



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

**EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES ACERCA
DE SUS ESTUDIANTES EN ESCUELAS DE ÉLITE
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Autor: Guido Cilio

Legajo: 29040

Mentora: Graciela Cappelletti

Buenos Aires, julio 2021

Agradecimientos

A mi mentora, Graciela Cappelletti, por ser de los más claros ejemplos de pasión y dedicación que he tenido la suerte de conocer en mi carrera. Por sobre todo, por tener *expectativas* en mí y en este trabajo, aún cuando era tan solo un proyecto poco claro en mi mente.

A todos los profesores que me han inspirado, enseñado, y guiado a lo largo de mi vida. Su ejemplo fue, es y será fundamental en mi carrera. Particularmente, a Mariela, cuya constante contención fue de especial importancia y valor para mí.

A mi familia y amigos, quienes siempre supieron estar presentes para acompañarme y cuidarme, aún en mis ausencias.

A Rosana y Willy, por recibirme tan cálidamente aquella tarde de febrero del 2017.

A Fabiana y Maia, por brindarme una de las oportunidades de cambio más significativa y gratificante de mi vida.

A mis alumnos, por hacer de mi trabajo una de las mayores alegrías, e impulsarme a ser mejor persona.

A ellos, y a todas las personas que fueron parte de este camino: ¡gracias!

Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE	8
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO–METODOLÓGICO	19
2.1 Marco Teórico	19
2.2 Metodología y objetivos	31
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS	35
3.1 Características asociadas al alumno	35
Síntesis	45
3.2 Decisiones Didácticas	46
Síntesis	52
3.3 Clima Socioemocional	53
Síntesis	58
3.4 Características asociadas al docente	59
Síntesis	64
CAPÍTULO 4: REFLEXIONES FINALES	65
4.1 Volviendo a las dimensiones de análisis	65
4.2 Presión institucional, excelencia internacional, alto nivel socioeconómico... ¿y la expectativa?	67
4.3 Limitaciones del estudio	69
4.4 Futuras líneas de indagación	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXO	77

INTRODUCCIÓN

Analizar el aula escolar es, sin lugar a dudas, de gran complejidad. Y es en su elaborado entramado de componentes, que encontramos uno particularmente interesante: la expectativa docente. Si bien no siempre evidente, existe; a veces de forma silenciosa, otras veces más notoria. Independientemente del grado de evidencia, todo docente ingresa al aula con cierto nivel de expectativa, sea alto o bajo (Rubie-Davies, 2015). El concepto de expectativa docente es objeto de investigación desde la segunda mitad del siglo XX. En este trabajo abordaremos esta conceptualización en profundidad. Cabe aclarar que, desde una lectura preliminar, las expectativas pueden vincularse (y hasta identificarse en cierto sentido) con la noción de creencias docentes desarrollada por Fives y Gill (2015) entre otros. La expectativa docente en términos de alcance conceptual específico será definida más adelante en nuestro trabajo.

Aguilera (1993) sostiene que, no solo es evidente que las expectativas forman parte de la vida cotidiana áulica, sino que también, es indudable el hecho de que estas generan efectos, tanto en los docentes, como en sus alumnos. Además, influencia el tipo de interacciones que mantienen entre ellos (Good y Brophy, 2008). En lo que refiere al docente, la expectativa influencia su configuración didáctica, y de esta manera, las oportunidades de aprendizaje que brinda a sus alumnos (Rubie-Davies, 2015). Esto obviamente impacta en los alumnos, no solamente en lo que respecta a la calidad de los escenarios de aprendizaje a los que son expuestos, sino también, porque el alumno es sensible a percibir y descifrar el nivel de expectativa docente (Wang, Rubie-Davies y Meissel, 2018). Esto afecta, tanto su desempeño académico, así como su autoestima (Aguilera, 1993). De hecho, varios estudios han dado cuenta de la manera en que la expectativa docente constituye un determinante clave en el desempeño de los estudiantes, sus logros, y su auto-concepto (Cooper y Good, 1983; Weinstein, 2002; Babad, 2009).

Es partir de esta relevancia que poseen las expectativas, que su construcción por parte del docente resulta crítica. El aprendizaje se enmarca de forma sumamente distinta cuando la expectativa docente es alta, en comparación de cómo lo hace cuando esta es baja (Rubie-Davis, 2015). Pero al estudiar la expectativa, Timmermans, Rubie-Davies y Rjosk (2018), explican que este no puede ser entendido como un fenómeno aislado. Su abordaje debe darse desde un punto de vista ecológico, que contemple el contexto en el cual interactúan

docente y alumno. En este sentido, el nivel socioeconómico de los alumnos parece ser un factor central en la construcción de la expectativa docente. Arnez, (1966) describe que el nivel de expectativa aumenta conforme mayor es el nivel socioeconómico de los alumnos. Harvey y Slatin (1975), sostienen que en escuelas en las cuales el alumnado pertenece a una clase social alta, la expectativa docente tiende a ser mayor. Según estos autores, es posible considerar a la expectativa docente como un factor de peso remarcable al observar el elevado desempeño académico que las escuelas de élite a las que atienden alumnos de elevado nivel socioeconómico muestran. De hecho, Cervini (2003) define que el efecto más importante de la dicotomía público-privado se relaciona con el nivel y distribución de la “expectativa de éxitos futuro” (p. 2) del estudiante. Las expectativas que los docentes posan sobre sus alumnos, surgen en este contexto como un criterio sumamente interesante para el análisis. Caracterizarlas, nos permitirá conocer con mayor claridad su relevancia en el desempeño escolar de los alumnos de escuelas privadas de élite, y así quizás, contribuir a hacer foco sobre la importancia que la expectativa docente posee en los estudiantes.

Adicionalmente, el fenómeno de la educación privada en la provincia de Buenos Aires no resulta menor, dado su reciente crecimiento y popularidad. Acosta (2012) explica que la escuela secundaria argentina tuvo a mediados de siglo su expansión más significativa de forma sostenida y constante. Sin embargo, esta expansión se vio acompañada de un alto nivel de desgranamiento, ya desde la masificación de la escuela secundaria en Argentina. En este sentido, la autora explica que el proceso por el cual la escuela secundaria se masificó, se produjo mediada por un dinámica de incorporación y expulsión simultánea de sus participantes. Viñao (2002), sostiene que todo proceso de formación de un sistema educativo implica, también, procesos de sistematización y segmentación. Esto significa que, al conformarse el sistema educativo, aumenta su articulación interna mientras se diferencia, o segmenta, al mismo tiempo. Argentina no fue la excepción a la regla. Cervini (2003) explica que, si bien los índices de escolarización secundaria en argentina son altos, este sufre un alto nivel de segmentación socioeconómica. Por su parte, Inés Dussel (2009) denota:

“En general, se coincide en señalar que el sistema escolar se organiza en segmentos o fragmentos que reflejan los sectores sociales que reciben, cumpliendo una función de ‘distribución social’ (Dubet y Martuccelli, 2000) y de legitimación de los ‘destinos’ sociales que corresponden a cada grupo de origen.” (p.68)

Es en esta segmentación, que la educación privada cobra mayor importancia desde finales del siglo XX. Cervini (2003) sostiene que en el año 1999 ya casi el 40% del total de egresados de la escuela secundaria pertenecía al sector privado. En este sentido, podemos decir que las escuelas privadas de élite conforman uno de estos “segmentos” que da cuenta de la trayectoria académica de un sector socioeconómico aventajado. Si bien para el año 2015, el 29,4% de los alumnos de escuela secundaria pertenece al sector privado (Ministerio de Educación y Deportes, 2017), lo cual da cuenta de una baja en la matrícula, el nivel sigue siendo significativo.

Ziegler (2016) sostiene que el nivel de privatización es todavía más alto en los municipios de mayor poder adquisitivo, como algunos de Zona Norte en los cuales están situadas las escuelas en las que se desempeñan los docentes entrevistados para la elaboración del presente trabajo. Asimismo, la autora define que el estudio de las dinámicas existentes en contextos de élite permite aproximarnos a su funcionamiento y a ciertos procesos, tales como su socialización o reproducción. Ahondar en la expectativa de los docentes sobre sus estudiantes en escuelas de élite podría entonces favorecer el entendimiento de las dinámicas propias de este contexto, y contribuir a la expansión de un corpus literario que parece ser bastante limitado: Ziegler y Gessaghi (2012) denotan que la cantidad de estudios enfocados en instituciones que atienden a poblaciones de élite es baja, y que la cantidad que particularmente estudia a los docentes que se desempeñan en escuelas de élite es aún menor. Además, las autoras mencionan que el estudio de las élites no se encuentra aún definido como un campo de estudio específico en la Argentina. Esto probablemente se debe a que, según Ziegler (2016), la articulación entre educación y élites forma parte de un campo relativamente reciente en Argentina.

Otro aspecto a considerar es el que menciona Tilly (2000), quien explica que entender a la desigualdad como un proceso relacional da cuenta de la relevancia que tiene el estudio de los fenómenos educativos propios de la escuela de élite. Dicha afirmación se funda en la premisa de que, para comprender en profundidad el escenario de desigualdad, es necesario conocer, no solo las dinámicas de los sectores más vulnerables, sino también, la de aquellos más aventajados. Nuevamente, podemos considerar que el estudio de la expectativa de los docentes del sector de élite puede contribuir a comprender sus dinámicas, y por ende, al estudio de la desigualdad educativa como un fenómeno más amplio.

Organización del trabajo

A continuación, describiremos brevemente lo tratado en cada capítulo de este trabajo. En el capítulo 1, Estado del arte, revisaremos diversos trabajos que han ahondado en el fenómeno de la expectativa docente. En el segundo capítulo, revisaremos el marco teórico que estructura el trabajo, destacando la metodología utilizada y los objetivos de investigación planteados. En el tercer capítulo se realiza un análisis de los resultados obtenidos a partir de una serie de entrevistas realizadas, a la luz de lo tratado en los capítulos anteriores. Por último, el cuarto capítulo presenta un cierre del trabajo, destacando conclusiones, limitaciones y posibles líneas de indagación a futuro.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE

En el presente apartado haremos una revisión del campo de estudio dedicado a la expectativa docente. La bibliografía existente en esta área es extensa y diversa. Son muchos los sectores de investigación que se han abierto dentro del campo, y los niveles educativos en los que se han estudiado varían, concentrándose principalmente en nivel primario y secundario.

Comenzaremos deteniéndonos en el estudio clásico *Pigmalión en aula* (Rosenthal y Jacobson, 1968), y a partir de allí recorreremos dos corrientes de análisis que surgieron a partir de este y que se entienden en el marco del contexto de época de la producción del estudio: por un lado, el vínculo entre expectativa docente y *nivel de inteligencia de los alumnos* (nota: así, en el original); y por otro, los efectos de la expectativa en los logros estudiantiles. Ambas líneas de estudio permiten analizar el posible impacto que la expectativa docente tiene sobre el desempeño académico de los alumnos. A partir de este punto, ahondaremos en estudios más contemporáneos que revisan los efectos socio-psicológicos de la expectativa docente sobre el alumnado.

Posteriormente, presentaremos trabajos que han estudiado características concernientes a la expectativa docente. En primer lugar, su nivel de estabilidad. En segundo lugar, las cualidades del alumno como posibles influencias del nivel de expectativa. Por ejemplo, su nivel socioeconómico, género o nivel de desempeño. Y, en tercer lugar, ahondaremos sobre los estudios que han dado cuenta de los mecanismos mediadores de la expectativa docente como, por ejemplo, el tipo de feedback o las formas de agrupamiento.

Orígenes de la investigación sobre expectativa docente

A modo de relatar la génesis de la investigación en el campo de expectativa docente, Rubie-Davies (2015) explica que, frente a la creciente desigualdad de desempeños entre estudiantes afroamericanos y estudiantes blancos en Estados Unidos, Rosenthal y Jacobson (1968) hipotetizaron sobre la expectativa docente como un posible factor explicativo de la desigualdad. Fue así que desarrollaron un experimento en “Oak School”, una escuela situada en un área residencial de nivel socioeconómico bajo, cuyo desempeño estudiantil era, en promedio, bajo. Los experimentadores evaluaron a los alumnos de la escuela con un examen de inteligencia conocido como “TOGA” (Test of General Ability).

Si bien no era cierto, los experimentadores dijeron a los profesores de “Oak School” que este era un nuevo examen de la Universidad de Harvard que permitía predecir cuáles eran los estudiantes cuyo desempeño mejoraría durante ese año lectivo. La realidad, sin embargo, era distinta. De todas las listas de alumnos asignadas a cada docente, un 20% del total de alumnos de la escuela había sido elegido de forma aleatoria como alumno cuyo desempeño supuestamente mejoraría. Cada profesor tendría en su aula, por lo menos uno, y como máximo, nueve de estos alumnos. Además, los docentes fueron informados sobre la identidad de dichos alumnos.

Luego de aproximadamente un año, el total de alumnos fue testeado nuevamente. La mejora en el rendimiento académico de los alumnos cuyo desempeño supuestamente mejoraría fue notable, en comparación a la del resto de los alumnos. Rosenthal y Jacobson (1968) notaron que los alumnos de primer y segundo grado que habían sido nominados parecían haber hecho una mejora aún más significativa que la de sus pares en tercer, cuarto, quinto y sexto grado de escuela primaria. Es así que concluyeron que la expectativa docente parecería tener mayores efectos en estudiantes más jóvenes. Asimismo, al ser cuestionados sobre el desempeño de sus alumnos, los docentes informaron que los estudiantes que habían sido seleccionados al principio del experimento parecían poseer mayor curiosidad en las clases, y se veían más felices que sus pares del grupo control. El efecto de las expectativas parecía ser particularmente notorio en lo que respecta a lectura y las ciencias sociales, dado que en estas áreas los cambios ya eran evidentes luego de tan solo un semestre. Mientras que, en otras áreas, los cambios aún no eran estadísticamente significativos. Al cumplirse un año desde el comienzo del estudio, estas diferencias se hicieron notorias.

Dos años después de la ronda inicial, se llevó a cabo un dispositivo final con el objetivo de comprobar si las ventajas mostradas por los nominados continuaban vigentes dos años más tarde. A diferencia de lo ocurrido hasta entonces, a los nuevos docentes no se les dijo qué alumnos formaban parte del grupo experimental. Esta modificación en el experimento tenía por finalidad comprobar si la mejora en el desempeño intelectual de los estudiantes resultaba ser dependiente, o no, de la manipulación positiva que se había ejercido sobre la expectativa de los docentes hasta entonces. Los resultados mostraron que los alumnos de primer y segundo grado habían perdido la ventaja existente, mientras que los de quinto grado la mantenían. De esta manera, Rosenthal y Jacobson (1968)

propusieron que, al ser más susceptibles a los efectos de la expectativa docente, los alumnos más jóvenes podrían necesitar de la influencia ejercida por esta de forma constante para que se generen efectos concretos en su desempeño.

Rubie-Davies (2015) sostiene que el famoso estudio “Pígalión en el Aula” (Rosenthal y Jacobson, 1968) dio cuenta de que una diferencia en la calidad de interacción entre docente y alumno puede haber sido el causante de las distinciones que mostraron los alumnos del grupo experimental. Rosenthal (1968), por su parte, había propuesto que era posible que los docentes hayan encontrado formas verbales y no verbales de expresar su expectativa hacia los alumnos nominados, catalizando así las mejoras en sus desempeños.

Varios fueron los estudios que intentaron repetir el experimento llevado a cabo en 1968 por Rosenthal y Jacobson. A partir de sus resultados, las ramas de investigación que comenzaron a desarrollarse fueron diversas. Con el paso del tiempo, varios trabajos fueron compilando la información recaudada por los estudios que se han llevado a cabo desde el famoso “Pígalión en el aula” (Rosenthal y Jacobson, 1968). A continuación, revisaremos dos de ellos, recuperados por Rubie-Davies (2015), en función del valor que la autora atribuye a sus conclusiones en el campo de investigación sobre expectativa docente.

El primer trabajo que menciona la autora es el realizado por Raudenbush (1984) a partir de dieciocho estudios experimentales que procuraban investigar los efectos de la expectativa docente sobre el nivel IQ de los alumnos. Este tópico fue uno de los más estudiados en los orígenes del campo de investigación en expectativa docente. Raudenbush (1984), concluyó que las expectativas tenían efectos concretos cuando los docentes no conocían con anterioridad a sus alumnos. El autor sustenta esta premisa bajo el hecho de que aquellos docentes que ya tienen una expectativa previa formada sobre sus alumnos, difícilmente podrán ser manipulados por la introducción experimental de un nuevo tipo de expectativa.

Un segundo trabajo referido por Rubie-Davies (2015), fue el realizado por Smith (1980), quien revisó cuarenta y siete estudios sobre expectativa docente, y concluyó que el comportamiento docente era influenciado de forma moderada por la expectativa: los docentes parecen brindar mayores oportunidades de aprendizaje a aquellos estudiantes

por los que poseen alta expectativa, e ignoran a los estudiantes de baja expectativa de forma más frecuente.

Smith (1980), por su parte, sostiene que los estudios revisados parecen concluir que la expectativa docente tiene mayores efectos en los logros estudiantiles, que en la inteligencia del alumno. Esta es una premisa notoria, dado el foco de atención que en principio se puso sobre el posible efecto de la expectativa docente en los niveles de inteligencia mostrados por el alumno.

Independientemente del tipo de estudio del que hablemos, sea su foco los efectos en la inteligencia o en los logros estudiantiles, Rubie-Davies (2015) sostiene que es posible abstraer como conclusión genérica la existencia de profecías auto-cumplidas en el aula. De forma específica, la autora explica que, si bien no es posible manipular expectativas de forma negativa en un estudio experimental, sí se ha demostrado la existencia de efectos e interacciones, tanto positivas, como negativas, en el desempeño académico de los alumnos, a raíz de las expectativas de los docentes.

En esta misma línea de estudio, Timmermans et al (2018) señalan que son numerosos los trabajos que han examinado los desempeños académicos de los alumnos en relación con la expectativa docente (De Boer, Bosker, Van der Werf, 2010; Hinnant, O'Brien, Ghazarian, 2009; McKown y Weinstein, 2008; Rubie-Davies, 2007). Estos estudios concuerdan en una misma premisa: a mayor expectativa docente, mejores son los desempeños académicos de sus estudiantes; a menor expectativa docente, peores son los desempeños académicos de sus estudiantes.

Timmermans et al (2018) señalan la existencia de una serie de investigaciones que ahondan sobre los efectos socio-psicológicos de la expectativa docente. Un trabajo a destacar en esta área es el realizado por Hornstra, Stroet, van Eijden, Goudsblom y Roskamp (2018), quienes relevaron doscientos setenta y seis cuestionarios completos, tanto por alumnos, como por docentes, de escuelas secundarias. De esta forma, llegaron a la conclusión de que la expectativa docente se encuentra relacionada de forma positiva con la autopercepción de los estudiantes sobre su propia motivación y compromiso con los estudios. Asimismo, la desmotivación parece guardar una relación con la expectativa docente. Un bajo nivel de expectativa parece influir de forma negativa en los niveles de motivación y compromiso con el estudio de los alumnos. Los autores sostienen que estos

efectos de la expectativa docente fueron mediados por la percepción que los alumnos tenían del apoyo que su docente les brindaba.

