

EXPECTATIVAS DOCENTES HACIA EL LOGRO ACADÉMICO EN CENTROS DE EDUCACIÓN INTEGRAL DE ADULTOS EN LA COMUNA DE VALPARAÍSO

TEACHERS' EXPECTATIONS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT
IN ADULT EDUCATIONAL CENTERS IN VALPARAÍSO

DIEGO VERDEJO*

Resumen

El sistema chileno de educación para adultos ha experimentado una modificación en su matrícula, dando paso a la inclusión de una población mayoritariamente joven en desmedro de la permanencia de la población adulta. El estudio describe las expectativas docentes en la educación de adultos en la comuna de Valparaíso, Chile, de acuerdo a factores como sexo, edad y nivel, tipo de administración y presencia de jóvenes derivados del SENAME (Servicio Nacional de Menores). También se consideraron características de los estudiantes, como promedio de notas e índice de deserción. Se usó un diseño descriptivo de tipo cuantitativo, con la encuesta social como técnica de estudio. Los datos que mostró esta investigación permiten evidenciar que las expectativas docentes son influidas por una serie de factores relacionados a: 1) características propias del docente, 2) aspectos relacionados a los tipos de planteles educativos y 3) aspectos relacionados a los estudiantes de dichos establecimientos. Se debe señalar que, si bien las expectativas docentes no son determinantes en cuanto al desenvolvimiento académico y comportamiento de los estudiantes, estas sí tienen algún grado de relación con estos aspectos.

Palabras clave: Educación de adultos, desigualdad social, relación profesor-alumno, calidad de la educación, eficacia del docente.

* Sociólogo. Dirección General de Vinculación con el Medio, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, diego.verdejo@upla.cl

Abstract

The Chilean system of adult education has undergone a change in its enrollment, leading to the inclusion of a mostly young population to the detriment of the permanence of the adult population. The study describes teachers' expectations in adult education in Valparaíso, Chile, according to aspects such as sex, age, level, type of administration and the attendance of young people derived from SENAME (Servicio Nacional de Menores). Also, students' characteristics such as grade point average and dropout rate were considered. A quantitative descriptive design, with social survey as study technique was used. The results indicate teachers' expectations are influenced by various factors related to: 1) teachers' characteristics, 2) types of educational administration and 3) students' traits. It should be noted that despite the fact teachers' expectations are not determinant of learners' academic development and behavior, they certainly have a degree of relationship with these aspects.

Keywords: Adult education, social inequality, teacher-student relationship.

1. Introducción

LOS CAMBIOS experimentados en Chile en las últimas décadas han implicado asumir los desafíos de la sociedad del conocimiento, generando un nuevo contexto social. Luego de la dictadura militar, los procesos de redemocratización han llevado a implementar políticas orientadas hacia la igualdad de oportunidades que han redundado en reformas educativas para introducir mejoras en el sistema escolar. Pero, a pesar de los intentos por lograr que la mayoría de los jóvenes complete la enseñanza obligatoria, esta empresa aún no se ha cumplido a cabalidad.

A pesar de la intencionalidad de parte del Estado por incluir a la mayoría de los jóvenes en el sistema educativo en términos de enseñanza básica y media, no se ha logrado hacer un frente efectivo ante las tasas de deserción escolar. Si bien en la actualidad se han logrado mejoras en la cobertura de la escolaridad, aún existen jóvenes que abandonan sus estudios sin haber completado su educación media, o habiendo cursado de forma incompleta su educación básica. Esto se observa con mayor frecuencia en jóvenes de menores ingresos (Dussailant, 2017).

La deserción escolar emerge como un fenómeno social relevante, sobre todo cuando se analizan los múltiples factores que pueden llevar a ella, superando antiguas concepciones que atribuían toda la responsabilidad al joven desertor, dejando de lado variables de corte social e intersubjetiva que influirían en tal decisión. Entre los factores más importantes a la hora de desertar de la educación formal, se encuentra “la resistencia a la autoridad de los profesores, el fracaso en el rol del aprendiz y las dificultades relacionales en la biografía escolar del niño o adolescente” (Tsukame, 2010, p. 44).

