudio, el tiempo dedicado a esta actividad, la búsqueda activa de información ante dificultades propias del proceso educativo y el esfuerzo y compromiso demostrado con el aprendizaje y el estudio.

Se identificó que las expectativas de las maestras desarrolladas sobre estos estudiantes resultaron ser coherentes con las creencias y juicios iniciales formulados sobre cada uno de ellos. De esta manera, las mismas actuaron condicionando y reforzando el bajo rendimiento académico de CA y MF y el favorable rendimiento de IM. Por tanto, se puede afirmar que las educadoras actuaron como un Pigmalión positivo en el caso de IM y como Pigmalión negativo para MF y CA. Se puede afirmar que se cumplió para los tres casos, la profecía autocumplida.

La autora de la presente investigación considera que este estudio resulta de vital importancia para evaluar la calidad de la educación que se les brinda a los adolescentes que se encuentran en instituciones para menores sin amparo familiar. Por tanto, sería importante dar continuidad a la investigación y extenderla al contexto de la institución escolar una vez que la situación epidemiológica lo permita, con la finalidad de realizar observaciones directas del proceso de enseñanza – aprendizaje de estos menores. Esta constituyó la principal limitación del estudio: la imposibilidad de llevarlo a cabo en la escuela. No obstante, considero que replicaría la investigación en una muestra similar, aunque ampliando el tamaño de la muestra y aplicando otras técnicas además de la entrevista.

## Conclusiones

Partiendo de los resultados presentados anteriormente se arriban a las siguientes conclusiones:

1-En relación a las características de las expectativas de las maestras:

-El contenido de las expectativas de las educadoras sobre los tres adolescentes se orienta hacia la obtención de resultados académicos, el logro de metas profesionales, la calidad en la proyección futura y la superación académica, profesional y personal.

-La atribución de expectativas positivas o negativas por parte de las educadoras dependen de su ideal de estudiante y la proximidad o no de este con las características del alumno.

-Las tres profesoras asumen comportamientos y actitudes hacia los adolescentes que se corresponden con el contenido y la naturaleza de sus expectativas.

2-En relación al rendimiento académico:

-Se identificó que existe en estos adolescentes un predominio de bajas notas escolares y actitudes negativas hacia el estudio.

-En el rendimiento académico influye otros factores asociados a la propia condición de institucionalización. Se identificó que estos son: las experiencias de vida de los menores y la presencia de un trastorno disocial de la conducta.

3-Respecto a la relación que se establece entre las expectativas de las maestras y el rendimiento académico:

-Existe una estrecha relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de los estudiantes.

-El rendimiento académico de los estudiantes constituyen a su vez una importante fuente de información para la formación de las expectativas de las maestras.

#### Recomendaciones

-Replicar la investigación con una muestra más amplia para obtener una visión más rica y profunda del fenómeno de las expectativas del maestro y su influencia en el rendimiento académico de escolares y adolescentes institucionalizados.

-Realizar investigaciones similares en las escuelas, de manera que sea posible estudiar la influencia de las expectativas del maestro sobre el rendimiento escolar en el contexto del aula.

-Realizar estudios comparativos con menores que no se encuentran en situación de desamparo, con el objetivo de evaluar particularidades y diferencias en este proceso en cada una de las muestras.

-Realizar investigaciones con un enfoque mixto, para incorporar nuevas unidades de análisis al estudio de este fenómeno como el tiempo de institucionalización y los vínculos que se establecen con la familia.

-Realizar programas de intervención educativa con los estudiantes con el objetivo de promover una mayor motivación hacia la actividad de estudio.

-Realizar programas de intervención educativa dirigidos a los maestros, con el objetivo de proporcionar mayor información respecto a las consecuencias.

#### Referencias

Aguilera, A. (2002). Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=19064>

Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educativa* (6ta ed.). Edicionesuc. [https://www.academia.edu/6611515/Manual\\_de\\_Psicologia\\_Educacional](https://www.academia.edu/6611515/Manual_de_Psicologia_Educacional)

Bermejo, A. (2020). Revisión sistemática de la literatura sobre el efecto Pigmalión: la potencialización de las habilidades en el ámbito escolar (Tesis de Maestría, Universidad Internacional de Valencia).

Cabrera, S., Loor, M., Sanchez, T., & Loiza, K. (2019). Influencia de las expectativas del docente sobre el desempeño académico de sus estudiantes: Caso de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, 40(31), 13-21. <https://es.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p13.pdf>

Castillo, R. (2014). El efecto Pigmalión ¿Hasta qué punto determina nuestro futuro la visión que los demás tienen de nosotros? (Tesis de pregrado, Pontificia Universitas Comillensis). Repositorio Comillas.edu. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/697/retrieve>

Delgado, L. (2012). Infancia y adolescencia en acogimiento residencial. (Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona).

Gutiérrez, A. M., & Rafael, E. V. (2010). El efecto Pigmalión en la actividad docente y administrativa. *Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 17(33), 173-181. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/4688>

- Hernández -Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw - Hill.
- Hernández, M. (2010). Expectativas en el aula: el poder del profesor. *Revista Académica*, 39, 30-51. <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1629>
- Ibarra, L. (2007). *Psicología y Educación. Una relación necesaria*. Félix Varela.
- Mañez, I., & Fernández, E. (2020). El efecto Pigmalión y cómo mitigar su influencia en las aulas. *Ciencia Cognitiva*, 14(2), 43-45. <http://www.cienciacognitiva.org/files/2020-7.pdf>
- Ovejero, A. (1989). *Psicología Social de la Educación*. Editorial Herder.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). La dinámica de la urbanización de África 2020: Áfricapolis, mapeando una nueva geografía urbana. Estudios de África occidental, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/b6bccb81-en>
- Rodríguez Cámara, C. (2012). Expectativas de los profesores y rendimiento escolar (Tesis de Diploma, Universidad Internacional de la Rioja). <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/218/TFG%20Rodriguez%20Camara.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas, L. (2005). Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico (Tesis de Maestría, Universidad de Chile). <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105973>
- Solis, P., & Borja, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Publicaciones Didácticas*, 83, 193-195. [https://www.academia.edu/36412644/El\\_efecto\\_Pigmalion\\_en\\_la\\_practica\\_docente](https://www.academia.edu/36412644/El_efecto_Pigmalion_en_la_practica_docente)
- Yin, R. (2010). *Case Study Research. Design and Methods*. Four Edition.