Esta área de investigación en el campo de expectativa docente resulta una clara muestra de que la investigación ya no solamente se remite a estudiar sus incidencias en los niveles de inteligencia de los alumnos, como lo hizo en un principio. Hoy en día, los efectos socio-psicológicos también son estudiados, principalmente en relación a los efectos que generan, tanto en el alumno individual, como en el grupo de estudiantes en su totalidad.

Investigaciones sobre la estabilidad de la expectativa docente

¿Qué tan estables son los docentes en su formación de expectativas? ¿Suelen mantener un mismo nivel de expectativas, independientemente de los alumnos que se encuentren en su aula? Estas son algunas de las preguntas que habilitan una nueva área de investigación en el campo.

Rubie-Davies, Watson, Flint, Garrett, y McDonald (2018) llevaron a cabo un estudio que buscaba dar con posibles respuestas. Estudiaron la estabilidad de la expectativa presentada por docentes de lengua y matemática de escuelas primaria y primer ciclo de escuela secundaria, a lo largo de tres años, y frente a grupos de estudiantes cambiantes. Los docentes fueron divididos en tres grupos: aquellos que sobreestimaban a sus alumnos, aquellos que los subestimaban, y aquellos cuya expectativa resultaba relativamente adecuada a las capacidades de sus alumnos. En sus resultados, señalan que el nivel de expectativa de los docentes pertenecientes a cada grupo no solo permaneció estable durante cada uno de los años, sino también, estable a lo largo de los 3 años que duró el estudio. Es así que las autoras sostienen que el nivel de estabilidad de la expectativa docente resulta ser bastante alto, independientemente del cambio en las cohortes de alumnos, y del nivel de expectativa que el docente en cuestión posea.

Las conclusiones de este trabajo concuerdan con lo estudiado por Li y Rubie Davies (2016) en un estudio realizado en el nivel terciario. Si bien fue llevado a cabo en universidades de China, donde los alumnos aprendían inglés como lengua extranjera, las conclusiones fueron similares a las de Rubie-Davies et al (2018): aquellos docentes que poseían alta o baja expectativa para los alumnos de una clase en particular, mantenían un similar nivel de expectativas para los alumnos de todas sus otras clases.

Otro trabajo de referencia es el de Rubie Davies (2007), quien destaca la existencia de dos enfoques sobre el estudio de la expectativa docente. La autora señala que, desde la existencia del famoso estudio “Pigmalión en el aula” (Rosenthal y Jacobson, 1968), muchos de los trabajos enfocaron sus esfuerzos en codificar los intercambios directos que ocurrían en el aula (Brophy y Good, 1970; Rosenthal, 1974; Cooper y Good 1983). En este sentido, muchos estudios, como por ejemplo el de Brophy y Good (1970), diseñaron instrumentos de observación de clase que permitían grabar las interacciones diádicas docente-alumno. De esta forma, este estudio, por ejemplo, logró identificar diecisiete comportamientos distintos que los docentes exhiben frente a los alumnos, según nivel de expectativa. Rosenthal (1974), por su parte, logró identificar cuatro categorías que permitían codificar el comportamiento de clase de los docentes para con sus alumnos, según nivel de expectativa: clima socioemocional, inputs verbales, outputs verbales y feedback afectivo. Este tipo de estudios permitió dar cuenta, por ejemplo, de que los alumnos sobre los cuales se tenía mayor expectativa recibían mayor cantidad de elogios por su trabajo, o que aquellos sobre los cuales se tenían bajos niveles de expectativas eran criticados de forma más frecuente cuando sus respuestas eran incorrectas.

Sin embargo, Rubie Davis (2007) señala que, en el año 1985, Harris y Rosenthal dieron cuenta de un descubrimiento que catalizó la génesis de un nuevo enfoque para el estudio de las expectativas. En este, los autores notaron que al estudiar treinta formas de comportamiento docente que habían sido categorizadas por ciento treinta y seis investigaciones previas, muchos de estos comportamientos sobre los cuales se había puesto foco en la investigación existente no tenían tanto peso como otros sobre los cuales no se había puesto atención. Factores más generales sobre lo que ocurría en la clase como, por ejemplo, el clima socioemocional del aula cobraron mayor importancia. Rubie Davis (2007) considera que los estudios que se enfocaban en las interacciones diádicas alumno-docente perdieron significancia en la mediación de la expectativa, mientras que el nuevo enfoque de estudio que consideraba factores genéricos para la clase total cobró mayor importancia.

Rubie Davies (2004) comprobó la existencia y significancia de las expectativas para un grupo de alumnos completo. Un mes luego de haber comenzado las clases, la autora pidió a veintidós profesores que calificaran el desempeño esperado de sus alumnos en lectura al finalizar el año en una escala de siete puntos. Estas calificaciones fueron comparadas con

los logros obtenidos a principio de año, y se identificó un total de doce docentes que poseían expectativas de logro para sus alumnos, las cuales estaban significativamente por encima, o por debajo, de su logro actual. El estudio muestra que, cuando los docentes tienen altas expectativas para los alumnos más habilitados, también suelen ser altas las expectativas que tienen para alumnos cuyas habilidades se encuentran en el promedio, o por debajo de este.

Aunque los estudios desarrollados en esta área de investigación fueron desarrollados en diversos niveles educativos (escuela primaria, escuela secundaria y nivel superior), las conclusiones convergen al sostener que la expectativa docente pareciera mantenerse estable ante alumnos cambiantes y el paso del tiempo. Asimismo, sitúan al nivel de expectativa grupal como uno de mayor relevancia que la que los docentes generan para ciertos alumnos en particular.

Investigaciones sobre la relación entre expectativa docente y las cualidades del alumno

Una de las áreas de investigación de mayor producción literaria fue aquella que estudia la relación entre expectativa docente y las cualidades propias del alumno. Este terreno estudia a las características del alumno y cómo estas ejercen influencia en el nivel de expectativa que el docente construye.

Cameron y Cook (2013), por ejemplo, han estudiado la influencia que juega un diagnóstico psicopedagógico del alumno sobre la expectativa docente. En este sentido, entrevistaron un total de siete docentes de escuela primaria y primer ciclo de secundaria, que tienen en sus aulas alumnos con adaptaciones específicas de aprendizaje. Los autores destacan que, en lo que respecta a la expectativa sobre alumnos con diagnósticos leves, los docentes buscan desarrollar en ellos habilidades de comportamiento, desempeño académico, y una mejora de auto-estima. Distinta es la expectativa para aquellos alumnos con diagnósticos más severos: se enfocan en lograr un desarrollo social, pero el interés por el desempeño académico es sumamente bajo. Es así que el tipo de expectativa que los docentes generan sobre sus alumnos parece verse incidido, no solo por la existencia de un diagnóstico que requiere adaptaciones de aprendizaje, sino también, por su severidad. Bianco (2005) explica que aquellos alumnos que poseen algún tipo de diagnóstico psicopedagógico suelen ver la expectativa docente hacia ellos afectada de forma negativa.

Pit-ten Cate y Glock (2018), han realizado un estudio utilizando viñetas, en el cual los docentes situaban en un ranking de desempeño académico en un puesto inferior a aquellos alumnos con necesidades especiales de educación, en comparación a aquellos que tienen un comportamiento desafiante en clase. Es así que es posible afirmar que la presencia, o no, de un diagnóstico de aprendizaje en el alumno parece ser un factor incidente en la formación de expectativa.

De forma paralela a las configuraciones de aprendizaje, otra de las cualidades del alumno cuya injerencia en la expectativa docente fue estudiado es el nivel socioeconómico. Agirdag (2018) desarrolló un estudio partiendo de la base propuesta por trabajos previos, que revelan que la calidad de instrucción y las creencias docentes explican, en parte, la relación entre el estatus socioeconómico de la población que atiende a un colegio y su desempeño académico (Agirdag, Van Houtte, y Van Avermaet, 2013; Dewulf, Van Braak, y Van Houtte, 2017). Estos estudios han demostrado que las creencias docentes condicionan la enseñanza impartida y los desempeños académicos de los alumnos. Por su parte, Agirdag (2018), realizó su estudio ahondando en el área de ciencias de escuelas primarias. Luego de estudiar los desempeños de los alumnos, y de realizar cuestionarios a los docentes sobre sus creencias, el autor llegó a la conclusión de que el nivel socioeconómico alto de los alumnos impacta de forma positiva en las creencias y expectativa docente, lo cual concuerda con lo estudiado por Minor (2014) y Muller (2017).

Una de las cualidades del alumno más estudiadas en lo que respecta a formación de expectativa es el género. Timmermans, et al (2018) explican que los estudios realizados son, en parte, contradictorios. Es así que nos encontramos con trabajos tal como el de Robinson, Lubienski y Copur (2011), quienes sostienen la existencia de un sesgo por género, respondiendo así a otros trabajos, como el de Dusek y Joseph (1985), que no concuerdan con la existencia de dicho sesgo.

Ahora bien, en lo que respecta a aquellas investigaciones que reconocen al género del alumno como un factor influyente, estas tienden a enfocarse en áreas curriculares particulares. Por ejemplo, Li (1999) sostiene que ya en los primeros años de escolaridad, los docentes de matemáticas tienden a poseer expectativas más altas para los alumnos de género masculino, que para aquellas de género femenino. Sin embargo, esto entra en conflicto con lo investigado por Fryer y Levitt (2010) o Robinson y Lubienski (2011),

quienes aseguran que las expectativas más altas se posan sobre alumnas de género femenino. Más allá de las divergencias en torno al género para áreas curriculares específicas, estudios en escuela secundaria han concluido que existe una tendencia por la cual los docentes tienden a tener expectativa más alta sobre el alumnado de género femenino, en lo que concierne a su desempeño académico general (Boer, Hosker y Van de Werf, 2010; Wood, Kaplan y Mc Loyd, 2007).

Todos los trabajos académicos recuperados con anterioridad ponen de manifiesto la influencia que las características del alumno ejercen en la formación de la expectativa docente. Sin embargo, existe un área de investigación que ha estudiado el efecto del desempeño del alumno dentro del aula sobre la expectativa docente, de forma independiente a sus condiciones de origen. Fitzpatrick, C., Côte-Lussier, C., & Blair, C. (2016) realizaron un estudio en escuela primaria, en el cual identificaron que aquellos alumnos que mostraban un mayor compromiso en clase, poseían una elevada expectativa docente en áreas como matemática, lectura y ortografía. Asimismo, Ready y Wright (2011) sostienen que el nivel de desempeño académico promedio de la clase, afecta de forma significativa y positiva la formación de expectativas sobre las habilidades de alfabetización de los alumnos. Estos trabajos dan cuenta de la importancia que tiene el comportamiento y desempeño de los alumnos dentro de la clase en las expectativas. La formación de estas parece no depender únicamente de las condiciones de origen del estudiante.

Existe un fenómeno que se desarrolla en el aula que, de forma paralela, también tiene efectos en la expectativa docente: la relación docente-alumno. Esta parece jugar un rol importante en la formación de expectativa. Tal es así, que existen estudios que muestran que la calidad de la relación docente-alumno afecta de forma positiva la formación de expectativa docente (De Koning y Boekaerts, 2005; Fowler, Banks, Anhalt, Der y Kalis, 2008). Estos estudios concluyen que, a mejor relación, mayor es la expectativa sobre el alumnado.

En este sentido, podemos concluir que existen tres ejes que conciernen al alumno y tienen injerencia en el fenómeno de la expectativa docente. En primer lugar, las características propias de los estudiantes, por ejemplo, género y estatus socioeconómico. En segundo lugar, su desempeño y comportamiento dentro del aula. Y, por último, la relación que entabla con el docente. Es así que podemos afirmar que la expectativa docente no

solamente queda sujeta a la interpretación que el docente hace sobre las condiciones de origen del alumno, sino también, a cuestiones propias del espacio áulico, tal como la relación docente-alumno y el comportamiento.

Mecanismos mediadores de expectativa docente

Una vez que la expectativa fue construida, una pregunta que dio inicio a una nueva corriente de investigación fue aquella que indagaba los mecanismos mediadores de expectativa docente. Es decir, ¿cuáles son los mecanismos que ponen de manifiesto el nivel de expectativa que el docente posee? Dado que la expectativa es opaca a la observación, esta línea de investigaciones abre un horizonte de análisis relevante.

Chen, Thompson, Kromrey y Chang (2011), por ejemplo, estudiaron el feedback oral que recibían alumnos de escuela primaria en Taiwan. Dicho feedback, fue clasificado en una de cuatro categorías: positivo-académico, positivo-no académico, negativo-académico, negativo-no académico. Es así que los estudiantes sobre los cuales la expectativa era baja, recibían una mayor cantidad de feedback negativo; y los de alta expectativa, una mayor cantidad de feedback positivo. Asimismo, los estudiantes de género masculino tenían índices más elevados de feedback negativo, en comparación a estudiantes de género femenino. Esto podría entrar en concordancia con lo propuesto por Boer, Hosker y Van de Werf (2010), quienes sugirieron que los docentes poseen expectativas más altas en el alumnado femenino, en comparación con el masculino. La edad de los estudiantes también fue un indicador a considerar: los estudiantes de tercer y cuarto grado recibían menor cantidad de feedback negativo que los alumnos de quinto grado. Este trabajo señala al tipo de feedback que los alumnos reciben como un posible indicador del nivel de expectativa docente.

Ready y Chu (2015), estudiaron el proceso de alfabetización en el nivel inicial. Su conclusión no solo sostiene que los estudiantes de mayor expectativa mostraban un nivel más alto en habilidades de alfabetización, sino que también, demostró que las expectativas parecen influenciar las formas de agrupamiento dentro del aula. Los estudiantes de alta expectativa eran agrupados en grupos de lectura diferenciados, lo cual también generaba un tipo de aprendizaje diferenciado. Es así que el nivel de expectativa docente pareciera influir, también, en las formas de agrupamiento que se generan en clase, particularmente favoreciendo la agrupación de alumnos según sus habilidades.

Es quizás uno de los trabajos más ricos dentro del área de mecanismos mediadores de expectativa docente el desarrollado por Rubie-Davies (2007). Este estudio poseía como objetivo explorar si las prácticas en clase de docentes de alta y de baja expectativa eran distintos; y, por lo tanto, estudiar si es que pueden ser consideradas posibles mecanismos mediadores de expectativa. Se tomó una muestra de docentes de escuela primaria, quienes fueron clasificados según su nivel de expectativa. Mediante observaciones de sus clases, se concluyó que las prácticas de docentes con alta y baja expectativa efectivamente son distinguibles. En comparación a los docentes de baja expectativa, los docentes de alta expectativa empleaban una mayor cantidad de tiempo proporcionando un marco para el aprendizaje de sus estudiantes, los cuestionaban utilizando preguntas complejas, brindaban mayor cantidad de feedback y tenían un manejo positivo del comportamiento en clase.

Este estudio resulta sumamente significativo, dado que manifiesta las divergencias que existen en las prácticas de los docentes de alta y baja expectativa. Es decir, reafirma que los mecanismos mediadores de la expectativa docente verdaderamente difieren según el nivel de expectativa que el docente tenga. Del mismo modo, Wang, et al (2018) concluyen que existe evidencia científica que permite afirmar que el nivel de expectativa se manifiesta y transmite a los estudiantes mediante un comportamiento diferenciado del docente, según su nivel de expectativa. Las prácticas docentes dentro del aula pueden ser consideradas, desde esta perspectiva, un mecanismo mediador de la expectativa.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO–METODOLÓGICO

2.1 Marco Teórico

A continuación, proponemos una definición de algunos de los conceptos centrales del presente trabajo.

Expectativa

A modo de definir el eje central de este trabajo, la expectativa docente, resulta prudente comenzar definiendo, en primer lugar, qué es la expectativa. Para hacerlo, utilizamos la definición elaborada por el psicólogo estadounidense, Carl Rogers (1982), quien define a las expectativas como “un conjunto de creencias generalizadas y predicciones, con cierto grado de confianza, del comportamiento de una persona o grupo” (p.27). Entendemos a la expectativa, a partir de esta definición, como una creencia que puede ejercerse sobre una única persona, o sobre un grupo de personas. Además, la noción de expectativa involucra creencias generalizadas actuales, pero también, predicciones a futuro. En este sentido, Timmermans y Rubie-Davies (2018) explican que la expectativa del docente es un producto que se forja en función a sus propias características y creencias. Por lo tanto, ambas, las características propias del docente y sus creencias, son algunos de los insumos que el docente utiliza para construir su expectativa.

La definición que tomaremos como base para este trabajo fue elaborada por Rubie-Davies (2015), quien define a la expectativa docente como “the notions that all teachers hold about the current and future academic performance and classroom behaviour of their students, based on their interpretation of available information” [las nociones que todos los maestros tienen sobre el rendimiento académico actual y futuro y el comportamiento en el aula de sus estudiantes, en función de su interpretación de la información disponible] (p. xv). En este sentido, podemos decir que la expectativa docente parece concernir a dos campos en particular: por un lado, el rendimiento académico, tanto actual, como futuro. Y, por otro lado, el comportamiento de los estudiantes. Ambos campos dependen de las interpretaciones que el docente realiza sobre la información que tiene disponible. Good y Brophy (1997), por su parte, también definen a la expectativa refiriendo al logro académico y el comportamiento general de sus estudiantes como factores importantes.

Podríamos ahora preguntarnos sobre quién/es se forman dichas expectativas. Brophy (1983), explica que los docentes usualmente forman expectativas que poseen tres posibles destinatarios: (a) expectativas individuales hacia sus estudiantes, (b) expectativas hacia grupos particulares de estudiantes y (c) expectativas para su clase como un todo. Esto nos indica que no necesariamente existe un único destinatario para la expectativa, sino que pueden ser múltiples. De hecho, los distintos tipos de expectativa pueden coexistir. Es decir, un docente puede tener expectativas particulares para un alumno, pero también, expectativas genéricas para el grupo de alumnos como un todo.