Una posibilidad de continuar estudios para los jóvenes y adultos que alguna vez desertaron del sistema regular de educación, es retomarlos en la enseñanza para jóvenes y adultos (EPJA). Un rasgo que caracteriza en la actualidad este sistema educativo, radica en la heterogeneidad de estudiantes que recibe. Si bien está dirigido a adultos que han desertado o postergado sus estudios, hoy, jóvenes que no se han adaptado a la norma del sistema educacional regular han terminado en los Centros de Educación Integral para Adultos (CEIA) (UNESCO, 2005). En la misma línea, y como consecuencia de la Ley Penal de Responsabilidad Adolescente, los jóvenes infractores de ley también componen la matrícula de estos centros de educación (Acuña, 2015). Por lo tanto, en la educación para adultos se encuentran jóvenes infractores de la ley, jóvenes que no se lograron adaptar al reglamento de la educación regular, además de adultos que buscan retomar sus estudios con expectativas de mejoras en su calidad de vida.

1. Planteamiento del problema

En el complejo escenario de la educación de jóvenes adultos, observado principalmente en un aula compuesta por jóvenes desertores de la educación regular, jóvenes infractores de ley y algunos adultos que desean completar sus estudios, la calidad de los procesos va a depender en gran medida de la comprensión de los docentes de lo que ocurre en el aula y de sus expectativas sobre los estudiantes (Cassasus, 2003). Como es sabido, los profesores cumplen un rol fundamental en el proceso educativo y más aún al interior de la sala de clases. En esta línea,

y muchas veces sin ser plenamente consciente de ello, los profesores propician que los estudiantes asuman como realidades inmutables las valoraciones que se tienen sobre ellos. Esta situación se produce en el proceso de elaboración y comunicación de la expectativa docente para con sus estudiantes (Mares, Martínez y Rojo, 2009).

Existe evidencia respecto a que las expectativas docentes pueden influenciar el comportamiento y los logros académicos de sus estudiantes. Es necesario precisar que estas no operan unilateralmente, ya que son elaboraciones mentales del profesor hacia el estudiante, pero que deben corresponder a determinadas características del educando, como su realidad socio-económica o su actitud al interior de la sala de clases, entre otros factores (Rosenthal y Jacobson, 1980; Hernández, 2010; Termes, 2017).

Frente a la situación expuesta, cabe hacerse la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre las expectativas de los docentes y los logros académicos de los estudiantes de los centros de educación de adultos, en la comuna de Valparaíso?

2. Objetivos

Los objetivos desarrollados en este estudio fueron los siguientes:

Objetivo general

Conocer la influencia de las expectativas docentes sobre los logros académicos de sus estudiantes, en los Centros de Educación Integral de Adultos de la comuna de Valparaíso.

Objetivos específicos

- 1) Analizar las expectativas docentes sobre el logro académico de sus estudiantes, según características de los profesores (sexo, edad y nivel educativo en el que enseñan).
- 2) Analizar las expectativas docentes sobre el logro académico de sus estudiantes, según características de los centros de educación de

adultos (presencia de jóvenes derivados de SENAME y dependencia administrativa).

- 3) Analizar las expectativas docentes sobre el logro académico de sus estudiantes, según características de los estudiantes (promedio de notas e índice de deserción escolar).

3. Marco teórico

El sistema educativo funciona a partir de las lógicas que se reproducen en el contexto en que se halla inmerso. En este sentido, es posible señalar que, en el contexto de una sociedad capitalista, el principio de “igualdad formal” que justifica la competencia en el mercado se extrapola al campo educativo. En términos concretos, bajo la lógica educativa, el profesor tiene alumnos iguales en derechos y deberes, asumiendo que todos tienen las mismas posibilidades dentro de la competencia educacional (Bourdieu y Passeron, 1964).

El concurso, en el contexto del sistema educativo, asegura el principio de igualdad formal de los candidatos al momento de competir, pero excluye esta posibilidad a través del anonimato, al no considerar las desigualdades reales en la cultura y el contexto social. Al no reconocer que los estudiantes de clase alta tienen mayores posibilidades de éxito escolar, la educación reproduce las condiciones de privilegios sociales. El sistema de competencia de la educación considera a los estudiantes de diferentes realidades sociales, y trabaja con ellos bajo el supuesto que formalmente todos los jóvenes poseen similares capacidades para superar obstáculos. Pero en la práctica, la consecución de logros tiene dificultades diferentes para cada tipo de alumno, dado su origen y contexto social (Bourdieu y Passeron, 1964).