El presente trabajo ahondará específicamente en las expectativas para la clase como un todo. Esto se debe a lo destacado por Rubie-Davis (2007), quien señala que el estudio desarrollado por Rubie-Davies (2004) da cuenta de la existencia y relevancia de las expectativas que se generan para el grupo de alumnos completo, en comparación a las generadas para alumnos particulares. Dado que otros estudios también han destacado la relevancia de las expectativas grupales por encima de las individuales (Brophy y Good, 1974; Harris y Rosenthal, 1985, Rubie-Davies, 2015), es que se ha decidido proceder con el estudio de las expectativas sobre el grupo completo. Además, esta elección se hace en base a la magnitud de los efectos que este tipo de expectativa parece tener. Rubie-Davies (2015) señala:

Universidad de

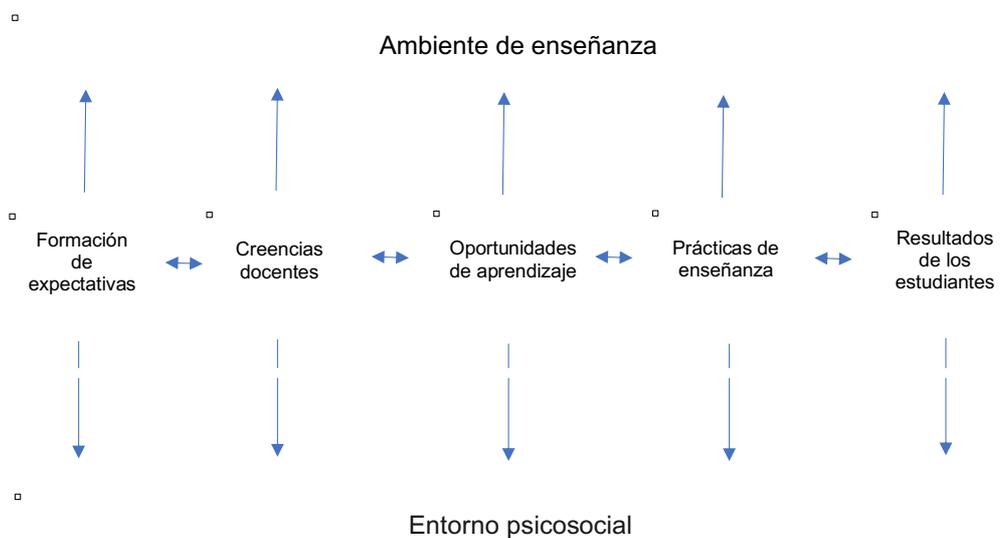
“The conception that teachers can hold high expectations for all their students has not been often investigated, and this is despite evidence from earlier studies that expectation at the whole-class level were likely to have more effects on student learning than expectations for individuals” [La concepción de que los profesores pueden tener altas expectativas para todos sus estudiantes no se ha investigado a menudo, y esto es a pesar de la evidencia de estudios anteriores de que las expectativas a nivel de toda la clase probablemente tengan más efectos en el aprendizaje de los estudiantes que las expectativas para los individuos.] (p.xv).

El nivel de expectativa que el docente tiene sobre el grupo parece, entonces, tener mayor nivel de impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes que el nivel de expectativa individual, y es por esto que nos concentraremos en las expectativas grupales.

Proceso de expectativa docente

Rubie-Davies (2018) sostiene que la expectativa docente posee un proceso propio que da cuenta de sus mecanismos. A continuación, se presenta un esquema que muestra este proceso:

Figura 1. Un modelo del proceso de expectativa docente



Fuente: Rubie Davies (2018), p.12 (traducción propia)

Rubie-Davies (2018) sostiene que este proceso consiste de 7 pasos. En primer lugar, reconoce la existencia de creencias docentes respecto a la mejor manera posible de educar a sus estudiantes. Es decir, cada docente posee creencias propias sobre cuáles son las decisiones didácticas que resultan más apropiadas para propiciar una educación de calidad.

En segundo lugar, el docente forma expectativas sobre sus estudiantes, teniendo en cuenta la información que ha sido brindada sobre los logros previos de dichos alumnos. La información que se utiliza para la formación de la expectativa puede provenir de fuentes formales, por ejemplo, los resultados en exámenes. Pero también puede utilizar fuentes informales como, por ejemplo, comentarios que ha escuchado sobre ese grupo de alumnos en la sala de profesores.

En tercer lugar, y tomando como insumo sus propias creencias respecto a una buena enseñanza junto con las expectativas que ha formado, el docente produce planificaciones de enseñanza que contienen oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes. Ahora bien, el tipo de planificación se va a ver sumamente determinado por las creencias que el docente posee. Por ejemplo, si el docente cree que la mejor forma de enseñar es mediante trabajo en grupos, probablemente su enseñanza involucre trabajo grupal.

En cuarto lugar -y muy vinculado con el quinto- Rubie-Davies (2018) explica que el docente lleva adelante la planificación de enseñanza que ha realizado. Aclara que la enseñanza puede realizarse de forma individual, de a grupos, o a la clase completa; y, además, que dicha ejecución puede presentarse a los alumnos como algo simple y sencillo, o como algo desafiante, en términos de dificultad. En quinto lugar, y como resultado del cuarto, los alumnos se enfrentan a diversas oportunidades de aprendizaje, sujetas a la planificación que el docente realizó. Por ejemplo, los alumnos pueden encontrarse divididos en grupos según sus capacidades, o pueden trabajar de forma individual. Ahora bien, en el encuentro con la planificación de enseñanza que el docente lleva adelante, los alumnos pueden ser capaces de descifrar mensajes que encriptan el nivel de expectativa que el docente posee sobre ellos. Frente a esto, “students assimilate the teacher’s expectations and, over time, come to achieve at the level at which the teacher expects them to” [los estudiantes asimilan las expectativas del maestro y, con el tiempo, llegan a alcanzar el nivel que el maestro espera de ellos] (Rubie-Davies, 2018, p. 11).

En sexto lugar, existe una retroalimentación del proceso, en sentido amplio. Es decir, los resultados demostrados por los estudiantes informan al docente sobre su estado actual, y a su vez, constituyen un insumo para diseñar la próxima planificación. Esto implica que la interpretación que el docente realice sobre los resultados obtenidos de su planificación inicial, va a incidir en las planificaciones que produzca a futuro.

En séptimo lugar, Rubie-Davies (2018) explica que el aprendizaje del estudiante se da, tanto en el contexto del ambiente de enseñanza, así como también, dentro del entorno psicosocial de la clase. El primero, refiere a la forma en que se estructura el ambiente de aprendizaje. La autora señala algunos factores que podrían dar cuenta de esto. Por ejemplo: las formas de agrupamiento, la disposición de los bancos dentro del aula, la posibilidad de ejercer algún tipo de elección por parte del alumno, la manera en que se introducen nuevos conceptos, el tipo de feedback provisto por el docente y el tipo de tareas. Por otra parte, el entorno psicosocial del aula hace referencia al clima de la clase, “that nebulous feeling in the air that is evident when an outsider walks into the classroom” [esa sensación nebulosa en el aire que es evidente cuando un extraño entra a la clase] (Rubie-Davies, 2018, p. 13). Algunas preguntas que utiliza la autora para dar cuenta de este clima refieren a si el ambiente del aula es cálido y de apoyo emocional, el tipo de

relación que entabla con los alumnos, o la forma en que el docente maneja el comportamiento de los estudiantes. Otros aspectos a tener en cuenta son:

- la forma en que responde a los errores de los alumnos,
- las formas en que motiva a sus estudiantes,
- el tipo de relación que estos mantienen entre ellos dentro del aula,
- las formas en las que el docente se asegura que sus alumnos estén involucrados en la clase,
- el nivel de motivación de los estudiantes por potenciar el aprendizaje de sus compañeros
- qué tan aceptados se sienten los estudiantes dentro del aula,
- y, si el docente actúa de forma culturalmente responsable.

Un aspecto a destacar es que, no solo las planificaciones que el docente realiza pueden entenderse como mensajeros que transmiten a los estudiantes el nivel de expectativa, sino que el ambiente de aprendizaje y el entorno psicosocial también lo hacen. Rubie-Davies (2018) denota que no todos los mensajes resultan evidentes. Esto implica que existen mensajes más explícitos, por ejemplo, una felicitación luego de un logro académico; pero también, otros menos explícitos como, por ejemplo, la calidez de la interacción entre el docente y sus alumnos. Ambos tipos de mensaje transmiten una expectativa que es descifrada por el alumno.

La formación de expectativa docente

Resulta valioso preguntarnos en este punto acerca de las diversas fuentes sobre las cuales se asienta la formación de expectativa docente. Es posible identificar dos grandes aspectos: por un lado, relacionados al docente y, por otro lado, relacionados al alumno. A continuación, se tratarán ambos.

(a) Aspectos vinculados a las características propias del docente

En lo que respecta a características asociadas al docente, Rubie-Davies (2015) destaca la importancia de las creencias del docente. Dichas creencias los llevan a actuar de formas diversas frente a distintos tipos de estudiantes. En este sentido, denota su relevancia dado que explican muchas de las decisiones didácticas tomadas. Estas creencias moldean la

práctica docente, el contenido y la forma de enseñanza. Dentro del conjunto de creencias, destaca particularmente dos: la autoeficacia docente, y la noción de la inteligencia como una característica fija o incremental.

La autoeficacia docente es la creencia que el docente tiene sobre sus propias habilidades, y de su capacidad para hacer una diferencia en la vida de los niños (Rubie-Davis, 2015). Es a partir de esta habilidad, que es posible identificar dos tipos de docentes. Por un lado, los docentes de alta autoeficacia, suelen mostrarse persistentes en sus tareas, tienen altas expectativas para todos sus alumnos, y ponen mucho esfuerzo en sus clases; lo cual suele aumentar la frecuencia de sus logros en clases. Por otra parte, Rubie-Davies (2015) utiliza un estudio desarrollado por Warren (2002) para caracterizar a los docentes con baja autoeficacia, que son aquellos que poseen baja motivación para generar mejoras en el aprendizaje. La autora explica que se sienten menos capaces de generar efectos en el desempeño académico de aquellos alumnos por los que tienen baja expectativa. Esto resulta en ellos empleando mayor cantidad de tiempo con alumnos de alta expectativa, lo cual los hace sentir más exitosos (Rubie-Davies, 2015). Asimismo, agrega que este tipo de docentes suelen recurrir a explicaciones que señalan algún tipo de déficit en el entorno familiar del estudiante o de su cultura para justificar la falta de progreso estudiantil.

La noción que poseen de la inteligencia como una habilidad fija o incrementable da cuenta del grado de responsabilidad que el docente asume en su labor (Rubie-Davis, 2015). Esto se explica desde el entender que cuando los docentes creen que todos los alumnos son capaces de aprender, la responsabilidad por el aprendizaje se posa sobre él mismo. Cuando sus creencias sostienen que no todos pueden aprender, la responsabilidad ya no recae sobre el docente. Aquellos profesores que creen que la inteligencia puede ser desarrollada, construyen mayores expectativas para sus alumnos que aquellos docentes que creen que la inteligencia es una habilidad estable e inalterable. Estos suelen poseer bajos niveles de expectativa, lo cual suele resultar en profecías autocumplidas.

(b) Aspectos vinculados a las características propias del alumno

En este apartado referiremos a las características propias del alumno que tienen impacto sobre el nivel de expectativa que el docente construye. En su trabajo, Rubie-Davies (2018) enumera un total de siete características que presentamos, a continuación, en el

siguiente cuadro, junto con su correlato explicativo en la formación de expectativa docente:

Cuadro 1. Características del alumno y su efecto sobre la expectativa docente

Característica del alumno	Efecto sobre la expectativa docente
Pertenencia a una minoría étnica	Negativo, suelen ver sus niveles de expectativa afectados de forma perjudicial.
Clase social	Proporcional. A nivel socioeconómico más bajo, menor es la expectativa. A mayor nivel socioeconómico, mayor la expectativa.
Género	En matemáticas y ciencias, los varones poseen mayor expectativa que las mujeres. En literatura, las mujeres poseen mayor expectativa que los varones. Se suele considerar que las mujeres tienen un mejor comportamiento en clase, en comparación a los varones.
Estudiantes con necesidades especiales	Negativo, suelen ver sus niveles de expectativa afectados de forma perjudicial.
Mal comportamiento dentro del aula	Negativo, suelen ver sus niveles de expectativa afectados de forma perjudicial.
Apariencia física	Proporcional. A mayor atractivo, mayor es la expectativa. A menor atractivo, menor es la expectativa.
Personalidad	Suele haber menor nivel de expectativa para alumnos con actitudes antisociales como, por ejemplo, la apatía y la agresión.

Fuente: Elaboración propia en base a Rubie Davies (2018)

Tipos de docente: alta y baja expectativa

Rubie-Davies (2018) sostiene que durante mucho tiempo se puso foco en estudiar las expectativas diferenciales que los docentes tenían para diversos estudiantes en particular. Sin negar la existencia de este fenómeno, la autora sostiene que, en su propia experiencia como docente y supervisora de escuelas, ella misma pensó en la existencia de docentes que poseían alta o baja expectativa para el grupo completo de alumnos. De hecho, Brophy (1983) sostenía que la expectativa general para todos los alumnos de la clase podría tener efectos más grandes que la expectativa que se genera para ciertos individuos.

Es así, que Rubie-Davies (2018) definió a un docente de alta expectativa como aquel que tiene expectativas altas para todos los estudiantes, y a uno de baja expectativa como aquel que tiene expectativas bajas para todos los estudiantes. La autora explica que las diferencias que se generan en las aulas de ambos tipos de docente son notorias. Por ejemplo, las creencias propias de los alumnos con alta expectativa sobre sus capacidades en lectura y matemáticas aumentan al finalizar el ciclo lectivo, mientras que en las de los docentes de baja expectativa, disminuye. De esta manera, la autora propone una distinción entre docentes de alta o baja expectativa, según su manejo en tres áreas genéricas: (1) Formas de agrupamiento y experiencias de aprendizaje, (2) Establecimiento de metas, (3) Clima del aula. A continuación describiremos ambos tipos de docente, a la luz del marco teórico propuesto por Rubie-Davies (2018).

(1) Formas de agrupamiento y experiencias de aprendizaje (Rubie-Davies, 2018)

El docente de alta expectativa no agrupa a los alumnos según nivel de habilidades. Expone a todos sus alumnos a oportunidades de aprendizaje de alto nivel. El docente de baja expectativa sí agrupa a los alumnos según nivel de habilidades.

En lo que respecta a las experiencias de aprendizaje, los docentes de alta expectativa generan experiencias diversas. A veces los estudiantes trabajan en grupos y, a veces, de forma individual. Pueden, en ciertas ocasiones, elegir con quien trabajar o con qué material trabajan. Poseen una noción de la inteligencia como algo “flexible”. En sus clases hacen preguntas abiertas a todos los estudiantes. Suelen ayudar y motivar a quien contesta ante la presencia de una dificultad. El error es entendido como una oportunidad de aprendizaje. Realizan explicaciones extensivas que enmarcan el aprendizaje. Se

aseguran que los estudiantes comprendan antes de enviarlos a hacer tareas, y generan vínculos con conocimientos previos.

En lo que respecta al docente de baja expectativa, los trabajos complejos, desafiantes y autónomos son para los alumnos que muestran un alto nivel de desempeño. Los alumnos de bajo nivel de desempeño realizan actividades más de tipo repetitivas. Entienden a la inteligencia como algo “fijo”. No suelen hacer preguntas abiertas a todos los estudiantes. De hacerlas, eligen quien las responde en base a sus habilidades. Las preguntas suelen ser fácticas. El error es corregido por el docente. Realizan explicaciones breves o nulas en pos de enmarcar el aprendizaje, lo cual suele resultar en una comprensión limitada por parte del estudiante. No suelen generar vínculos con conocimientos previos.

(2) Establecimiento de metas (Rubie-Davies, 2018)

Al dar a los alumnos libertad en torno a ciertas elecciones como, por ejemplo, qué actividades realizar dentro del aula, los docentes de alta expectativa enmarcan dicha libertad con el establecimiento de objetivos muy claros. Suelen entenderse como facilitadores del aprendizaje. Los alumnos usualmente reciben feedback respecto a su avance en las metas establecidas. Este feedback es informativo y específico, suele enfocarse en el desarrollo de habilidades. Hay un monitoreo cercano del aprendizaje de cada alumno, y dicho monitoreo puede llegar a ser diario. Hay metas particulares para cada alumno, lo cual genera motivación intrínseca en cada alumno.

En un docente de baja expectativa, la evidencia sobre la existencia de estas prácticas no es evidente. Si bien los docentes de baja expectativa suelen establecer objetivos a principio de año, estos no son revisados y re-estructurados en base a los avances que exhiben los alumnos, lo cual sí ocurre en docentes de alta expectativa. Su visión pedagógica los hace entenderse a ellos mismos más como directores del aprendizaje del estudiante, y no como facilitadores. Son ellos quienes deciden qué aprender, con quién aprender, y cómo aprender. El tipo de feedback que proveen es más genérico que el de los docentes de alta expectativa, y carece de información que catalice el aprendizaje de sus alumnos. El tipo de monitoreo que mantienen sobre sus alumnos es simplemente informativo, es decir, para chequear si pueden avanzar al próximo nivel de dificultad. No utilizan la información obtenida a partir del monitoreo como feedback para continuar planificando, práctica que sí resulta habitual en docentes de alta expectativa. Suelen

considerar los avances del grupo total de alumnos, y no las distinciones específicas de cada alumno, lo cual es típico es de docentes de alta expectativa.

(3) Clima del aula (Rubie-Davies, 2018)

El clima de las aulas de los docentes con alta expectativa suele ser cálido. Se promueve el respeto entre docente y alumno, y entre pares. También, se busca promover las relaciones entre alumnos mediante el trabajo en grupos de habilidades mixtas. El trato del docente hacia sus alumnos es de cuidado y respeto. Como consecuencia de los cambios en grupos de trabajo, se intenta promover un sentido de comunidad de clase. Esto se alcanza mediante el trabajo de a pares, la supervisión entre pares, y la distribución equitativa de las felicitaciones por los logros. Los docentes de alta expectativa también suelen felicitar al grupo completo por su trabajo. Suelen hacer uso de declaraciones preventivas a modo de evitar, por ejemplo, un mal comportamiento o el error.

En lo que respecta a los docentes de baja expectativa, algunos de sus intercambios poseen una connotación más negativa. De a momentos, se pone en juego la autoestima de los estudiantes por medio de críticas públicas o momentos que ponen el foco de la atención grupal sobre el error de algunos alumnos, de forma negativa. Usualmente no hacen uso de declaraciones preventivas, sino que suelen directamente reaccionar de forma particular ante las faltas o errores de ciertos individuos.

Efectos de la expectativa docente

Una vez que la expectativa ha sido construida, genera determinado impacto en el estudiante. Si bien este trabajo no focaliza en los impactos de la expectativa docente, mencionamos brevemente sus efectos, dado que resultan relevantes para comprender al fenómeno de forma completa. En este sentido, Aguilera (1993) destaca dos posibles impactos.

El primer efecto es la “Profecía autocumplida”, también conocido como “Efecto fuerte” (Aguilera, 1993). Este tipo de efecto se da cuando una expectativa puede estar basada en inferencias relevantes, pero asociadas a creencias falsas del profesor. Esto puede terminar generando que el alumno efectivamente actúe de acuerdo a lo que la expectativa dicta en el accionar del docente.