En el aula se generan procesos sociales fuertemente asociados al mantenimiento del status quo, es decir, a la reproducción de las desigualdades sociales a través de los mecanismos que el sistema educativo establece. Esto lleva a que las dificultades que presentan los estudiantes de sectores más desfavorecidos se consideren como falta de talento natural, generando el presentimiento de un porvenir dificultoso, que refuerza las posibilidades de fracaso (Bourdieu y Passeron, 2001).

La realidad de la escuela está constituida por una serie de interacciones, en las que se intersectan normas, culturas y pautas de comportamiento asociadas a los distintos roles que se encuentran en este espacio social. Probablemente el tipo de interacción más relevante al interior del aula sea la de enseñanza y aprendizaje, que acontece en la relación entre educando y profesor (Cassasus, 2003).

En las interacciones del microcosmos escolar intervienen factores como las expectativas docentes, que son influidas por características de los estudiantes (Rosenthal y Jacobson, 1980; Hernández, 2010; Termes, 2017). Pero también influye el ámbito educativo en el que el profesor se desempeña, en especial factores como el currículo y la gestión pedagógica, en la cual se incluyen las técnicas pedagógicas, los materiales didácticos, las capacitaciones y las expectativas de otros docentes hacia sus alumnos (Cassasus, 2003).

Rosenthal y Jacobson (1980) posicionaron el concepto de efecto Pigmalión en el estudio de las expectativas. Estos investigadores llevaron a cabo una investigación en la que se clasificó a un grupo de estudiantes según el resultado obtenido en una prueba de coeficiente intelectual. Los resultados les fueron comunicados a los profesores, indicando que cierto grupo de estudiantes era el que había obtenido los mejores resultados de la prueba (situación que no era así). Luego de reiteradas pruebas realizadas a los estudiantes, se logró observar que el grupo que ficticiamente tenía mejores niveles de CI, había aumentado su desempeño académico, no así el grupo categorizado con menor CI. De este modo se obtuvo uno de los acercamientos más relevantes en torno al funcionamiento de la expectativa docente sobre el desempeño académico de los estudiantes.

Las expectativas docentes se configuran a partir de una serie de factores que pueden ser categorizados como propios del individuo y externos a él. El estudio de las expectativas a partir de características personales es más reducido en comparación al estudio de las expectativas en base a las características del estudiante. Sin embargo, se puede señalar que características del profesor como el género y la edad pueden constituirse como un elemento que orienta la elaboración de altas o bajas expectativas. Así, los profesores de mayor edad parecen ser más propensos a elaborar bajas expectativas en comparación a los

más jóvenes, situación que se replica en el caso de los profesores de género masculino en comparación a las de género femenino (Valle y Nuñez, 1989).

En el caso de las expectativas elaboradas a partir de las condiciones de los estudiantes, se debe precisar que ellas están relacionadas al concepto que cada profesor tiene del alumno ideal. En este sentido, el conjunto de variables que intervienen en la elaboración de la expectativa varía de profesor en profesor. Sin embargo, siguiendo los aportes realizados por Valle y Nuñez (1989), los profesores de un grupo social y cultural definido pueden compartir patrones en esta idealización y construcción del alumno ideal (Hernández, 2010).

Dentro de las características más relevantes en torno a la construcción de las expectativas de los docentes sobre sus estudiantes, se encuentran variables como la condición económica del educando, su contexto social, edad, género, además de otros como su comportamiento en clases y antecedentes académicos (Cartes y Cárdenas, 2016).

En base al efecto de las expectativas del profesor sobre el desenvolvimiento académico de sus estudiantes, el docente, al ejercer su rol, puede propiciar que sus estudiantes terminen asumiendo como un hecho fáctico las valoraciones que se tienen sobre ellos. En este sentido, la conducta adoptada por el profesor, puede aumentar o disminuir los logros académicos por los efectos que causa sobre la motivación, la autoestima y el estilo cognitivo del estudiante (Mares, Martínez y Rojo, 2009).

Esta situación es particularmente relevante en el contexto de la educación de jóvenes y adultos en Chile. Luego de la reforma a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, los Centros de Educación Integral de Adultos (CEIA) se constituyen como una instancia para que jóvenes infractores de ley se re-integren a la sociedad, dado que los procesos educativos son observados como espacios de rehabilitación y reinserción social (Muñoz y Acuña, 2013). En este sentido, la matrícula de los CEIA se ve integrada por adultos que buscan retomar y finalizar sus estudios, jóvenes que no se adaptaron al sistema educativo regular y jóvenes infractores de ley, configurando un escenario de alta complejidad académica y social (Muñoz y Acuña, 2013; Williamson, Contreras y Jaramillo, 2010).