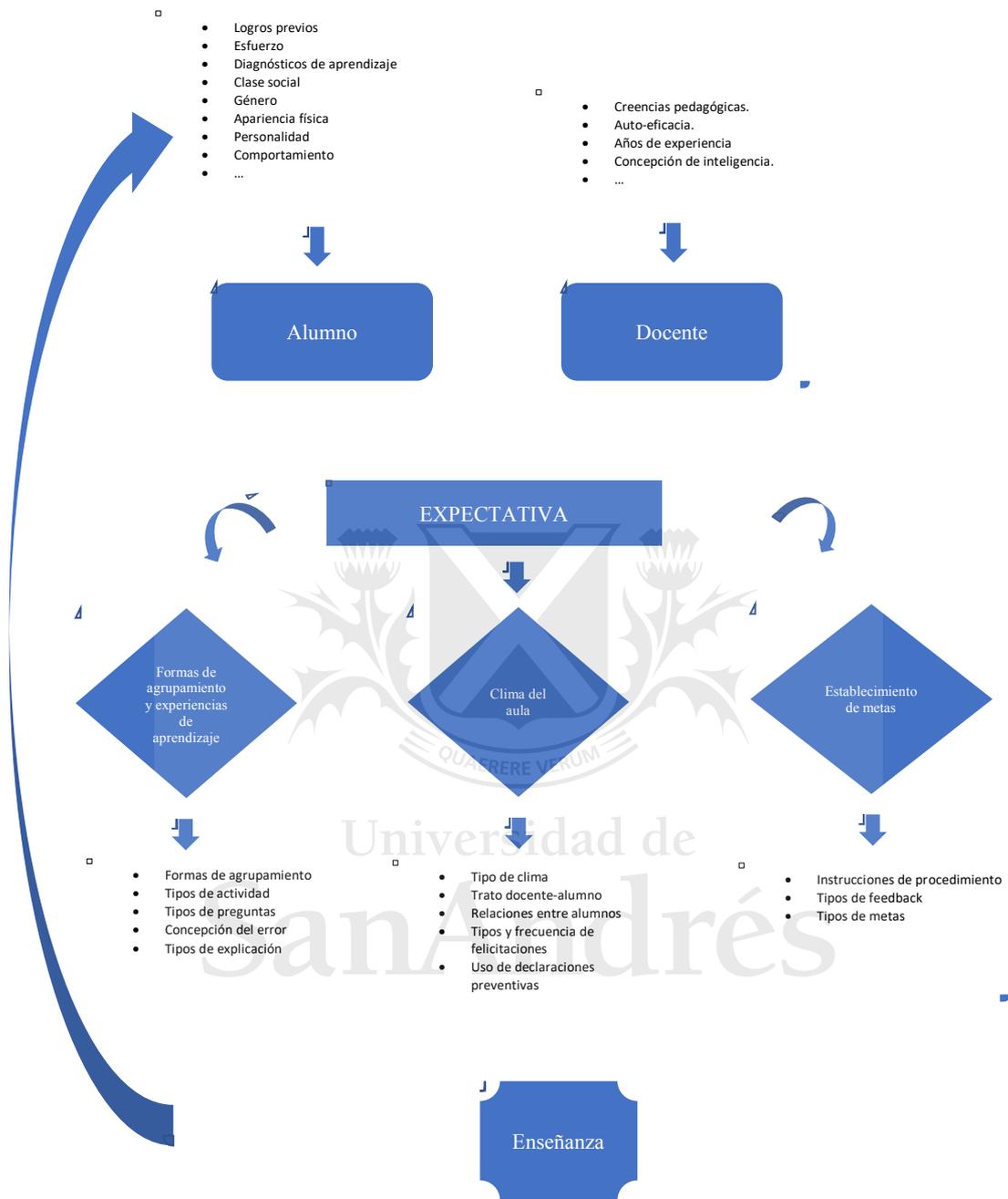
El segundo tipo de efecto es conocido como “Efecto débil” (Aguilera, 1993), y refiere a los casos en los cuales los docentes construyen expectativas sobre sus alumnos, actúan acorde a ellas, y no tienen en cuenta los cambios de comportamiento que se generan en el alumno por factores diversos que no se encuentran relacionados al accionar docente.

Adicionalmente, la autora destaca que el accionar docente parece afectar particularmente la motivación del estudiante, produciendo así dos posibles efectos: por un lado, el “Efecto Golem” (Aguilera, 1993), que se da cuando la baja expectativa del docente es transmitida al alumno, y este asume sus faltas como producto de una falta de capacidad. Por lo tanto, decide no esforzarse dado que cree que esto no vale la pena. Por otra parte, el “Efecto Galatea” (Aguilera, 1993) ocurre cuando el alumno refuerza su motivación debido a la alta expectativa que posee el docente.

Por último, resulta relevante destacar que al incrementar o disminuir su motivación, Aguilera (1993) destaca que los alumnos suelen modificar su rendimiento en clase. Y, tal como mencionamos previamente, la actitud por parte del alumno, y su rendimiento, son factores que alimentan la construcción de la expectativa docente (Rubie-Davis, 2015). De esta manera, se establece una cadena retroalimentación sobre la cual la expectativa docente genera efectos que luego terminan teniendo injerencia en la construcción de esas mismas expectativas (Aguilera, 1993).

Para finalizar, y a modo de recuperar lo tratado a continuación presentamos un cuadro conceptual que resume los ejes centrales del marco teórico.

Figura 2. Marco conceptual del trabajo



Fuente: Elaboración propia

2.2 Metodología y objetivos

En este apartado presentamos los objetivos del trabajo, y describiremos el marco metodológico para su desarrollo. Nos detendremos en la metodología utilizada, la herramienta empleada para la exploración, y el universo analizado.

Como objetivo general de este trabajo, nos proponemos indagar en las expectativas de un grupo de docentes que trabajan en escuelas de élite ubicadas en Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires. De forma más específica nos proponemos los siguientes objetivos:

- Analizar las diversas dimensiones que conforman a las expectativas de los docentes entrevistados.
- Caracterizar las expectativas de los profesores entrevistados, respecto de sus estudiantes.

Este trabajo de investigación es de tipo cualitativo. Silverman (2010) explica que un estudio cualitativo busca adentrarse en las experiencias y opiniones de los individuos, sin buscar específicamente evidencia estadística para poder apoyar o contrastar una hipótesis. Es este un enfoque acorde a nuestro interés, la expectativa docente, dado que por medio de entrevistas es posible explorar el nivel de expectativa que poseen sobre sus alumnos.

Por otra parte, definimos a este trabajo como un estudio de casos. Kazez (2009) recurre a otros trabajos para definir a un caso, y establecer su finalidad. Neiman y Quaranta (2006) explican que “el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (p.220). En este sentido, podríamos definir a nuestro caso en torno a los docentes que enseñan en escuelas de élite de la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires. Y Yin (1994), explica que *el* “motor para realizar estudios de casos proviene del deseo de entender fenómenos sociales complejos” (Kazez, 2009, p.3). En este trabajo, el fenómeno a entender y caracterizar es la expectativa que los docentes construyen respecto a su alumnado, es por esto que el trabajo es de carácter exploratorio.

Ahora bien, Neiman y Quaranta (2006) explican que en el estudio de casos las preguntas poseen un rol central, y que deben ser planteadas de manera flexible a modo de permitir el desarrollo de la investigación. Es así que como herramienta para el abordaje de la

expectativa docente, hemos utilizado entrevistas semiestructuradas. Merriam (2009) explica que en este tipo de entrevistas la flexibilidad en lo que refiere a las preguntas permite responder e ir direccionando la atención en respuesta a lo que vaya surgiendo a partir de las respuestas brindadas por el entrevistado. Por su parte, Freebody (2006) explica que las entrevistas nos permiten obtener información sobre los mundos que el individuo construye, y las formas en que presenta dichas construcciones. Siendo la expectativa un constructo propio de los individuos entrevistados, el uso de este recurso resulta útil para su exploración y descifrado.

Para la elaboración de la entrevista realizada se han considerado dos insumos. Por un lado, algunas de las preguntas fueron elaboradas a partir del marco teórico y del estado del arte existente sobre la expectativa docente. Por otro lado, me he puesto en contacto vía e-mail con Christine Margaret Rubie-Davies, profesora de la escuela de aprendizaje, desarrollo y práctica profesional de la Facultad de Educación de la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda. Posee un amplio historial de investigación y publicaciones en el campo de la expectativa docente, y actualmente, uno de los seis proyectos en los cuales se encuentra trabajando está enfocado exclusivamente en expectativa docente. Es a partir del contacto establecido con la autora, que me proveyó del guion de entrevista utilizado en una de sus investigaciones sobre expectativa docente (Rubie-Davies, 2008). Las preguntas fueron utilizadas para la elaboración de la entrevista semiestructurada del presente trabajo. Se entrevistaron ocho docentes de Escuela Secundaria que enseñan diversas materias en escuelas de élite ubicadas en la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires. Las características particulares de los profesores entrevistados se encuentran plasmadas en el Anexo.

Universo de Análisis

Dado que los docentes entrevistados trabajan en escuelas de élite, resulta necesario hacer un breve apartado sobre el universo de análisis elegido como caso de estudio. Ziegler (2016) explica que la gran mayoría de las escuelas de élite en la Argentina son privadas. Los docentes entrevistados trabajan actualmente en escuelas de élite de gestión privada. En lo que refiere a su ubicación geográfica, Ziegler (2016) sostiene que el porcentaje de alumnos en escuelas privadas de la Provincia de Buenos Aires es del 30,5%. Adicionalmente, destaca que el nivel de privatización es todavía más alto en los

municipios de mayor poder adquisitivo, como algunos de Zona Norte en los cuales están situadas las escuelas en que trabajan los docentes que han sido entrevistados.

Una característica destacable de las escuelas privadas de élite es su mecanismo de admisión, cuyo factor determinante resulta ser el capital económico familiar (Ziegler, 2016). Esto implica que el acceso a la escolaridad de élite privada no se encuentra restringido, al menos primordialmente, por los niveles de mérito académico. Sino más bien, por las posibilidades económicas de la familia. Esto se refleja en los elevados precios que se deben costear de forma mensual para poder pagar las cuotas que habilitan a cursar la escolaridad en este tipo de instituciones.

Estas escuelas poseen una particular dominación simbólica que se ejerce por medio del discurso del establecimiento, su visión, normas y valores (Van Dijk, 1993). Asimismo, Ziegler y Gessaghi (2012) explican que estas escuelas habilitan la existencia de espacios donde se desarrolla una socialización “entre nos” (p.12). Y, en este sentido, Fuentes (2015) explica que la escuela también trabaja activamente en pos de reproducir la posición social de los alumnos que recibe. Asimismo, en lo que respecta a su prestigio, Ziegler y Gessaghi (2012) destacan que se trata de instituciones de trayectoria (algunas de ellas centenarias), reconocidas por su prestigio. La mayoría se autodefine como colegios “tradicionales” y de excelencia “académica” (p.166).

Rizvi (2013) señala la importancia que estas instituciones otorgan al fenómeno de la globalización del inglés. Muchas se destacan por ser bilingües en pos de asegurar que el futuro egresado ingrese fácilmente a un mercado globalizado, sin restricción alguna por el idioma. Adicionalmente, Canabal (2015) explica que muchas de estas instituciones otorgan credenciales internacionales mediante la formación del alumno para rendir exámenes internacionales de diversas universidades prestigiosas como Oxford University o Cambridge University, ambas ubicadas en el Reino Unido. Esto, destaca la autora, habilita al alumno a poder continuar sus estudios futuros en el extranjero. Cabe aclarar que, según lo expuesto por Ziegler (2016), esta posibilidad de acreditación extranjera mediante exámenes internacionales requiere a la escuela una modificación de su estructura organizativa para poder permitir al estudiante adaptarse a las necesidades particulares del examen internacional. La autora destaca la importancia de las estrategias de personalización que estas escuelas practican con sus alumnos, pudiendo así

acompañarlos en el proceso de preparación para estos exámenes, y asegurar su éxito académico.

En lo que respecta al contenido curricular, Ziegler et al (2012) señalan que las escuelas no solamente suelen ser bilingües o trilingües, pero que además, el contenido curricular a enseñar suele sufrir modificaciones con el fin de poder preparar de forma exitosa a sus alumnos para las exigencias de exámenes internacionales como, por ejemplo, el Bachillerato Internacional o el IGCSE (International General Certificate of Secondary Education). Los contenidos curriculares que estas exámenes exigen son incluidos de forma prioritaria en lo programas de estudio de las diversas materias.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS

A continuación, desarrollaremos el análisis partiendo de lo recuperado en las entrevistas realizadas. Para organizar el presente análisis, organizamos los resultados de las entrevistas en 4 ejes temáticos: (1) Características asociadas al alumno (2) Configuración didáctica (3) Clima socioemocional (4) Características asociadas al docente. Estas categorías analíticas fueron diseñadas en base a lo abordado en el marco teórico y en el estado del arte.

3.1 Características asociadas al alumno

Rubie-Davies (2018) explica que ciertas cualidades propias del alumno pueden impactar en la formación de expectativa docente. A continuación, analizaremos las siguientes en detalle:

- Presencia de un diagnóstico psicopedagógico
- Nivel socioeconómico
- Género
- Desempeño en el aula
- Relación docente alumno
- Personalidad

Presencia de un diagnóstico psicopedagógico

Como hemos mencionado, varios autores sostienen que la presencia de un diagnóstico psicopedagógico impacta de forma negativa en la formación de expectativa docente (Pittan Cate y Glock, 2018; Bianco, 2005; Rubie-Davies, 2018). Al ser cuestionados sobre si la presencia de un diagnóstico psicopedagógico en un alumno impactaba en su percepción, todos los docentes sostuvieron que, efectivamente, lo hace. El docente 8 lo sintetiza de la siguiente manera:

“Si, cambia en el sentido que tengo en claro que ese chico tiene otras habilidades para aprender y otras capacidades en términos de incorporación de conocimiento, asimilación y en cómo almacena ese conocimiento nuevo que yo les voy dando.” (D. 8)¹

En términos generales, todos los docentes concuerdan en que su percepción se ve modificada. Pero en lo que respecta a en qué sentido se ve modificada, se destacan dos tipos de modificaciones.

“Si... y ya voy predispuesta a acercarme al alumno sabiendo que mi enseñanza o mi trato hacia él tiene que ser distinto y que no puedo tratarlo de igual manera.” (D. 1)

En lo que refiere al nivel académico, gran parte de los docentes señalaron que la falta de conocimiento específico sobre el diagnóstico, y cómo enseñar a un alumno con esas particularidades, resulta en una menor expectativa, a nivel académico, sobre ese chico.

“El problema, y es algo que a mí me pasa mucho, no soy una persona tan hábil con esas cosas, es no pasarse de mambo. A mí siempre me cuesta, o de repente lo tratas como... le perdonas más cosas y no sos tan exigente, entonces como que muchas veces hasta donde sí, hasta donde no puedo exigirle, hasta donde estaría bueno contemplar.” (D. 2)

Si bien la expectativa en lo académico se ve afectada de forma negativa, varios docentes parecen mostrar un mayor nivel de contención y cuidado hacia el aprendizaje de esos alumnos:

“Ya sea porque ya me predispongo mal, por un lado, de que me pesa que este chico va a necesitar un trato especial. Y, por otro lado, todo lo contrario. Soy súper tierna y permisiva y mucho más contemplativa con respecto a los plazos, las formas.” (D. 1)

Bajo esta misma noción de un mayor cuidado, la docente 6 explica que suele preguntar de forma mucho más frecuente a alumnos con diagnóstico si están entendiendo correctamente la clase, y si necesitan ayuda o mayores explicaciones respecto al tema.

Ahora bien, en paralelo a esta disminución en el nivel académico exigido, gran parte de los docentes sostuvieron que su expectativa se veía afectada de forma negativa partiendo de la creencia de que algunos alumnos no son correctamente diagnosticados. Aún más, varios señalaron sospechar que sus alumnos utilizan al diagnóstico como un facilitador para alcanzar la aprobación: “Me pasa mucho con chicos disléxicos, que un poco se

¹ Esta abreviación se utilizará cada vez que se cite una porción textual de alguna entrevista. La “D.” refiere a la palabra “Docente” y el número que la acompaña al número de docente entrevistado. Ver anexo para mayor información.

escudan en su dificultad. Eso percibo yo, en su diagnóstico, para tirarse a menos con cosas que pueden hacer.” (D. 2)

“y además hay una sobre-diagnosticación, digamos, en el colegio. Porque se descubrió hace unos años que, con un diagnóstico, en exámenes internacionales obtenían ciertos beneficios. Entonces empezaron a abundar los diagnósticos de gente que en realidad no lo tiene.” (D. 3)

Tal como lo expresa la docente 3, algunos destacaron la presencia de diagnósticos de aprendizaje que, en su opinión, no eran acertados. Esto, señalan, genera una especie de desconfianza hacia el alumno, e impacta de forma negativa en su percepción, aún cuando esos diagnósticos son respaldados por la propia institución o los padres:

“acá tenemos este departamento que se encarga de revisar, y hay ciertas adecuaciones que nos obligan a hacer con chicos de ese tipo de diagnóstico que a veces con mi práctica no lo necesitan. Hay casos que hemos tenido que revisar porque son chicos que son asombrosamente buenos y no necesitan adecuaciones, como dicen ellos.” (D. 3)

“hay veces que es como la sobreprotección del padre, no se, le da miedo que al chico le vaya mal y por eso pide la adaptación. Entonces medio que lo tienen en una cajita de cristal por las dudas.” (D.5)

Cameron y Cook (2013), sostienen que cuando el diagnóstico es severo, la expectativa del docente parece verse afectada de forma aún más agravada. Y lo expresado por algunos docentes concuerda con esto:

“Bueno, espero que el de diagnóstico severo, quizás especialmente en inglés, pueda hacer poco y que su avance sea lento.” (D. 1)

“Si, haces una diferenciación. Le tenes menos expectativa al alumno con un diagnóstico severo. Esperas que te comprenda menos, que no te pueda hacer una devolución o que haya errores o que no entienda directamente (...) bajas muchísimo el nivel con esos chicos, por lo menos yo lo bajo muchísimo. No pretendo mucho porque no te pueden dar, ese es el problema.” (D. 6)

Parece ser, entonces, que la presencia de un diagnóstico influye, en términos generales, de forma negativa en la expectativa docente. Particularmente, en lo que refiere a la expectativa sobre el posible logro académico del estudiante. Asimismo, resulta en un mayor nivel de permisividad y contención hacia el estudiante, pero al mismo tiempo, como puede inferirse de los fragmentos seleccionados, puede generar cierta sospecha sobre si su condición resulta verdadera o está más bien vinculada a recibir ciertos beneficios.

Nivel Socioeconómico

En lo que respecta a el impacto del nivel socioeconómico sobre la expectativa, los autores concuerdan en que, a mayor nivel socioeconómico, mayor es la expectativa (Agirdag, 2018; Minor, 2014; Muller, 2017). Pero en lo recuperado de las entrevistas, el alto nivel socioeconómico que poseen los alumnos de las escuelas de élite (Ziegler, 2016), no parece ser del todo positivo en la conformación de expectativa.

Un aspecto que de forma conjunta todos los docentes señalaron como positiva en su nivel de expectativa sobre los alumnos, fue el acceso a recursos que sus posibilidades económicas les permite. De hecho, es algo que aún se mantuvo en contexto de pandemia. El docente 2 lo explica de la siguiente manera:

“está el tema de, bueno, hoy por hoy la conectividad. O sea, se les exige que tengan la cámara prendida, lo cual exige una conexión a wifi, un dispositivo, y además casi siempre son dos o tres hermanos, con lo cual la ventaja es que casi todo lo pueden cumplir a eso. La amplia mayoría. También, volviendo para atrás, la cuestión de conseguir los libros, materiales, uniforme. Todas esas cuestiones, o que los puedan traer al colegio.” (D. 2)

Ahora bien, en lo que concierne al bagaje de conocimientos y experiencias que su nivel socioeconómico habilita, las opiniones y respectivos impactos en la expectativa han sido, en gran parte, negativos. La mayoría de los docentes han referido a los barrios privados en donde vive la mayor parte de su alumnado como “burbujas” que los alejan de otras realidades socioeconómicas. Esto parece impactar de forma negativa en lo que ellos esperan de sus alumnos.