4. Metodología

El estudio siguió un diseño no experimental, descriptivo, que usó como técnica de estudio la encuesta social. La población estuvo compuesta por todos los profesores de los Centros de Educación Integral de Adultos en la comuna de Valparaíso. Se utilizó un muestreo aleatorio, por conglomerados (donde se consideró como conglomerado a los CEIA) y en cada centro sorteado se aplicó el cuestionario a todos los docentes que allí desempeñaban labores. Es necesario precisar que se seleccionaron 7 CEIAS de los 14 que existen en la comuna de Valparaíso. El tamaño de la muestra se estimó con la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza de 95% y un error del 4%, arrojando un valor de 127 casos.

A continuación, se presenta la cantidad de docentes entrevistados en cada CEIA seleccionado:

Lista N° 1. Cantidad de docentes entrevistados en cada CEIA seleccionado.

CEIA	Dependencia Administrativa	N° de profesores entrevistados
CEIA 1	Particular-Subvencionado	19
CEIA 2	Municipal	35
CEIA 3	Particular	8
CEIA 4	Particular-Subvencionado	13
CEIA 5	Particular-Subvencionado	11
CEIA 6	Particular-Subvencionado	16
CEIA 7	Particular-Subvencionado	26

Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos para realizar esta investigación fueron tanto de carácter primario como secundario. Respecto de los datos primarios se debe indicar que se aplicó un cuestionario organizado en dos secciones. La primera recogió datos de los docentes como sexo, edad, nivel educativo donde enseña y dependencia administrativa del establecimiento educativo en el que realiza clases. La segunda recolectó

datos de las expectativas sobre los alumnos, usando una escala Likert compuesta por 38 ítems. El puntaje teórico de la escala oscilaba entre 38 y 152 puntos. El puntaje en la práctica varió entre 84 y 136 puntos. La confiabilidad de la escala se calculó con el coeficiente Alpha de Cronbach, cuyo valor inicial fue de 0,78. Se decidió eliminar dos ítems de la escala para que el coeficiente Alpha de Cronbach aumentara a 0,80.

Los puntajes se distribuyeron en tres partes equivalentes a tres terciles. De este modo, todo puntaje menor a 103 se consideró como expectativa baja. Los puntajes que iban entre 104 y 112 fueron considerados como expectativa media. Finalmente, los puntajes superiores a 113 se consideraron como expectativa alta.

Sobre la información de carácter secundaria se utilizó la nómina de profesores pertenecientes a los centros de educación de adultos de la comuna de Valparaíso, proporcionado por la SEREMI de Educación. También se hizo uso de las Actas de Registros de Calificaciones Finales y Promoción de todos los niveles educativos de los planteles seleccionados en la muestra. De ellas se obtuvo las notas de los estudiantes a partir de las cuales se calcularon promedios de curso. A partir de la información de las actas también se obtuvo el número de jóvenes matriculados y retirados de los establecimientos de acuerdo a los diferentes cursos, obteniendo un índice de deserción escolar.

Para velar por la calidad del dato se utilizó la validez por jueces respecto de las dimensiones con las que se elaboró el constructo de expectativa y la escala asociada a ella. La expectativa se elaboró a partir de tres dimensiones que fueron establecidas a partir de la revisión bibliográfica. Estas fueron:

- i. Prejuicios del docente elaborados a partir del contexto social del estudiante.
- ii. Valoración del docente sobre el comportamiento y acciones llevadas a cabo por el estudiante al interior del centro de educación de adultos.
- iii. Historial académico del estudiante.

5. Resultados

Los resultados de la investigación se presentarán de la siguiente forma: en primer lugar está la distribución de las expectativas docentes de acuerdo a sus propias características. Luego se presenta la distribución de expectativas según variables externas al docente.

Tabla 1. Distribución de la expectativa docente para con sus estudiantes, según sexo del docente.