“son chicos que la gran mayoría, la inmensa, 97% ponele, vive en barrios cerrados y se manejan cuando los viejos los llevan y los traen para todos lados. Con lo cual no tienen ni un gramo de calle la gran mayoría. Y eso, en mi materia, la lectura de textos, la reflexión sobre lo que estamos leyendo o trabajando, la cuestión de argumentación, de plantarse frente a otra persona... y... los limita muchísimo.” (D. 2)

“hay conocimientos que uno piensa que los tienen, y no los tienen (...) son chicos de country que no salieron nunca en su vida del country, eh... entonces lees un libro sobre ciudad de Buenos Aires y no entienden, digamos. O la cotidianeidad, tal vez pienso en algunos ejemplos que a uno le parecen burdos porque dicen, no se `la gallina viene del supermercado` bueno, también esas cosas.” (D. 3)

En este sentido, los docentes identifican la falta de contacto con ciertas realidades y temáticas como algo negativo, particularmente como una carencia de conocimiento sobre ciertos temas. Tal como expresa la docente 4, algunos explicaban que esto podía impactar de forma negativa en sus expectativas sobre lo que los alumnos podían llegar a aprender:

“al que está desconectado de la realidad... el que vive en un country y no tiene acceso a ningún tipo de intercambio social es muy difícil hacerlo llegar a esos conceptos de las materias.” (D. 4)

Otro tema que fue repetido e impacta de forma negativa en la expectativa fue la desvalorización que muchos docentes perciben, tanto por parte del alumno, como de su familia, hacia la educación. Algunos expresaron que el alto nivel socioeconómico del cual gozan les provee una tranquilidad y estabilidad que los hace prescindir de esforzarse o valorar sus estudios:

“También por saber que tal vez no pasa nada o no importa si apruebo o desapruebo, por experiencias familiares, padres diciendo ‘total yo no aprobé el secundario, no importa nada’, ‘total te voy a dar mi empresa’, o ‘no importa si te va bien o mal, total yo después pago el ala en la biblioteca entonces vas a estudiar igual y vas a tener el título igual’”. (D. 3)

Algunos, expresaron incluso sentirse ellos mismos desvalorizados por los alumnos y sus familias

“Si, la banalización de la educación por el hecho de ‘¿cómo vas a escuchar al profesor que es profesor frustrado?... ¿Dónde viste un profesor con plata?’” (D. 7)

Todo esto impacta de forma negativa en la expectativa docente, dado que perciben que su trabajo pierde sentido, o significado, frente al desinterés, apatía y desvalorización que perciben por parte del alumno, y su familia. La docente 7 explica que esto no solamente suele impactar en la expectativa, sino que hasta puede llegar a generar una especie de resentimiento hacia el alumno:

“a veces hay comentarios docentes que se escapan: ‘ese que se joda por tener papá con plata’ o ‘que se joda por determinada tendencia política’. Mucho resentimiento, a veces, también.” (D. 7)

Es así que el nivel económico parece ser, en parte positivo, y en parte negativo, en lo que respecta a su impacto sobre la expectativa docente. Positivo, en el sentido del acceso que sus alumnos pueden alcanzar hacia ciertos recursos, como libros o dispositivos electrónicos. Y negativo, dado ciertos factores como, por ejemplo, la falta de contacto con otras realidades sociales, lo cual limita su conocimiento sobre ciertos temas y afecta el abordaje de ciertos tópicos en las clases. Además, el buen nivel socioeconómico parece desvalorizar el sentido de la educación en sus vidas y al rol docente. Todo esto impactaría negativamente en la expectativa docente.

Género

La cuestión sobre si el género impacta en la expectativa docente, o no, fue ampliamente discutida, y sus conclusiones son sumamente diversas. Por un lado, existen estudios como el de Dusek y Joseph (1985), quienes niegan la existencia de un sesgo por género. Un poco más de la mitad de los docentes concordaron con esta postura. De hecho, algunos de estos hasta rechazaban las hipótesis clásicas que sugieren un mejor desempeño por parte de las mujeres:

“No. Hay de todo, de todo... o sea, por lo general me parece que la creencia es que los varones son más vagos o más *burros* (sic) que las mujeres, y que la abanderada es la mujer, pero no. Lejos de ser eso. Varones que son excelentes y que son más vagos, chicas que son excelentes y que son más vagas. No podría generalizar.” (D. 1)

Sin embargo, tres de los docentes entrevistados sí identificaron diferencias en lo que respecta a sus alumnos según género.

“hay una cuestión para mi social muy fuerte de cómo al hombre se le permite mucho más el no hacer nada, es canchero, por decir una categoría súper... sentido común. El llevarse materias, el no hacer las cosas, el ser rebelde, que se yo. Y la mujer no. En este colegio no sabes lo que es. Es increíble, o sea las chicas hacen absolutamente todas las tareas, tienen todo al día, prestan atención, discuten, vuelan con lo que es académico. Y los hombres algunos sí, otros no. Pero es como que está aceptado y está dividido en roles en ese sentido. Y al mezclarse muy poco es como que nunca se desarma esa dinámica.” (D. 2)

Pareciera ser que, no solamente percibe un mejor desempeño generalizado en el caso de los cursos de mujeres: “vuelan con lo académico” (D. 2), pero también destaca que su comportamiento en clase y su actitud frente al aprendizaje parece ser mejor. Esto último es compartido por la docente Nro. 4:

“[las mujeres] son más aplicadas, son más responsables, son más comprometidas. Le van a poner más horas de trabajo, más laburo a la actividad.” (D. 4)

Ahora bien, resulta interesante destacar que en lo que refiere a posibles explicaciones sobre esto, la docente 3 no solamente concuerda con la existencia de diferencias, sino que también, genera una posible hipótesis explicativa sobre este fenómeno:

“En nuestro país, los grados están divididos etariamente, cosa que no sucede en muchos otros países más desarrollados o con otras pedagogías. Y se puede ver una clara diferencia en la maduración biológica, que afecta a lo emocional y su rendimiento académico, en los primeros años. Especialmente desde que la primaria pasó a tener seis años y no siete. Entonces, llegan a secundaria estudiantes de género femenino muy maduras, muy preparadas, y los estudiantes de género masculino todavía muy añiñados. Después en lo que es tercer año de secundaria también se produce un salto que tiene que ver con lo

hormonal, entonces las mujeres están como más concentradas en mejorar académicamente y los hombres no. Después se igualan, digamos, en los últimos 3 años de secundaria es como que ya esa diferencia no se nota.” (D. 3)

Según lo expuesto por esta docente, esta diferencia de desempeño que notan algunos docentes podría entonces explicarse a partir de factores como lo son la maduración biológica de los estudiantes y los criterios de agrupamiento utilizados en las aulas, según lo determina el sistema educativo. La situación parece complejizarse más aún a partir de una identificación realizada por la docente 3 a partir de su experiencia profesional:

“digamos que hay muchos más diagnósticos de trastornos de conducta en los varones que en las mujeres. De hecho, en toda mi experiencia, hasta ahora, una sola alumna con un autismo severo tuve, con un diagnóstico de conducta. Todos los demás, siempre con diagnóstico de conducta, están asociados a los varones. Como que todos los diagnósticos que recibí es que los varones son los que tienen trastornos de la conducta. Mujeres a lo sumo un trastorno más de comprensión o de dislexia.” (D. 3)

Esto resulta notable, dado que, no solamente estos docentes parecen tener un menor nivel de expectativa sobre el desempeño y comportamiento de alumnos de género masculino, sino que pareciera haber un mayor nivel de diagnósticos en estos. Tal como hemos tratado con anterioridad, la presencia de estos diagnósticos parece afectar en forma negativa la expectativa docente.

Estas diferencias de expectativa según género que identifican algunos de los docentes entrevistados concuerdan lo que estudiado por algunos trabajos que han destacado un mayor nivel de expectativa en lo que concierne a rendimiento y comportamiento sobre el alumnado de género femenino (Boer, Hosker y Van de Werf, 2010; Wood, Kaplan y Mc Loyd, 2007; Rubie-Davies, 2018). Cabe destacar, sin embargo, que de los tres docentes que identifican diferencias según género, dos trabajan en escuelas de élite cuyas aulas están separadas por género. Si bien esto no es interés particular del presente trabajo, resulta interesante preguntarse si esta opinión se encuentra sesgada por esta característica a veces distintiva de escuelas de élite religiosas. No profundizaremos en este tópico, es tan solo una apreciación preliminar, pero resulta pertinente hacer esta observación.

Nivel de desempeño en el aula

Fitzpatrick, Côte-Lussier y Blair (2016) sostienen que cuanto mayor es el nivel de compromiso con la educación y mejor el desempeño de los estudiantes, mayores son las expectativas de los docentes. En este sentido, la mayor parte de los docentes han

identificado al nivel de desempeño de sus alumnos dentro del aula como un factor determinante en sus expectativas y las posibilidades de aprendizaje que habilitan:

“Si yo se que es un curso más activo, más charlatán, que no se pueden quedar quietos, bueno entonces voy a buscar actividades que sean más activas, más rápidas o más cortitas para que ellos sientan que el hecho de cambiar de actividad es más activo. Si bien no implica un movimiento físico, pero si, bueno `vamos acá, vamos acá, vamos a hacer esto, vamos a responder preguntas, vamos a leer, vamos a hacer debate`. Y si es un curso que son más pasivos, más tranquilos, se que por ahí puedo planificar actividades que son un poco más largas y ahondar más en algo porque, bueno, el curso lo permite.” (D. 1)

“con algunos cursos me animo a más que otros. Lamentablemente... me encantaría poder... a ver, ojo, yo por ejemplo para quinto año o cuarto año planifico lo mismo... pero después en la dinámica, de repente no sé, la discusión que se da en una clase se da mucho más fluida y llegamos a conceptos mucho más abstractos que con otros.” (D. 2)

Pareciera ser que el tipo de comportamiento y desempeño de los alumnos dentro de la clase determina, no solamente la configuración didáctica de la clase, sino también, la profundidad de los contenidos abordados y, por ende, afectan la expectativa. De hecho, como lo expresa la docente 7, esto llega a impactar en las expectativas que se plasman al momento de la planificación “hay grupos que son más demandantes y lo planificas diferente” (D. 7).

De esta manera, el nivel de desempeño de los alumnos en el aula pareciera anclarse como un insumo valioso para la formación de expectativa y su correlato instruccional en lo que refiere a los posibles escenarios didácticos que se planifican, tanto en términos de contenido, así como de estrategias de enseñanza.

Relación docente-alumno

Distintos estudios sostienen que el nivel de relación que los docentes establecen con sus alumnos es directamente proporcional a su nivel de expectativa (De Koning y Boekaerts, 2005; Fowler et al, 2008). En lo que respecta a las respuestas obtenidas en las entrevistas, la mayor parte de los docentes sostiene que la relación juega, efectivamente, un rol central en sus clases. Por ejemplo, la docente 1 sostiene que, si bien el nivel de relación no afecta la planificación de las clases, sí afecta el desarrollo de estas:

“Y planifica lo mismo, y hago lo mismo, y llego al mismo objetivo, cubro los mismos temas. Pero la forma en que se trabaja en el aula, el ambiente que se genera en los chistes, la dinámica es distinta, de acuerdo a la relación que hay. La planificación es la misma, pero después fluye distinto. (...) Yo creo que soy más divertida, graciosa con los que tengo mejor relación y la clase se hace más amena. Pasa más rápido, es más divertida la clase. Con los que no tengo tanta llegada o buena relación como que, bueno, es más

académica, más sería la clase. Hacemos lo que hay que hacer, pero también quizás más aburrida.” (D. 1)

Si bien ella sostiene que el único criterio alterado es el clima en que se desarrolla la clase, hubo otros docentes que han sostenido planificar teniendo en cuenta a la relación con sus alumnos como eje central:

“Cuanto más los conozco, más sé por donde entrarles, por donde ir. Entonces si yo se que a un curso le interesa muchísimo el fútbol, por ejemplo, y puedo dar épica futbolística, si estamos viendo épica, y... voy ahí, por ahí. Entonces sí, juega un papel enorme digamos. Eh... cursos donde no los conozco para nada, yo voy a tirar una planificación, y voy a seguir el programa y más o menos voy a ver que puedo hacer.” (D. 2)

Resulta necesario destacar la forma en que se altera, no solamente la dinámica de la clase, sino también el contenido, según la relación. Esto nos permite cuestionar si la expectativa de desempeño que tienen sobre el grupo se ve significativamente afectada por el nivel de relación que entablan, dado que sería posible afirmar que la enseñanza no es la misma. Hubo, inclusive, docentes que sostuvieron que la relación con sus alumnos juega un rol determinante en sus expectativas sobre el desempeño del grupo: “la relación que vos tenes con tus alumnos es todo para mí (...) si vos no tenes buena onda, es difícil que ese grupo salga adelante.” (D.5).

Pareciera ser, entonces, que la relación establecida con los alumnos juega un rol importante para la mayoría de los docentes, e inclusive, afecta su nivel de expectativa sobre el grupo. Sin embargo, una minoría de los docentes señaló que la expectativa no juega un rol significativo en el desarrollo de sus clases. En este sentido, son remarcables las razones destacadas por las docentes 7 y 3, quienes atribuyen a la institución y al examen internacional como limitadores del rol que juega la relación con sus alumnos.

“La relación siempre afecta, estoy en un colegio donde esa relación es muy especial, muy formal. E institucionalmente se pide que sea muy distante. Por lo tanto, no tengo la experiencia, como en otros lados, donde si me influía mucho más.” (D. 3)

“No, en ese sentido yo soy muy teórica no soy tan práctica. Empiezo la clase y lo primero que les digo a los chicos es ‘hoy se van a aburrir, no les va a gustar el tema’, ‘hoy está buenísimo’. Pero bueno, se da lo que hay que dar” (D. 7)

En este sentido pareciera ser que, en la construcción de expectativa de algunos docentes, la relación con sus alumnos no juega un rol importante debido a las restricciones que se imponen a nivel institucional por mantener una relación distante, o dada la necesidad de enseñar todos los contenidos necesarios para que rindan con éxito los exámenes internacionales. Sin embargo, la gran mayoría de los docentes sí reconoce a la relación

con el alumnado como un factor de suma importancia en sus clases, y de hecho, algunos lo han reconocido como un insumo importante para el nivel de expectativa que tienen.

Personalidad del alumno

La mitad de los docentes entrevistados sostuvo que la personalidad de sus alumnos impactaba en sus expectativas, mientras que la otra mitad negó toda clase de injerencia. Aquellos docentes que sí reconocieron a la personalidad como un factor, explicaron que la expectativa pareciera amoldarse a las posibilidades que la personalidad del alumno habilita. Por ejemplo:

“El alumno que es más extrovertido, yo voy a esperar que se desarrolle mejor, por ejemplo, en la parte oral. Le exijo más, también, si estamos practicando oral. Del alumno más introvertido, bueno, le pregunto quizás una respuesta corta. Le repregunto, hasta lograr que produzca algo oral. Pero del alumno más extrovertido le pregunto y le repregunto y sé que va a contar más, porque es así su característica.” (D. 1)

La personalidad pareciera anclarse como un factor que determina las posibilidades de desempeño académico del chico, a partir de fortaleza y debilidades. Algunos docentes, incluso, refirieron a verse limitados por la personalidad del alumno, a modo de evitar ponerle en alguna situación incómoda:

“ponele un chico de 4to año que yo sé que nunca me va a contestar una pregunta, nunca en la vida. Y se siente súper atacado cuando le preguntas en frente de todos, obviamente ¿no? Y entonces de repente quiero buscar la manera, y tengo que buscar la manera de ver como hacerlo participar desde otro lado. O quizás la participación no va a afectar tanto su nota.” (D.2)

Es posible resaltar que ambos testimonios dan cuenta de la falta de posibilidad de cambio en la personalidad del chico. Esto se plantea como eje a partir del cual se actúa en consecuencia, cambiando inclusive los criterios de evaluación, tal como menciona el docente 2 al explicar que en la evaluación del alumno introvertido la participación pierde ponderación en la nota final.

Aquellos docentes que entonces reconocen a la personalidad del alumno como un factor influyente parecen ver a personalidades más retraídas con una menor expectativa en lo que refiere a sus posibilidades de expresión y desempeño en lo oral. Esto concuerda con lo estudiado por Rubie-Davies (2018), que explica que los docentes suelen tener menor expectativa para alumnos con “comportamientos antisociales” (Rubie-Davies, 2018, p.100). Ante esto, resulta valioso destacar el testimonio de la docente 3, quien sugiere que

las condiciones en que desarrolla la enseñanza en pandemia vieron a la participación de los alumnos con ese tipo de personalidades aún más desfavorecida:

“Y con la pandemia específicamente se notó, porque los alumnos que tienen tendencia a tener un tipo de personalidad introvertido, o más bien depresivo, melancólico, son los que se desconectaron, los que tienen problemas para integrarse, los que no participan. Uno no se puede comunicar, como no los ve presencialmente no sabe si están o no están del otro lado trabajando o conectándose.” (D. 3)

Si bien no fue ahondado en profundidad, resulta interesante preguntarse si la desconexión que estos alumnos han demostrado durante el periodo de clases virtuales impacta de forma todavía más negativa en la expectativa de algunos docentes.

Por otra parte, la mayor parte de los docentes que refirió a la personalidad del alumno como un factor no influyente en su nivel de expectativa concordaron en que no resultaría apropiado ver modificadas sus expectativas por ese insumo, y que el foco debe estar en la transmisión de contenidos:

“No, la personalidad la mantengo al margen. El objetivo es que aprendan contenidos básicos de la materia.” (D.6)

Estos docentes parecieran no identificar a la personalidad de los alumnos como un factor que podría afectar su proceso de aprendizaje, dado que no la consideran como un factor relevante en la construcción de sus expectativas. Resulta interesante preguntarse en este punto el por qué de esto. ¿Será porque hacen mayor foco en la disciplina y en la transmisión de saberes, que en interpelar el protagonismo de sus alumnos? O ¿será por la presión que sienten por que sus alumnos alcancen la excelencia académica característica de las instituciones de élite? Estas cuestiones pueden resultar en un punto relevante para indagaciones posteriores.

Síntesis

A lo largo del presente apartado hemos analizado seis criterios que refieren a las posibles formas en que las características del alumnado impactan en la formación de expectativa docente. La presencia de diagnósticos de aprendizaje en los alumnos pareciera afectar la expectativa en forma negativa. De forma contraria, el nivel socioeconómico afecta la expectativa en términos positivos, considerando los recursos a los que acceden los estudiantes, pero también en términos negativos, dada la desvalorización que perciben los docentes sobre la educación, por parte de ciertos alumnos y sus familias. La mayor parte

de los profesores no ve sus expectativas influidas por el género de sus alumnos, aunque aquellos que lo hacen suelen poseer más altas para el alumnado femenino. En lo que concierne al nivel de desempeño y la relación docente-alumno, ambos parecieran influir de forma positiva a la expectativa. Y, por último, respecto a la personalidad del alumno, mitad de los docentes la identificó como un factor influyente en sus expectativas, pero la otra mitad no la reconoció como un insumo de relevancia.

3.2 Decisiones Didácticas

El nivel de expectativa del docente se relaciona con el ambiente de enseñanza que configura (Rubie-Davies, 2018). Esto implica que ciertas decisiones didácticas que toma sobre sus clases nos permiten analizar el nivel de expectativa. A continuación, analizaremos los siguientes criterios:

- Formas de agrupamiento
- Grado de enmarcamiento y posibilidad de elección en las actividades
- Preguntas
- Establecimiento de metas
- Tipos de actividad

Formas de agrupamiento

Un docente de baja expectativa suele agrupar a sus alumnos según nivel de desempeño (Ready y Chu, 2015; Rubie-Davies, 2018), es decir, grupos con alumnos de bajo desempeño y grupos con alumnos de alto desempeño. Pero la mayor parte de los docentes han sostenido agrupar a sus alumnos bajo criterios distintos al de nivel de desempeño. El criterio más popular por el cual construyen los grupos de trabajo es la heterogeneidad, alumnos con diversos desempeños:

“Trato de hacerlos un poco complementarios, pero a veces trato de que no sea el chico que siempre hace absolutamente todo de la clase, se saca todo 10 (...) con el que está en la lona. Porque generalmente se genera una dinámica un poco chota si quieres, un poco que lo cargaste al pibe con eso.” (D. 2)

Si bien, tal como expresa el docente 2, algunos profesores expresaron que no siempre es beneficioso, subyace a la elección de grupos conformados por distintos niveles de desempeño la expectativa de mejora que estos docentes guardan hacia alumnos de bajo

desempeño, al trabajar con los de alto desempeño. Hubo solamente una docente que sostuvo agrupar a sus alumnos según desempeño:

“Si, especialmente cuando estamos cercanos a algún cierre de trimestre o evaluación, en el que... es raro, porque muchas veces los agrupo por nivel de desempeño porque los de desempeño alto pueden trabajar solos y los otros necesitan mi ayuda entonces los agrupo así.” (D. 3)

Esto da cuenta de un bajo nivel de expectativa sobre la posibilidad de los alumnos de bajo desempeño para trabajar por su propia cuenta, mientras que el panorama es absolutamente contrario para los de alto desempeño: la expectativa es que sean capaces de trabajar de forma autónoma.

Además, Rubie-Davies (2018) sostiene que los docentes de alta expectativa suelen generar espacios de aprendizaje dinámicos y cambiantes, donde se alterna entre actividades individuales y grupales con frecuencia. En este sentido, también la amplia mayoría de los docentes sostuvo cambiar las formas de agrupamiento de forma muy frecuente en sus clases, usualmente cada dos o tres semanas. Sin embargo, resultan notorios los dos motivos principales por los cuales la mayoría menciona que decide realizar dicho cambio con tanta frecuencia. En primer lugar, su propio aburrimiento: “Todo el tiempo porque me aburro. Voy cambiando depende la actividad. Uso todas digamos.” (D. 3). Y, en segundo lugar, por presión institucional:

“se busca el trabajo cooperativo. Cuando entré al colegio, la directora lo que me dijo es ‘quiero que los hagas trabajar en grupos, si es posible rotarlos de 2 a 3 veces de grupo por clase’ me dijo.” (D.6)

Otros tres docentes sostuvieron que desde el gabinete psicopedagógico del colegio no solamente les sugerían trabajar en grupo, sino que también, les asignaban posibles agrupaciones teniendo en cuenta las relaciones de los alumnos. Resulta destacable que, si bien Rubie-Davies (2018) sostiene que los docentes de alta expectativa generan ambientes de aprendizaje dinámicos, con formas de agrupamiento cambiantes para favorecer el desarrollo de habilidades diversas, los dos motivos mencionados que llevan a los docentes a agrupar se encuentran condicionados, o bien por la presión institucional, o por lo que se menciona como aburrimiento. Es decir, este cambio en las formas de agrupamiento no pareciera verse motivado por el desarrollo de habilidades diversas. Además, es necesario destacar que en las reflexiones que el propio docente hace sobre la enseñanza, destacar al propio aburrimiento como factor que lleva al cambio en las formas

de agrupamiento da cuenta de que el foco no se sitúa sobre sus estudiantes, ni el contenido, sino en el mismo docente.

Otra observación notable es que gran parte de los docentes que sostuvieron no agrupar a sus alumnos, o hacerlo con muy poca frecuencia, identificaron a la presión por preparar al examen internacional como un factor explicativo:

“dependiendo del tema y dependiendo del año. Porque no es lo mismo examen internacional, implica trabajo individual. Y, de hecho, en el trabajo individual no puede haber deshonestidad académica bajo ningún concepto, entonces la agrupación es totalmente perjudicial para ellos porque empiezan a tener como ideas iguales que después son transmitidas, digamos, a sus trabajos.” (D.3)

En este sentido, los exámenes internacionales que muchas veces requieren de trabajo individual parecerían funcionar como limitantes de las prácticas de un docente de alta expectativa, en particular, del trabajo en grupo.

Grado de enmarcamiento y posibilidad de elección en las actividades

Rubie-Davies (2007) explica que los docentes con alta expectativa suelen invertir mayor cantidad de tiempo explicando las actividades a realizar en detalle, asegurándose de que sus alumnos hayan comprendido totalmente estos temas. Esta actitud suele darse con el fin de poder después brindar libertad a sus alumnos en torno a elecciones a tomar durante la elaboración de los trabajos. Es decir, los docentes suelen enmarcar en profundidad sus trabajos, estableciendo objetivos claros, para después poder otorgar margen de decisión para la elección de las actividades a sus alumnos como, por ejemplo, elegir el formato de entrega.

En lo que concierne a las entrevistas realizadas, la amplia mayoría de los docentes sostuvieron emplear mucho tiempo explicando la realización de sus actividades en profundidad:

“al principio les explico todo en detalle. Después, si ya están acostumbrados, si ya saben qué se espera, qué tipo de actividad es, si ya la conocen, va más libre. ‘Hagan esto’, ya saben. Pero, si es algo completamente nuevo, suelo explicárselos.” (D. 1)

Sin embargo, también la mayoría de los docentes que explicaban sus actividades en profundidad veía esto como algo que afectaba de forma negativa sus expectativas de logro sobre los alumnos: “siento que lo tengo que explicar perfecto, pero eso es malísimo en

verdad, porque después llegan al examen y no saben qué hacer.” (D. 5). Esto, señalan algunos, resulta en un bajo nivel de autonomía por parte de sus alumnos: “desgraciadamente el sistema educativo de hoy en día dejó de formar alumnos autónomos, son totalmente dependientes.” (D. 7). Estas explicaciones detalladas que ellos mismos generan parece afectar de forma negativa sus expectativas, dado que esperan menos del alumno en términos de lo que puede llegar a resolver de forma autónoma. La explicación de esto, quizás podría radicar en el motivo por el cual muchos docentes enmarcan (en términos de Rubie-Davies) de la manera en que lo hacen. Y es que, a diferencia de lo propuesto por Rubie-Davies (2018), quien sostiene que el enmarcamiento funciona como andamiaje para poder otorgar en un futuro cierta libertad, la mayor parte de los docentes han atribuido a su propia personalidad y creencias, la decisión del enmarcamiento ofrecido. El docente 2 lo sostiene de la siguiente manera: “yo soy súper de explicar las cosas, soy un explicador... eh...patológico.” (D. 2). O la docente 5 sostiene que enmarca por su constante necesidad de control. Por su parte, la docente 6 explica que sus creencias le sugieren que lo alumnos no comprenderán correctamente si no enmarca las actividades:

“yo soy más de no confundir al alumno. Me da la sensación de que se le puede confundir todo si vos le das todo al libre albedrío. Yo prefiero que el chico tenga un marco donde trabajar sino puede estar perdido.” (D. 6)

Una razón no tan popular como la de la personalidad del docente, pero sí presente en algunas entrevistas fue la necesidad de enmarcar para protegerse de posibles problemas y quejas a futuro por parte del alumno, las familias o la propia institución: “a veces hay muchas quejas de que ‘ay los dejan muy solos a los chicos’.” (D. 3). O inclusive la docente 4 refiere al enmarcamiento como mecanismo de defensa por el cual evita problemas:

“ellos tienen tanta energía puesta en eso, que yo voy intentando ganarles, es como una pulseada. Cada vez que me perfecciono más en eso, les dejo menos espacio para que me agarren en falta”. (D. 4)

Pero ninguno de los docentes sostuvo que enmarca en pos de generar el andamiaje necesario para luego habilitar mayores grados de libertad. Frente a esto, podríamos sostener entonces que los docentes enmarcan, característica que sería propia de un docente de alta expectativa según Rubie-Davies (2018). Pero no parecen hacerlo por el motivo descrito en la conceptualización que realiza la autora, sino más bien, por razones personales, o en pos de evitar futuros conflictos: el eje de favorecer la exploración de alternativas, se desvanece.

Preguntas

Rubie-Davies (2007) explica que los docentes de alta expectativa suelen evitar el uso de preguntas fácticas, cerradas, y utilizan con mayor frecuencia preguntas abiertas para promover la reflexión en sus alumnos. En este sentido, todos los docentes entrevistados refirieron al uso de ambos tipos de preguntas. Sin embargo, el uso de las preguntas cerradas tiene el fin de cerciorar el entendimiento por parte de los alumnos: “suelo chequear si el chico va entendiendo lo que voy explicando, ese tipo de preguntas suelo hacer. Y algunas veces alguna más de razonamiento.” (D. 6).

Asimismo, todos los docentes sostuvieron también hacer preguntas abiertas que buscan catalizar el ejercicio de formas de pensamiento más complejas: “Preguntas retóricas, todo el tiempo, e incluso hipotéticas (...) ¿se imaginan lo que va a pasar? ” (D. 6).

“También, depende del tema, preguntas inferenciales sobre la lectura, ¿que creen que va a pasar? ... preguntas acerca de vocabulario, pedidos acerca de que me expliquen lo que leímos, que me den ejercicios, ejemplos. O ¿Qué recuerdan sobre tal cosa? , ¿Qué piensan que es? ” (D. 3)

Por lo tanto, todos los docentes entrevistados utilizan ambos tipos de preguntas, aunque la mayoría refirió de forma más frecuente al uso de preguntas complejas. En lo que respecta a la selección de quién contesta las preguntas, Rubie-Davies (2018) explica que los docentes de alta expectativa suelen permitir que cualquier alumno conteste las preguntas abiertas que se realizan. En este sentido, todos los docentes afirmaron permitir que cualquiera de sus alumnos conteste las preguntas complejas que ellos formulan, aunque varios señalaron usualmente tener que elegir quién lo hace, dado que, de no hacerlo, suelen contestar siempre los mismos alumnos. Esto, de todos modos, se vincula más con una modalidad inclusiva en la gestión de la enseñanza que en “no habilitar” las respuestas:

“no tengo problema que responda cualquiera, en principio, pero muchas veces responden siempre los mismos. Entonces, tiro la pregunta, responden los mismos de siempre. Ya sea porque son mas desinhibidos o porque quieren todo el tiempo participar para sacarse una buena nota. Y después, bueno, les pregunto a los que se que son mas introvertidos. O quizás le pregunto para chequear que está conectado con la clase.” (D. 1)

Tal como menciona la docente 1, resulta interesante destacar que el uso de preguntas con alumnos que no suelen participar de forma espontánea y por motivación propia fue mencionado por varios docentes, no como un recurso que habilite el desarrollo de

habilidades, sino más bien como una herramienta que permite cerciorarse de que están prestando atención. La docente 3 refiere a este como un recurso que utiliza, tanto en la presencialidad, como en la virtualidad:

“en presencialidad y virtualidad, pero lo uso mas en la virtualidad, esto de que aquel que está sin cámara no habla, o en clase está mirando para otro lado, como que trato de preguntar e ir eligiendo porque quiero ver si está prestando [atención].” (D. 3)

En este sentido, podemos destacar entonces que todos los docentes utilizan preguntas abiertas para con todos sus alumnos, lo cual daría cuenta de una alta expectativa. Sin embargo, la expectativa que subyace dicho uso de preguntas no queda del todo clara, dado que este fenómeno por el cual preguntan a todos sus alumnos no necesariamente se explica para promover pensamiento crítico, por ejemplo, sino más bien, porque buscan controlar si los estudiantes se encuentran involucrados en la clase. De este modo, la referencia a lo que Rubie-Davies (2018) plantea, no puede asegurarse en este marco.

Establecimiento de metas

Todos los docentes, al referir a metas, mencionaron establecerlas a principio de año y de manera bastante general. Gran parte de los docentes también destacó que estas metas son generales: “Si, la realidad es que también no las bajo tanto a tierra (...) si, a ver, son metas... pero son metas como híper generales.” (D. 2). Esta es una cualidad que, según lo tratado por Rubie-Davies (2018) da cuenta de un bajo nivel de expectativa por parte del docente. El no establecer metas específicas y utilizarlas de forma activa para el desarrollo del estudiante pareciera dar cuenta de un bajo nivel de expectativa.

Asimismo, la mayor parte de los docentes señalaron que no suelen modificar los objetivos a lo largo del año y que, de hacerlo, esto se da como resultado de alguna situación fuera de lo común que altera los tiempos de aprendizaje como, por ejemplo, un viaje de estudios, o algún otro tipo de imprevisto. Resulta notable destacar que, si bien Rubie-Davies (2018) sostiene que es propio del docente de alta expectativa revisar los objetivos durante el año, varios docentes se mostraron imposibilitados a hacer esto dado que examen internacional lo impedía: “con el tema de los exámenes internacionales necesito que los chicos sepan ciertas cosas como para aprobar el examen.” (D.5) Las imposiciones que los exámenes internacionales presentan en términos de contenido en este tipo de escuelas de élite, condiciona lo que los chicos deben haber aprendido al momento de

rendir, y pareciera condicionar la posibilidad de los docentes para ser flexibles con sus metas de aprendizaje. Por supuesto, se trata de una hipótesis dado que no es posible afirmar que, de no existir el condicionamiento de los exámenes internacionales, los docentes revisarían los objetivos en función del monitoreo de lo que sucede en las clases.

Tipos de actividad

Smith (1980) sostiene que los docentes suelen diferenciar las actividades brindadas a sus alumnos según el nivel de expectativa que poseen sobre ellos. En este sentido, todos los docentes sostuvieron que el único tipo de diferenciación que suelen realizar es en las actividades que brindan a los alumnos con diagnóstico psicopedagógico, que así lo requieran. Al momento de justificar el por qué de esta decisión, algunos docentes se apoyaron en el bajo nivel de expectativa que tenían sobre la capacidad de estos alumnos por poder realizar el mismo tipo de actividades que el resto de los alumnos:

“Y, porque sé que no van a poder hacer todos lo mismo. Porque sé que tienen alguna dificultad específica, o porque tienen un nivel muy distinto marcado que sé que no van a poder hacer lo mismo.” (D.1)

La mayor parte de los docentes también identificó a la adaptación que sufren las actividades para alumnos con algún diagnóstico psicopedagógico como una imposición institucional: “me obligan a diferenciar las actividades.” (D. 3). Por lo tanto, podemos sostener que los docentes entrevistados solamente realizan diferenciaciones por la presencia de un diagnóstico psicopedagógico. Cabe destacar, que los alumnos que poseen diagnósticos son, muchas veces, alumnos que tienen dificultades en lo que respecta al desempeño en diversas materias. Sin embargo, la diferenciación que se realiza en sus actividades no parece provenir directamente de la baja expectativa que los docentes poseen sobre sus posibilidades académicas, sino más bien, por la presión institucional.

Síntesis

A lo largo del presente apartado, hemos ahondado en diversos aspectos de las configuraciones didácticas que posibilitan analizar el nivel de expectativa del docente. En lo que respecta a las formas de agrupamiento, el nivel de expectativa no parece ser bajo, dado que la mayoría no suele agrupar según desempeño académico. Asimismo, la expectativa podría considerarse alta, ya que las formas de agrupamiento son cambiadas

de forma frecuente, aunque no podemos afirmar que los motivos se vinculen con lo propuesto por Rubie-Davis (2018). Sobre el grado de enmarcamiento y la posibilidad de elección en las actividades, podemos decir que el grado de expectativa queda poco claro, porque si bien los docentes enmarcan sus actividades, los motivos por los cuales lo hacen no parecieran dar cuenta de un alto nivel de expectativa. Por el contrario, demuestran un bajo nivel de expectativa sobre la capacidad del trabajo autónomo de sus estudiantes. El uso de preguntas muestra un fenómeno similar, si bien podríamos caracterizarlo como de alta expectativa, este uso de preguntas abiertas posee como objetivo chequear nivel de involucramiento en las clases, y no el desarrollo de diversas formas de pensamiento. En este sentido, el nivel de expectativa no queda del todo claro en términos de lo que plantea Rubie-Davies (2018). Por otra parte, el establecimiento de metas no muestra un alto nivel de expectativas, dado que estas son generales, se suelen establecer a principio de año, y no suelen ser revisadas. Por último, los tipos de actividades parecieran evidenciar un bajo nivel de expectativa, particularmente para los alumnos con algún tipo de diagnóstico psicopedagógico.

3.3 Clima Socioemocional

Ya en sus orígenes, Rosenthal (1974) identificó al clima socioemocional de la clase como un posible analizador de la expectativa de los docentes. Rubie-Davies (2018), define al clima socioemocional del aula como “that nebulous feeling in the air that is evident when an outsider walks into the classroom” [esa sensación nebulosa en el aire que es evidente cuando un extraño entra a la clase] (Rubie-Davies, 2018, p. 13). En su análisis, la autora identifica distintas categorías que dan cuenta del clima socioemocional del aula, y la expectativa docente que lo subyace, que fueron consideradas en las entrevistas realizadas:

- Descripción del clima socioemocional del aula
- Regulación del comportamiento en clase
- Actitud frente al error
- Intervención en la construcción del sentido de comunidad

Descripción del clima socioemocional del aula

En lo que respecta al clima socioemocional del aula, Rubie-Davies (2018) explica que el ambiente en clases de docentes de alta expectativa suele ser cálido. La mayoría de los docentes refirieron a los climas de sus aulas con sinónimos de calidez.

“Positivo, como de cierta complicidad. Si, de amistad o de complicidad. Sería eso, creo, que la palabra... pero positivamente. Como que ahí tenemos una intimidad y un trabajo positivo, permisivo, donde los alumnos saben que se pueden sentir relajados y libres de decirme, de plantearme cualquier situación. También de trabajo, sabiendo que, bueno, hay que trabajar, pero relajado.” (D. 1)

Este aspecto de “complicidad” y “amistad” que la docente destaca con sus alumnos fue algo repetido en otras entrevistas:

“trato de empatizar un poco con los chicos como para que pueda ser un poco más cercano de lo que, estimo, son la mayoría de los profesores que tienen. Y entonces se hace bastante ameno, yo me río mucho en clase.” (D. 2)

Pareciera ser que los docentes buscan construir un clima de cercanía con sus alumnos, un espacio donde los estudiantes se sientan cómodos. Esto daría cuenta, entonces, de un alto nivel de expectativa en este sentido (Rubie-Davies, 2018).