Expectativa docente	Sexo				Total	
	Hombre		Mujer		F.	%
	F.	%	F.	%		
Expectativa baja	22	30,6%	17	30,4%	39	30,5%
Expectativa media	31	43,1%	13	23,2%	44	34,4%
Expectativa alta	19	26,4%	26	46,4%	45	35,2%
Total	72	100,0%	56	100,0%	128	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 1 indica que la expectativa docente en los hombres se distribuyó mayoritariamente en las categorías media y baja. En el caso de las mujeres, se logra apreciar que el mayor porcentaje de ellas tenía expectativas altas. De acuerdo a la información presentada en la Tabla 2 se puede señalar que la asociación entre las variables fue estadísticamente significativa, dado que el nivel de significación fue menor que 0,05.

Tabla 2. Prueba Chi-Cuadrado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,206 ^a	2	,027
N de casos válidos	128		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Distribución de la expectativa docente para con sus estudiantes, según edad del docente.

Expectativas docentes	Edad										Total	
	Menor de 30 años		30-39 años		40-49 años		50-59 años		60 o más años			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Expectativas bajas	5	25,0	13	27,7	10	32,3	9	33,3	2	66,7	39	30,5
Expectativas medias	3	15,0	16	34,0	13	41,9	12	44,4	0	0,0	44	34,4
Expectativas altas	12	60,0	18	38,3	8	25,8	6	22,2	1	33,3	45	35,2
Total	20	100,0	47	100,0	31	100,0	27	100,0	3	100,0	128	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se puede observar una configuración en la distribución de las expectativas de acuerdo a la edad de los profesores. En este sentido, los docentes con menor edad tendieron a mostrar mayoritariamente expectativas medias o altas. A partir del rango etario sobre los 40 años la distribución de expectativas cambió hacia las categorías media y baja. Cabe destacar que la asociación entre las variables fue estadísticamente significativa, dado que el valor de significación era menor que 0,05 (Tabla 4).

Tabla 4. Prueba Tau-c de Kendall.

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Tau-c de Kendall	-,183	,082	-2,226	,026
N de casos válidos	128			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Distribución de la expectativa docente para con sus estudiantes, según el nivel educativo en el que realiza clases.

Expectativas docentes	Nivel educativo en el que realiza clases el docente						Total	
	1 ^{er} nivel educativo		2 ^{do} nivel educativo		Ambos niveles			
	F	%	F	%	F	%	F	%
Expectativas bajas	10	66,7	6	23,1	23	26,4	39	30,5
Expectativas medias	3	20,0	11	42,3	30	34,5	44	34,4
Expectativas altas	2	13,3	9	34,6	34	39,1	45	35,2
Total	15	100,0	26	100,0	87	100,0	128	100,0

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información presentada en la Tabla 5, se puede señalar que los profesores que realizaban clases solo en el primer nivel educativo mostraron expectativas mayoritariamente bajas. En el caso de los docentes que hacían clases solo en el segundo nivel educativo, la distribución indica que estos tenían, mayoritariamente, expectativas medias y altas. La distribución de expectativas en los profesores que desempeñaban labores en ambos niveles educativos estuvo inclinada principalmente a las expectativas altas y medias. Según la información de la tabla n°6, la asociación entre estas variables fue estadísticamente significativa, dado que el nivel de significación era menor a 0,05.

Tabla 6. Prueba Chi-cuadrado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,174 ^a	4	,025
N de casos válidos	128		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Distribución de la expectativa docente para con sus estudiantes, según dependencia administrativa del centro de educación de adultos donde realiza clases.

Expectativa docente	Dependencia administrativa colegio				Total	
	Municipal		Subvencionado/Particular		F	%
	F	%	F	%		
Expectativa baja.	17	48,6	22	23,7	39	30,5
Expectativa media.	12	34,3	32	34,4	44	34,4
Expectativa alta.	6	17,1	39	41,9	45	35,2
Total	35	100,0	93	100,0	128	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7 se observa la distribución de las expectativas docentes de acuerdo a la dependencia administrativa donde este realiza las clases. Al respecto, se puede señalar que los profesores que realizaban clases en establecimientos municipales mostraron mayoritariamente expectativas bajas. En el caso de los docentes que desempeñaban labores en establecimientos subvencionados/particulares, se logra observar que las expectativas se inclinaron hacia los niveles altos. Hubo, según la Tabla 8, una asociación estadísticamente significativa entre estas variables, dado que el nivel de significación fue menor a 0,05.

Tabla 8. Prueba Chi-cuadrado.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,627 ^a	2	,008
N de casos válidos	128		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Distribución de la expectativa docente para con sus estudiantes, según presencia de jóvenes derivados de SENAME.

Expectativa docente	Presencia jóvenes derivados de SENAME en centros de educación de adultos				Total	
	Sí		No		F.	%
	F.	%	F.	%		
Expectativas bajas	38	40,4	1	2,9	39	30,5
Expectativas medias	34	36,2	10	29,4	44	34,4
Expectativas altas	22	23,4	23	67,6	45	35,2
Total	94	100,0	34	100,0	128	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 9 permite observar la distribución de expectativas docentes de acuerdo a si había o no presencia de jóvenes derivados del SENAME en los establecimientos educativos. Al respecto, es posible indicar que los profesores que realizaban clases en establecimientos con presencia de estos jóvenes, mostraron mayoritariamente expectativas bajas. En el caso de aquellos docentes que desempeñaron labores en establecimientos que no contaban con jóvenes derivados de SENAME, las expectativas se manifestaron principalmente como altas. Estas variables contaron con una asociación estadísticamente significativa, dado que el nivel de significación fue menor que 0,05 (Tabla 10).

Tabla 10. Prueba Chi-cuadrado.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,748 ^a	2	,000
N de casos válidos	128		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Coeficiente de correlación de Pearson entre la variable expectativa docente y notas.

Coeficientes para correlación expectativa docente y notas		Notas	Expectativa docente
Notas	Correlación de Pearson	1	,512
	Sig. (bilateral)		,000
	N	128	128
Expectativa docente	Correlación de Pearson	,512	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	128	128

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 11 permite observar que entre la variable notas y la variable expectativa docente, existía una correlación positiva, con un valor asociado al coeficiente de correlación de Pearson de 0,5. La magnitud de la correlación es media; sin embargo, se trata de una asociación estadísticamente significativa, dado que el valor de significación es menor que 0,05. La correlación entre las variables presentadas indicó que en la medida que las notas de los estudiantes eran bajas, las expectativas docentes también tendían a serlo.

Tabla 12. Coeficiente de correlación de Pearson entre la variable expectativa docente e índice de deserción escolar.

Coeficientes para la correlación expectativa docente e índice deserción escolar		Índice deserción escolar	Expectativa docente
Índice deserción escolar	Correlación de Pearson	1	-0,336
	Sig. (bilateral)		0
	N	128	128
Expectativa docente	Correlación de Pearson	-0,336	1
	Sig. (bilateral)	0	
	N	128	128

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la información presentada en la Tabla 12 se puede indicar que entre la variable expectativa docente e índice de deserción escolar

hubo una correlación negativa, con un valor asociado al coeficiente de correlación de Pearson de 0,34 (magnitud débil). La asociación entre las variables fue estadísticamente significativa, dado que el nivel de significación fue menor a 0,05. La correlación entre las variables indicó que en la medida que el índice de deserción aumenta, las expectativas docentes disminuyen.

4. Discusión

Los resultados presentados indican que las expectativas pueden variar de acuerdo a ciertos rasgos del profesor, como por ejemplo el sexo. Se pudo observar que las profesoras tienden a elaborar mejores expectativas que los profesores, existiendo autores que plantean que las profesoras suelen tener más comprensión y confianza en el alumnado, a diferencia de los profesores que serían más pragmáticos, tendiendo a generar expectativas menos flexibles en virtud de los rasgos e información inicial que tienen de sus estudiantes (Valle y Núñez, 1989).

Por otra parte, también se observa que la expectativa puede verse influida con la edad del docente. Esto podría deberse a que los profesores de más edad suelen ser más reacios a los cambios y a las situaciones nuevas. Estos docentes tienden a ser más apegados a las tradiciones y a los procesos pedagógicos de épocas anteriores. Situación contraria ocurre con los docentes más jóvenes, quienes están más dispuestos a recurrir a procesos pedagógicos innovadores y enfrentar procesos de cambios curriculares de modo más flexible (Valle y Núñez, 1989).

Un aspecto relevante de la presentación de los datos está relacionado con que los docentes que sólo realizan clases en el 1^{er} nivel, muestran expectativas que son significativamente más bajas que aquellos que realizan docencia sólo en el 2^{do} nivel o en ambos niveles. Esto podría deberse a que la configuración de las expectativas docentes está mediada por el comportamiento en clases de los estudiantes y en el 2^{do} nivel educativo existiría un mayor compromiso e interés por terminar el ciclo, razón para atribuir las mejores expectativas en dicho nivel (Cartes y Cárdenas, 2016).