Resulta importante destacar, sin embargo, que hubo dos docentes que refirieron a los climas socioemocionales de sus aulas sujetos al nivel de cumplimiento que los alumnos alcancen respecto a su prioridad: el contenido. La docente 4 explica que, si bien el clima es distendido y relajado, “pongo las reglas muy claras” (D. 4), y que la prioridad es terminar la actividad que los alumnos tienen asignada. De no hacerlo, “se deben quedar en el recreo para terminarla”. La docente 7, por su parte, explica que la necesidad de cumplir con lo enseñado, como consecuencia de la exigencia requerida para el examen internacional, puede a veces llegar a afectar el clima socioemocional de su aula en forma, tanto negativa, como positiva:

“son clases que yo no me callo un segundo, son clases de hablar todo el tiempo. Son clases que te perdiste 5 minutos y después no entendes más nada, es un clima demandante de estar prestando atención, es exigente.” (D. 7)

Si bien los climas son descriptos en su mayoría como positivos y cálidos, resulta interesante destacar que, la necesidad de cumplir con las exigencias de los exámenes internacionales, se presenta como posible amenaza a la calidez del clima socioemocional del aula. La necesidad por cumplir con todo lo que hay que enseñar, previo al momento

de examen, con su concomitante presión institucional para lograrlo, parece situar a la transmisión del contenido como objetivo prioritario. Y el clima socioemocional se ve sujeto a las posibilidades de cumplir con dicho objetivo.

Regulación del comportamiento en clase

En lo que respecta a la regulación del comportamiento en clase, Rubie-Davies (2018) sostiene que los docentes de alta expectativa suelen hacer declaraciones preventivas a modo de evitar conductas disruptivas. Los docentes entrevistados dividen las aguas sobre este tópico. Mitad de los docentes entrevistados explicaron que prefieren hacer declaraciones preventivas, mientras la otra mitad sostuvo elegir corregir el mal comportamiento a medida que va surgiendo.

Aquellos docentes que preferían ser preventivos explicaban, en su mayoría, que dicha prevención suele ser establecida a comienzos del ciclo lectivo, cuando presentan sus materias: “suelo ser más preventiva al inicio del ciclo lectivo cuando presento las normas de clase y la modalidad de trabajo.” (D. 3). Y en lo que refiere al motivo por el cual eligen ser preventivos, la mayoría explicó que lo hacen para evitar incomodidades, o algún tipo de queja, dado que los estudiantes ya habían sido avisados al respecto.

Aquellos docentes que se describieron, no como preventivos, sino más bien como reactivos, sostuvieron que adoptan esa postura generalmente por motivos nobles para con sus alumnos:

“Porque cada grupo tiene su personalidad y... cada grupo crece como grupo y se une como grupo a través de distintas situaciones que se van dando personalmente, como de su propia experiencia. Entonces, quizás, hacer una charla preventiva es perder el tiempo charlando de situaciones que ni se les ocurrieron, ni que nunca iban a pasar en ese grupo porque, quizás, es un grupo que no apuntaba para ahí. No, cada grupo es distinto, es único.” (D. 1)

Es desde la visión particular y única que poseen de cada grupo, que les parece difícil realizar declaraciones preventivas generales, las cuales, quizás, ni siquiera serían aplicables a ese grupo. Asimismo, otros docentes sostuvieron que hacer declaraciones preventivas podría correr el foco de atención hacia eso, lo cual reconocen como improductivo. La docente 3 explica que prefiere corregir el comportamiento a medida que surge:

“Para que se vinculen más fácilmente con lo que está pasando en términos de conocimiento en la clase, y no tanto con los conflictos que puedan llegar a surgir. Me parece que se hace menos disruptivo que fluya.” (D. 3)

Podríamos decir que, si bien la mitad de los docentes se desempeña en torno a la regulación del comportamiento como lo haría uno de alta expectativa (Rubie-Davies, 2018), aquellos que no lo hacen se desempeñan de forma distinta bajo motivos que lejos se encuentran de ser negativos para el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos. Ante esto, el análisis propuesto por Rubie-Davies (2018) en expectativa docente no da indicaciones sobre posibles interpretaciones a estas situaciones donde los docentes muestran comportamientos distintos al de un docente de alta expectativa, pero con motivos que podrían intentar favorecer el desarrollo y aprendizaje.

Actitud frente al error

La mayor proporción de los docentes declaró que al preguntar algo a sus alumnos y obtener respuestas erradas, volvían a preguntar al mismo alumno de formas distintas, a modo de intentar ayudarlo a alcanzar la respuesta válida.

“Le repregunto, quizás para hacerle notar, para que descubra la correcta. O como para que lo piense de nuevo y chequee lo que está diciendo. Y... o quizás, le pregunto si sigue mal... le pregunto al curso en general, al resto `¿qué les parece?`, como para descubrir el error entre todos. Pero sin ponerlo en una situación incómoda.” (D. 1)

En coherencia con lo destacado por la docente 1, muchos sostuvieron intentar cuidar a los alumnos frente al error y no exponerlos, sino más bien, guiarlos a descubrir la respuesta correcta. La docente 6 explica, inclusive, que valora más la participación de sus alumnos, que el posible error que surja de esta:

“lo motivo a que trate de responder por más que estén bien o mal. Me importa mas que participen, que digan lo que piensan. Trato de fomentar que el chico no tenga miedo a la respuesta, y si la respuesta está mal, yo siempre les digo `no importa`.” (D. 6)

A raíz de esto, podríamos decir que los docentes se muestran con alta expectativa en lo que respecta a su actitud frente al error. Esta intención por la cual conciben al error como una oportunidad de aprendizaje, es destacada por Rubie-Davies (2018) como una característica que da cuenta de un alto nivel de expectativa. De forma adicional, la autora agrega que también es propio del docente con alta expectativa buscar formas alternativas de corregir el error, evitando que este sea siempre corregido por el docente. En este sentido, la mayor parte de los docentes señaló pedir a algún compañero de clase que ayude

a corregir el error si es que el alumno que está siendo cuestionado no conoce la respuesta correcta. En este sentido, la expectativa también podría considerarse alta.

Intervención en la construcción del sentido de comunidad

En lo que respecta a la intervención en las relaciones entre alumnos, un docente de alta expectativa busca fomentar las buenas relaciones entre alumnos, con el fin de construir un sentido de comunidad en el aula (Rubie-Davies, 2018). Al ser entrevistados sobre esto, todos los docentes sostuvieron que creen que su rol debería comprender el involucrarse en promover buenas relaciones entre alumnos. Sin embargo, los motivos por los cuales expresaron dicha responsabilidad fueron variados. Algunos docentes sostuvieron que creían tener que involucrarse porque, si no lo hacían y el clima del aula se veía afectado por eso, se podría alterar el clima de aprendizaje. Al contestar sobre por qué debería involucrarse, el docente 8 explica: “[porque] atenta contra el clima escolar, y que la fluidez en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje sea negativa.” (D. 8). Esto se encuentra en la misma línea de lo expresado por el docente 2:

“Si el pibe está concentrado más en el conflicto que tiene con el compañero que en lo que está pasando en términos de conocimiento adentro del aula, eh... nada, perdimos.” (D. 2)

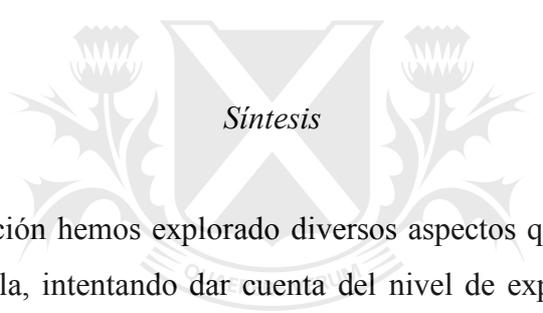
Por otra parte, algunos docentes sostuvieron que la razón de su involucramiento se debía más a cuestiones referidas a la enseñanza de valores, y al desarrollo de habilidades sociales:

“Yo creo que el docente enseña su materia, y también, les enseña a los alumnos, los está formando como personas también, más allá de en su materia. Entonces sí, me parece que el docente tiene que promover la buena relación, el respeto, el respeto por el otro, por cualquier ser humano, por el docente, por el compañero. Y así como dije antes, también el trabajo en grupo, y que la vida en sociedad es así, trabajar con un par, aunque no te caiga bien, tener respeto, bueno tratos, aunque no sea tu mejor amigo.” (D. 1)

Si bien a la luz de lo expuesto podríamos concluir que los docentes podrían ser caracterizados como de alta expectativa en lo que concierne a su involucramiento en la construcción del sentido de comunidad, es necesario destacar algo que fue común a casi todas las respuestas obtenidas: el nivel de involucramiento debe tener límites. La amplia mayoría sostuvo que, si bien creen necesario involucrarse, solo deben hacerlo hasta cierto punto.

“Que sí [se involucre], pero siempre y cuando tenga que ver con las relaciones que tenga que ver con lo más humanitario, al estilo no se pega, no se maltrata al otro y también lo que ocurre dentro del colegio. No nos podemos meter, como algunos pretenden, en cosas que suceden por fuera del colegio. Digamos, si me dicen ‘pasa que a mi hijo no lo invitan al cumpleaños’, y... hay ciertas relaciones en las que yo no puedo intervenir y no me corresponde, porque hay un ámbito público y un ámbito privado de cada uno en su vida. Pero lo que sucede en el aula y tenga que ver con que no vamos a dañar al otro por una cuestión humanitaria, ahí sí.” (D. 3)

Cabe señalar que, si bien todos los docentes refieren a la necesidad de involucrarse en la construcción de buenas relaciones entre sus alumnos, y esto los caracterizaría como profesores de alta expectativa, surge la pregunta acerca de qué tan capaces son de promover la construcción de un sentido de comunidad, si conciben su tarea como una que se reduce a accionar solamente sobre temas que ocurren dentro de la escuela. Especialmente teniendo en cuenta que gran parte de las dinámicas relacionales que se dan entre alumnos ocurren por fuera del aula, o muchas veces ni siquiera se hacen visibles dentro de esta.



Síntesis

A lo largo de esta sección hemos explorado diversos aspectos que estructuran al clima socioemocional del aula, intentando dar cuenta del nivel de expectativa con el que se vincula. Al describir el clima socioemocional de sus aulas, la mayoría de los docentes pareciera generar un clima de alta expectativa, dado que lo describen como algo cálido. En lo que refiere a la regulación del comportamiento en clase, las respuestas brindadas demuestran que la mitad de los docentes parecería poseer alta expectativa, dado que hacen declaraciones preventivas. Y la otra mitad, bajas expectativas, dado que corrigen el mal comportamiento a medida que surge. Destacamos, sin embargo, que las intenciones que explican ese comportamiento no parecen basarse en un bajo nivel de expectativa. La actitud que la mayoría de los docentes posee frente al error exhibe un alto nivel de expectativa, ya que lo entienden como una oportunidad para el aprendizaje. Por último, en lo que respecta a la intervención en la construcción del sentido de comunidad, si bien en las declaraciones sostuvieron sentirse encargados de hacerlo, su poder de acción parece verse limitado, dada su creencia de poder accionar solamente en fenómenos que se desempeñan dentro de la escuela.

3.4 Características asociadas al docente

Al momento de explorar el nivel de expectativa de un docente, existen ciertas concepciones que este guarda, tanto sobre sí mismo, como de su ejercicio docente, que visibilizan el nivel de expectativa que posee sobre sus alumnos (Rubie-Davies, 2015). A continuación, analizaremos los siguientes criterios:

- Autoeficacia docente
- Concepción de su labor como director/facilitador del aprendizaje

Autoeficacia docente

Los docentes que poseen un alto nivel de autoeficacia suelen ser persistentes en lo que respecta a su práctica, y destacan por el esfuerzo que ponen en sus clases (Rubie-Davies, 2015). Por otra parte, los docentes de baja autoeficacia (Warren, 2002) no se encuentran muy motivados a generar mejoras en el aprendizaje, y suelen sentirse poco capaces de hacerlo. Asimismo, muchas veces recurren a explicaciones que remiten a la cultura de los estudiantes, o su entorno familiar, a modo de justificar la falta de progreso estudiantil.

En lo que respecta a la motivación para generar mejoras en el aprendizaje, las respuestas fueron sumamente diversas. En términos generales, aproximadamente la mitad de los docentes sostuvo estar bastante motivada, y la otra mitad, poco motivada. Al referirse a los motivos que los motivan y desmotivan en su labor, hubo varios puntos en común.

Por un lado, al hablar de motivaciones, la amplia mayoría de los docentes refirieron a respuestas obtenidas de los alumnos como factores centrales.

“me motiva el... increíble, porque yo soy una piedra, pero me motiva el cariño de los chicos. A pesar de que yo les digo, a modo de chiste ‘no puedo creer que me quieran’ y ellos se ríen. Como que todo su cariño increíblemente me motiva.” (D. 1)

Estas respuestas que generan motivación, no solamente son de tipo afectivas, sino también relacionadas a mejoras en el desempeño académico: “los nuevos resultados me generan motivación” (D. 8). Estos resultados parecen funcionar como insumo para el propio incentivo docente: “por ahora vienen respondiendo bien y eso es lo que me motiva más. Cuanto mejor responden, es círculo vicioso, cuanto mejor responden más motivado

estoy.” (D. 2). Por lo tanto, al referir a motivaciones, los dos grandes tópicos fueron la relación afectiva, y la mejora en el desempeño académico de los estudiantes.

Por otro lado, en lo que respecta a las desmotivaciones, hubo dos grandes factores que se han repetido. En primer lugar, las condiciones laborales:

“Muchas veces me desmotiva la escuela, los dueños, el salario, el descuido del docente, la poca consideración de la psiquis del docente. Especialmente en esta pandemia. Pero en presencial era lo mismo igual.” (D. 1)

El salario y la falta de cuidado o consideraciones hacia el docente fue un tema sumamente repetido al hablar sobre desmotivaciones. En segundo lugar, otro tema recurrente en lo que refiere a desmotivaciones fue la presión institucional que se ejerce sobre los docentes para alcanzar la excelencia académica. La docente 3, por ejemplo, explica que los estándares internacionales que se buscan cumplir afectan su motivación:

“A veces también la motivación tiene que ver con estas exigencias institucionales que hay, entonces tengo que revisar ciertas prácticas de cómo me gustaría que aprendan porque se pide que los chicos tengan cierto nivel académico y estándares internacionales que cumplir.” (D. 3)

En concordancia con esto, otra docente destacó la presión que siente por parte de los equipos directivos, en lo que se respecta a su labor:

“la motivación la tengo que lograr porque sino se nota enseguida la falta, la desmotivación se nota. Imagínate, yo tengo cinco jefes... cinco jefes que están mirando mi trabajo (...) viendo cómo mejoro, cómo evoluciono (...) y en ese sentido me marcan las fortalezas, y también me marcan las debilidades (...) así que no me puedo desmotivar, no me lo puedo permitir.” (D. 4)

Si bien esta docente refiere a la presión institucional como algo que la empuja hacia la mejora y la superación, hubo otros casos que se ven afectados de forma negativa por dicha presión:

“lo que me desmotiva es la parte humana del colegio... hay una cuestión de `hay que hacerlo, son tus alumnos, no importa lo que te pasa como individuo`. Eso es lo que me está tirando en esta escuela. Y no veo humanismo, que capaz está, pero yo todavía no lo percibo (...) la otra cosa que me pone nerviosa acá, es que es todo tan espectacular que siento como una presión de yo también ser espectacular, estar a la altura ¿me entendés? Y eso me está jugando en contra, porque yo veo que estoy con docentes que saben mucho de cómo armar una clase, de recursos didácticos (...) y eso me inhibe, me hace sentir inferior.” (D.6)

Por lo tanto, la presión institucional que se ejerce en búsqueda de la excelencia característica de las escuelas de élite (Ziegler y Gessaghi, 2012) pareciera jugar un rol a veces positivo, y a veces negativo, en lo que respecta a la motivación de los docentes.

Entonces, en términos generales, las respuestas fueron diversas y aproximadamente la mitad de los docentes declararon sentirse motivados a generar mejoras en el aprendizaje, lo cual sería característico de los docentes de alta expectativa (Rubie-Davies, 2015), pero la otra mitad sostuvo no estarlo. En lo que respecta a las motivaciones, los motivos principales fueron la relación afectiva con sus alumnos y las mejoras en sus desempeños; y al referir a desmotivaciones los temas más populares fueron la presión institucional y las condiciones de trabajo.

Al ser cuestionados sobre qué tan capaces se sentían de poder generar mejoras en el aprendizaje de sus alumnos, la gran mayoría de los docentes contestó que, si bien se creen capaces, muchas veces no lo son por dos motivos en particular: la presión institucional y la falta de interés por parte del alumno.

“institucionalmente no me siento capaz, pero porque me ponen muchas trabas (...) no se puede cambiar cierto plan, cierto alumno tiene que estar en cierto momento en cierto lugar, que todos tienen que ser evaluados y vistos de alguna manera. Que las cosas se hacen así y no podés diferenciarte.” (D. 3)

Asimismo, una vez más, la presión por mantener estándares que los exámenes internacionales requieren fue señalada como una traba al momento de generar mejoras en el aprendizaje:

“nosotros tenemos una característica en la que todos tenemos que ir al mismo tiempo en paralelo y eso no implica solamente que todos los docentes de un mismo año y diferentes cursos estén en paralelo, sino también, que todos los docentes de distintas sedes, de distintos colegios, internacionalmente, también estén al mismo tiempo. Entonces digamos como que hay cambios que hacer que no se pueden.” (D. 3)

La presión por mantener el mismo estándar que se presenta a nivel internacional parece impedir a algunos docentes la posibilidad de desviarse del camino preestablecido, en caso de así desearlo o percibir que algún alumno lo requiere.

El segundo motivo por el cual algunos docentes refirieron a las dificultades para generar mejoras en el aprendizaje es la falta de interés por parte del alumno.

“lo que pasa es que no depende solo de mi. Me parece que cuenta mucho la motivación de la otra persona (...) si del otro lado no hay ningún tipo de respuesta no me siento muy capaz.” (D. 5)

La docente 7 concuerda con esta postura al expresar que, si bien asume responsabilidad, no todo depende de ella. En respuesta a qué tan responsable se siente por el aprendizaje de sus alumnos contesta: “Totalmente responsable. Todo lo que yo tengo que hacer lo hago para que sea una enseñanza efectiva. Pero después hay cosas que dependen del pibe.” (D. 7).

En este sentido, varios docentes destacaron sentirse parcialmente responsables del desempeño académico de sus estudiantes, dada la existencia de factores que alteran su capacidad de influencia. Como fue mencionado en el apartado que refería al nivel socioeconómico de los alumnos, gran parte de los docentes destacó que el entorno sociocultural de los estudiantes muchas veces les hace restar importancia al valor de la educación recibida, esto dificulta su trabajo y los hace sentir, en parte, menos responsables por los resultados obtenidos.

Sin embargo, cabe destacar que un pequeño número de docentes sí refirió a sentirse totalmente responsables:

“muy responsable, para mi depende mucho del docente con respecto al aprendizaje del alumno. Después, bueno, hay una parte que es la parte de lo que hace el alumno. Pero me parece que lo que hace el alumno depende de cómo el docente se lo planteó, se lo pidió, le insistió, lo motivó.” (D. 1)

En este sentido, estos identificaron que sus propias prácticas se configuran como un determinante central en lo que refiere al desempeño del alumno, y la motivación intrínseca de sus alumnos se ve sujeta a la calidad de su enseñanza.