En cuanto a las expectativas según los rasgos de los centros educativos, se verifica que la expectativa docente se modifica drásticamente al considerar la dependencia administrativa del plantel, por cuanto disminuyen significativamente en los planteles municipales, en comparación a los colegios de administración particular subvencionada y particular pagada. Esto podría deberse a que el sistema educativo chileno está fuertemente estratificado en términos socioeconómicos, en el sentido de que la educación municipal está asociada a los sectores más pobres, mientras que la educación subvencionada y particular se suelen asociar a la clase media y alta, respectivamente. Según autores como Cartes y Cárdenas (2016) y Hernández (2010) la configuración de las expectativas del docente puede estar influenciada por características del educando, siendo una de ellas su nivel socioeconómico.

Por otro lado, se observa que la distribución de expectativas docentes registró variaciones de acuerdo a la presencia de jóvenes derivados de SENAME en los establecimientos educativos, lo que podría entenderse según algunos autores (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000; Hernández, 2010; Cartes y Cárdenas, 2016; Termes, 2017), porque las expectativas resultan afectadas por aspectos propios del estudiante como presentación personal, conducta en clases, constitución familiar, responsabilidad en el cumplimiento de los requerimientos propios del colegio, y también por aspectos relacionados al historial escolar, por ejemplo el entorno y las características particulares del establecimiento. De este modo, la procedencia de instituciones como SENAME podría contribuir a generar un estigma sobre el estudiante y propiciar la elaboración de bajas expectativas.

La investigación permitió observar el comportamiento de las expectativas de los docentes de acuerdo a características de los estudiantes a quienes realizan clases. Al relacionar la expectativa docente y promedio de notas se pudo observar una correlación positiva de mediana intensidad, es decir, en la medida que las calificaciones de los estudiantes son bajas, las expectativas también tenderán a serlo (Tabla 11). Esta situación se puede relacionar a la idea de que los docentes realizan deducciones en base al rendimiento académico pasado de un estudiante o de un grupo de ellos. Dichas deducciones afectan la elaboración de expectativas (Toscano, 2009). Las expectativas del profe-

sor respecto del alumno y el tipo de relación que tiene con estos, está fuertemente mediado por el rendimiento académico del estudiante (Mares, Martínez y Rojo, 2009).

Queda en evidencia la multiplicidad de factores que pueden influir en la elaboración de expectativas docentes y la forma en cómo se manifiestan dependiendo del contexto y situación a la que se enfrenten los profesores. Se tiene conocimiento de que dentro de la multiplicidad de factores que generan las expectativas y que influyen en la modificación de estas, los elementos del orden académico constituyen factores relevantes. El historial de calificaciones, los comentarios de otros profesores y los niveles de deserción de los establecimientos (Tabla 12), son factores que también contribuyen en la elaboración de expectativas (Hernández, 2010).

4. Conclusión

Los resultados de esta investigación permiten elaborar dos grandes conclusiones, la primera de ellas está relacionada al potencial de influencia de ciertos factores sociales en la elaboración de expectativas docentes sobre el rendimiento académico de estudiantes. El segundo dice relación con la situación de reproducción de desigualdad social que tiene cabida en la educación para jóvenes y adultos en el contexto chileno, particularmente en la comuna de Valparaíso.

Las expectativas docentes han sido objeto de múltiples estudios, siendo Rosenthal y Jacobson (1980) quienes marcan un hito especial en cuanto a la observación y estudio de estas, particularmente en la relación que tienen con el desempeño académico del estudiante. No obstante, es necesario tener precaución al momento de atribuir de forma lineal un efecto de la expectativa docente sobre el rendimiento académico del educando. Los estudiantes están lejos de ser máquinas triviales que responden de manera previsible cada vez que se inserta un estímulo, en este caso expectativas, sobre ellos. En este sentido se vuelve pertinente avanzar, primero, en una caracterización que permita describir la forma en cómo se configuran las expectativas de los profesores, de acuerdo a una serie de factores y condiciones sociales observadas.

Los datos que arrojó esta investigación permiten evidenciar que las expectativas docentes son influidas por una serie de factores relacionados a: 1) aspectos propios del docente, 2) aspectos relacionados a los planteles educativos y 3) aspectos relacionados a los estudiantes con quienes se involucran. En este sentido es interesante ver que, de acuerdo a la evidencia, los profesores que se relacionan con estudiantes de contextos sociales estigmatizados tienden a elaborar expectativas más bajas sobre sus estudiantes. Esta situación es particularmente relevante en cuanto se considera que en la EPJA chilena, la mayoría de la matrícula está compuesta por jóvenes, y en menor medida adultos, de sectores marginados de la sociedad. En este sentido, es pertinente preguntarse si, por las características de la matrícula que compone a este tipo de educación, las expectativas docentes son comparativamente más bajas que en el sistema educativo tradicional.

En cuanto a la idea de reproducción de las desigualdades sociales, se debe señalar que, si bien las expectativas docentes no son factores determinantes en cuanto al desenvolvimiento académico y comportamiento de los estudiantes, estas sí tienen algún grado de relación con estos aspectos, lo que en un contexto de población precarizada se vuelve de relevante consideración. En este sentido, un porcentaje de los estudiantes de los centros de educación de adultos corresponden a la categoría de jóvenes adultos sociales, individuos con ciertas responsabilidades en el orden laboral y en algunos casos, asumiendo paternidad o maternidad a temprana edad, situación que en ocasiones dificulta cumplir con las responsabilidades académicas cabalmente (Sepúlveda, 2004).

Finalmente se debe señalar que, si se considera que las expectativas docentes son capaces de modificar en algún grado las actitudes y comportamientos de los estudiantes, la configuración de bajas expectativas docentes como consecuencia del componente social y cultural de los estudiantes, refuerza dicho componente social y cultural, generando un proceso de reproducción de las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 1964).

Referencias

- Acuña, V. (2015). Situación y desafíos post 2015 de la Educación de jóvenes y adultos en Chile en el marco de las metas del Programa Mundial de la Educación para Todos. *Educación de adultos y procesos formativos, volumen 2*. Recuperado de <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/21-situacion-y-desafios-post-2015-de-la-educacion-de-jovenes-y-adultos-en-chile-en-el-marco-de-las-metas-del-programa-mundial-de-la-educacion-para-todos>
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2000). *Manual de psicología educacional*. Santiago, Chile: Universidad Católica.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1964). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Cartes, R. y Cárdenas, J. (2016). Expectativas docentes acerca de la formación de los profesionales de la salud versus rendimiento académico. *Edumecentro*, 8(2), 165-178.
- Cassasus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago, Chile: Lom.
- Dussaillant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. *Análisis-Centro de políticas públicas Facultad de Gobierno UDD*, 18. Recuperado de <http://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18-Deserción.pdf>
- Hernández, M. (2010). Expectativas en el aula: El poder del profesor. *Revista Académica UC Maule*, 39, 30-51.
- Mares, A; Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *RMIE*, 14(42), 969-996.
- Muñoz, P. y Acuña, V. (2013). Caracterización de los jóvenes usuarios de la educación de adultos en la Región de Valparaíso, Chile. *Sociedad Hoy*, 24, 33-47.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pymalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: United States: Irvington.
- Sepúlveda, L. (2004). Volver a intentarlo: Proyecto educativo-laboral de jóvenes adultos sociales. *Última Década*, 12(21), 51-79.

- Termes, A. (2017). Galatea and Pygmalion glances: perception and strategies of the 'other' in front of (pre)judices. *Journal Race Ethnicity and Education*, 20(1), 132-145.
- Toscano, L. (2009). Las expectativas de los profesores, padres y alumnos en E.S.O. *Innovación y experiencias educativas*, 25, 1-8.
- Tsukame, A. (2010). Deserción escolar, reinserción educativa y control social del delito adolescente. *Revista de la Academia*, 15, 41-59.
- UNESCO (2005). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, hacia un estado del arte*. Bangkok. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_item=66&wid_seccion=10.
- Valle, A. y Núñez, J. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de Educación*, 290, 293-319.
- Williamson, G.; Contreras, C. y Jaramillo, S. (2010). Jóvenes en la educación de adultos: caracterización desde un estudio de la cohorte de egreso 2006 en la Araucanía. *Diversia*, 2, 71-93.

Recibido: 04.10.2017. Aceptado: 04.09.2018