En lo que concierne, entonces, a su autopercepción sobre la capacidad de generar mejoras en el aprendizaje, podemos decir que, si bien la mayoría sostuvo creerse capaces de hacerlo, varios identificaron a la falta de motivación por parte del alumno, o a restricciones institucionales como obstáculos en su camino. Esto resulta en que la mayor parte de los docentes se sienta parcialmente responsables de los desempeños alcanzados por sus estudiantes, lo cual resulta característico del docente de baja expectativa (Warren, 2002).

Concepción de su labor como facilitador / director del aprendizaje

Rubie-Davies (2018) sostiene que los docentes de alta expectativa suelen considerarse a ellos mismos como facilitadores del aprendizaje, situando al alumno como protagonista. Los de niveles más bajos de expectativa suelen considerarse más bien directores del aprendizaje, encargados por completo de todas las decisiones a tomar en lo que respecta al aprendizaje.

La mayor parte de los docentes refirieron a sí mismos como, en parte directores, y en parte, facilitadores.

“En el medio... como que depende la situación en donde sos más... o sea, como que creo que un poco y un poco hay que ser. Un poco hay que darles servido y ya está hecho casi. Y en otras situaciones hay que ser como totalmente lo opuesto, como plantearles algo más difícil... plantearles que se tienen que romper la cabeza, como que ir jugando. Un poco y un poco siento.” (D. 1)

Muchos entendían que su labor requería cumplir ambos roles, según la situación de enseñanza lo requiera. Ahora bien, hubo dos motivos que fueron repetidos al expresarse sobre por qué a veces deben adoptar el rol de directores del aprendizaje. Por un lado, muchos sostuvieron ver sujeta su capacidad de serlo a la respuesta de sus alumnos:

“Me encantaría ser un facilitador, me cuesta, me cuesta mucho. Me pasa mucho que intento, como que... intento ampliar el panorama de los chicos en términos de literatura. En los últimos años me pasa muchas veces que no tengo tanta respuesta y ahí me transformo más en un director. En el pibe que no le pone mucha onda, lo agarro tipo director y vamos, ‘hace esto, hace lo otro’. Y tengo alumnos que de repente están mucho más motivados con mi materia y te piden cosas, y ahí sí me siento más un facilitador.” (D. 2)

Pero la capacidad de ser docente director o facilitador no parece reducirse solamente al nivel de respuesta de los alumnos, sino que los exámenes internacionales parecen imponerse como un factor que tiende a caracterizar a los docentes como directores del aprendizaje:

“en ciertos momentos, porque dependo de los programas internacionales, en donde soy casi conductora porque sé lo que pide y dónde deben llegar y lo que deben responder, y hay que llegar a eso. Mi anhelo es ser guía, pero bueno, no es muy fácilmente conseguible ser guía en este país con cierta mirada sobre la educación y en ciertas instituciones.” (D. 3)

En este sentido, los exámenes internacionales parecieran requerir al docente adoptar una postura de director, dado que la presión por alcanzar lo necesario para que sus alumnos

aprueben con éxito, los lleva a tomar las riendas del aprendizaje en pos de transitar el camino de formación de manera efectiva.

Podemos decir, entonces, que la mayoría de los docentes identificó en su propia práctica evidencias de su labor, tanto como facilitadores, así como directores. En lo que respecta a los factores que los condicionan a desarrollar una labor como directores, nos encontramos con dos motivos principales: el entrenamiento para el examen internacional y la respuesta por parte de los alumnos.

Síntesis

En lo que respecta a las características asociadas al docente, la lente se centró sobre dos ejes principales. Al analizar la autoeficacia docente podríamos decir que, en lo que respecta a la motivación, aproximadamente la mitad de los docentes parece tener baja expectativa, dado que su motivación es baja, y muchas veces atribuyen su incapacidad para generar mejoras en el aprendizaje de sus estudiantes al desinterés del alumnado. Por otra parte, al referirse a su concepción como facilitadores o directores del aprendizaje, las respuestas no se ajustan del todo al marco teórico utilizado, dado que ninguno se identificó como un facilitador o director, sino más bien, como una fusión de ambos. Esta falta de ajuste será tratada con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4: REFLEXIONES FINALES

4.1 Volviendo a las dimensiones de análisis

A lo largo del presente trabajo, nos hemos propuesto explorar la expectativa docente en escuelas de élite de Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires. Con el fin de lograrlo, hemos indagado en 4 dimensiones que, en conjunto, hacen de la expectativa docente un fenómeno capaz de ser estudiado, según el enfoque de Rubie-Davis (2018). A continuación, desarrollaremos algunas conclusiones elaboradas a lo largo del presente trabajo.

La primera dimensión analizada, las características asociadas al alumno, nos permite desglosar sus ítems de análisis en dos grandes categorías. Por un lado, existen 4 ejes que se concentran en características de origen del alumno. La presencia de un diagnóstico psicopedagógico ha demostrado ser un factor que afecta en sentido negativo la expectativa. El nivel socioeconómico aumenta el nivel de expectativa en términos de acceso a recursos, pero lo disminuye en función del desinterés que se percibe hacia la educación y la falta de contacto con otras realidades sociales. El género no es identificado por la mayor parte de los docentes como un insumo relevante para la expectativa, aunque aquellos que sí lo reconocen, poseen mayor expectativa para las mujeres que para los varones. Y la personalidad del alumno también pareciera generar controversias: mitad de los docentes sostuvo que la expectativa se ve favorecida por personalidades más extrovertidas y desfavorecidas por introvertidas, mientras que la otra mitad negó toda clase de influencia.

Por otro lado, hubo 2 ejes analíticos dentro de esta dimensión que no dependían exclusivamente de las características de origen del alumno, sino más bien, de su accionar dentro del aula. Ambos ejes mostraron ser directamente proporcionales al nivel de expectativa: cuanto mejor es el comportamiento y nivel de desempeño dentro del aula, mayor es el nivel de expectativa; y, cuanto mejor es la relación entre docente y alumno, también mayor es la expectativa. En este sentido, podemos señalar que el nivel socioeconómico, el género y la personalidad son características del alumno que pueden afectar de forma, tanto positiva, como negativa, a la construcción de expectativa. A diferencia de esto, la presencia de un diagnóstico psicopedagógico suele afectar siempre

en forma negativa. Y los niveles de desempeño, comportamiento y la relación docente – alumno, en forma directamente proporcional.

La segunda dimensión, las decisiones didácticas, pareciera dar cuenta de un nivel de expectativa más bien bajo. Si bien muchos docentes adoptaban un accionar que en términos generales coincidiría con una alta expectativa, los motivos que explicaban dicho comportamiento daban cuenta de lo contrario. Por ejemplo, la mayor parte de los profesores explicó que suele enmarcar en profundidad sus actividades, no para otorgar mayor libertad en un futuro, sino para evitar posibles problemas, o porque su expectativa sobre la capacidad de trabajo autónomo de los chicos es muy baja. Si bien no todos agrupan y cambian las formas de agrupamiento frecuentemente, los motivos por los cuáles lo hacían suelen ser el aburrimiento y la presión institucional, pero no la motivación intrínseca por promover diversas habilidades. En las entrevistas, los profesores mencionaron utilizar preguntas abiertas y estar dispuestos a que cualquier alumno las conteste, lo que daría cuenta de un alto nivel de expectativa. Sin embargo, cabe preguntarse qué entienden por preguntas abiertas, dado que las características del relato acerca de este tema permiten hipotetizar que guían las respuestas que esperan obtener de sus estudiantes. Algo similar ocurre al brindar las mismas actividades a todos los alumnos, aunque todos declararon diferenciar en sus actividades para alumnos con diagnóstico psicopedagógico, lo cual da cuenta de un menor nivel de expectativa para este grupo. Por último, en lo que respecta al establecimiento de metas, la expectativa parece ser baja: sus metas son sumamente generales, establecidas a principio de año, y no suelen ser revisadas durante el ciclo lectivo.

La tercera dimensión analizada fue el clima socioemocional del aula. En contraposición con lo que ocurre en las decisiones didácticas, la mayor parte de los ejes contemplados en esta dimensión evidenciaría un alto nivel de expectativa: el error es entendido como una oportunidad de aprendizaje, todos los docentes creen conveniente intervenir en la construcción del sentido de comunidad del aula, y las descripciones que hacen de los climas socioemocionales suelen ser cálidas y amistosas. En lo que respecta a la regulación del comportamiento en clase, si bien la mitad de los docentes sostuvo preferir corregir el mal comportamiento a medida que surge, lo cual sería propio de un bajo nivel de expectativa, los motivos por los cuáles lo hacen buscan evitar posibles incomodidades hacia sus alumnos, lo cual no necesariamente da cuenta de baja expectativa. Este

fenómeno por el cual el marco teórico provisto para el análisis de las entrevistas no se ajusta del todo a la información relevada, pone el foco de atención sobre las dificultades que surgen al intentar aplicar un instrumento diseñado para la exploración de expectativa docente en un contexto distinto al cual fue utilizado. Las diferencias socioculturales existentes entre Nueva Zelanda, donde Christine Margaret Rubie-Davies desempeña gran parte de su trabajo, y la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires, lugar donde se desarrolló este trabajo, podrían ser una posible explicación por la cual algunas de las respuestas obtenidas no se ajustan de todo al marco teórico utilizado. Desarrollaremos este punto al tratar las posibles limitaciones del presente trabajo.

La cuarta dimensión de análisis, refirió a dos características asociadas al docente: el nivel de autoeficacia y su concepción como facilitador o director del aprendizaje. Si bien la mayor parte de los docentes explicó que se sentía capaz de hacer cambios en el desempeño académico de sus alumnos con bajo rendimiento, señalaban que la presión institucional y el desinterés por parte del alumnado hacen que su expectativa sobre la posible mejora sea disminuida. En lo que refiere a la motivación, mitad de los docentes sostuvo sentirse motivados, mientras que la otra mitad declaró no estarlo. Por lo tanto, el nivel de expectativa es, en parte alto, y en parte bajo, en su distribución. Algo similar ocurrió con la concepción que tienen de ellos mismos como facilitador o directores del aprendizaje. La mayoría de los profesores se reconoció, en parte, como ambos. Y ninguno sostuvo sentirse completamente como un facilitador del aprendizaje, lo cual daría cuenta de un alto nivel de expectativa.

4.2 Presión institucional, excelencia internacional, alto nivel socioeconómico... ¿y la expectativa?

A lo largo del análisis realizado hubo 3 temáticas que fueron repetidas en diversos momentos. A continuación, haremos un breve desarrollo de cada una.

La presión institucional que se ejerce sobre los docentes en las escuelas de élite fue un fenómeno muy presente en las entrevistas. Esta presión adquiere, en parte, efectos positivos y, en parte, negativos. Al referir a consecuencia positivas, podríamos destacar que la presión parece funcionar como motivación en algunos de los docentes entrevistados. En las entrevistas hubo profesores que señalaban que el complejo sistema de supervisión que tenían los obligaba a mantener su motivación alta y, por lo tanto,

también su expectativa. De forma contraria, hubo otros docentes que señalaron que la presión por la excelencia no los favorecía. Los hace sentir inferiores, y afecta su autoestima. Asimismo, hubo docentes que explicaron que la presión institucional muchas veces los llevaba a diferenciar actividades para alumnos con diagnósticos psicopedagógicos que, según su propio criterio, no lo necesitaban o podían desempeñarse con éxito en su materia sin necesidad de dicha adaptación. Todo esto impactaba de forma negativa en el nivel de expectativa docente. Resulta interesante destacar que la presión característica de las escuelas de élite pareciera tener efectos dicotómicos sobre el nivel de expectativa docente: así como potencia algunas prácticas, inhibe otras.

Un segundo tópico fue la presencia de los exámenes internacionales como un factor determinante de la práctica docente. A diferencia de lo ocurrido con la presión institucional, a partir de lo recuperado en las entrevistas, los exámenes internacionales parecen adquirir un impacto más bien negativo en la construcción de expectativa docente. La necesidad de seguir rigurosamente los requisitos de los exámenes, y aprobarlos con éxito, dificulta que los docentes puedan adoptar prácticas propias de una alta expectativa como lo son, por ejemplo: el uso de distintas formas de agrupamiento, la modificación de metas, un clima socioemocional distendido, o el sentirse capaces de generar mejoras en el aprendizaje de alumnos con bajo rendimiento. La imperante necesidad de estar al día para llegar al examen en tiempo y forma parece funcionar como "chaleco de fuerza" que restringe las posibilidades de acción del docente, y resulta en menores niveles de expectativa.

Por último, un tercer tema que se hizo presente de varias formas fue el nivel socioeconómico del alumnado. En términos generales, este fue abordado como un insumo más bien negativo, que positivo. Al referir a esto, gran parte de los docentes destacaron aspectos como la desvalorización de las familias por la educación de sus hijos, la falta de contacto con otras realidades como un limitante en su bagaje de conocimientos, y un bajo nivel de autonomía. Todo esto afectaba de forma negativa sus expectativas. El único aspecto en el cual concebían al nivel socioeconómico alto como un fenómeno que favorecía la expectativa, es en lo referente al acceso a recursos que estas familias poseen, lo cual permite que sus alumnos satisfagan sus necesidades básicas que, quizás en un contexto diferente, sí podrían afectar en forma negativa a la expectativa. Resulta sumamente interesante destacar que esto contrasta con gran parte de la bibliografía

revisada sobre el tema, la cual sostiene que a mayor nivel socioeconómico, mayor es la expectativa (Agirdag, 2018; Minor, 2014; Muller, 2017). Si bien no es foco de este trabajo ahondar sobre esto, una posible explicación de este fenómeno podrían ser las diferencias sociales, económicas y culturales que existen entre los lugares en los cuales esos trabajos fueron desarrollados, y el lugar en que se realizó este trabajo, la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires.

4.3 Limitaciones del estudio

Los posibles alcances de este trabajo se encuentran delineados por una serie de limitaciones que han marcado su curso.

En primer lugar, si bien se ha utilizado el recurso de la entrevista semiestructurada para explorar el nivel de expectativa en base a un estudio realizado por Rubie-Davies (2008), las respuestas brindadas por los docentes pueden no ser del todo coherentes con su práctica profesional en el aula. Dadas las limitaciones impuestas por la pandemia actual, no se hizo posible realizar observaciones de clase, lo cual podría haber enriquecido aún más los resultados de este trabajo.

Otra posible limitación se encuentra dada por el universo muestral de docentes entrevistados para el análisis. Estos fueron seleccionados bajo la condición de dictar clases en escuelas de élite de la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires. Pero no hubo mayor especificación respecto a sus años de antigüedad, las asignaturas que dictaban, o el nivel de estudios alcanzados. Entendiendo que estos podrían jugar algún rol en lo que concierne a su nivel de expectativa, podríamos reconocer a esto como una posible limitación del estudio.

Una tercera limitación identificada es que las entrevistas fueron realizadas durante la primera mitad del año 2021, momento en el cual ya hace varios meses los docentes concurrían a clase con protocolos. Algunos de los tópicos tratados en las entrevistas como, por ejemplo, las formas de agrupamiento, remiten a dinámicas de clase más comúnmente dadas previo a la pandemia, por lo cual sus respuestas frente a ciertas preguntas pueden encontrarse un poco alejadas de la realidad, dado el tiempo que ha transcurrido desde la última vez que han tenidos clases sin ninguna clase de protocolo.

En este sentido, la lejanía a esas situaciones podría considerarse como una posible limitación.

Otra posible limitación es de corte sociocultural. Gran parte de las preguntas utilizadas en la entrevista semiestructurada, y el marco teórico utilizado para analizar las respuestas, fueron tomadas de los trabajos elaborados por Christine Margaret Rubie-Davies, quien desempeña su trabajo mayormente en Australia y Nueva Zelanda. Es posible que las consideraciones culturales sobre las cuales se pensaron sus conclusiones, y las preguntas que permitieron arribar a estas, no sean del todo ajustadas para la realidad sociocultural de la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, en diversos puntos de este trabajo, se ha destacado que el marco teórico propuesto por diversos autores, en especial el de Christine Margaret Rubie-Davies, no parece ajustarse del todo a algunas de las respuestas e interpretaciones obtenidas a partir de la entrevista. Esta limitación podría también darse como consecuencia de la aplicación de un instrumento (entrevista semiestructurada) cuyas preguntas fueron pensadas para un contexto sociocultural distinto a la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires.

4.4 Futuras líneas de indagación

Tal como fue mencionado en el apartado anterior, no hubo demasiadas especificaciones en lo que concierne a las asignaturas que enseñaban los docentes entrevistados, sus años de experiencia, o el nivel de estudios alcanzado. Una futura línea de investigación a futuro podría ahondar sobre el posible rol que juegan estas características en la formación de expectativas.

Otra posible línea de investigación podría revisar los efectos particulares que tuvieron los cambios impuestos por la pandemia. Es un hecho que hubo alteraciones, y sería posible estudiar si dichas alteraciones tuvieron impacto particular sobre el nivel de expectativa docente.

Por último, dada la relevancia y presencia que han tenido los efectos negativos del nivel socioeconómico de los alumnos, los exámenes internacionales y la presión institucional sobre la expectativa docente, creo que sería apropiado indagar aún más en las formas en que impactan sobre la expectativa docente. Posibles líneas de indagación podrían concentrarse en cada una de estas dimensiones de análisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*. 11.

Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2013). School segregation and self-fulfilling prophecies as determinants of academic achievement in Flanders. In S. De Groof & M. Elchardus (Eds.), *Early school leaving and youth unemployment* (pp. 46–74). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Agirdag, O. (2018). The impact of school SES composition on science achievement and achievement growth: mediating role of teachers' teachability culture. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 264-276.

Aguilera, A. (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Arnez, N. L. 1966. "The Effect of Teacher Attitudes upon the Culturally Different." *School and Society* 94:149-52.

Babad, E. (2009) *The Social Psychology of the Classroom*. New York: Routledge.

Bianco, M. (2005) 'The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs', *Learning Disability Quarterly*, 28: 285–93.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365–374.

Brophy, J.E. and Good, T.L. (1974) *Teacher–Student Relationships: causes and consequences*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631–661.

Cameron, D. L. & Cook, B. G. (2013). General education teacher's goals and expectations for their included students with mild and severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 18-30.

Canabal, Y. (2013). *La enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas primarias de élite de la provincia de Buenos Aires* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, Buenos Aires.

Cervini, R. (2003). Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: un análisis multinivel. *Education Policy Analysis Archives*. 11.

- Chen, Y. H., Thompson, M., Kromrey, J., & Chang, G. (2011) Relations of Student Perceptions of Teacher Oral Feedback With Teacher Expectancies and Student Self-Concept. *The Journal of Experimental Education*, 79:4, 452-477
- Cooper, H., & Good, T. (1983). Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process. New York: Longman.
- De Boer, H., Bosker, R. J., & Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long- term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102, 168–179.
- De Koning, E., & Boekaerts, M. (2005). Determinants of students' school-identification in secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 289-308.
- Dewulf, L., Van Braak, J., & Van Houtte, M. (2017). The role of teacher trust in segregated elementary schools: A multilevel repeated measures examination. *School Effectiveness and School Improvement*, 28, 259–275.
- Doyle, J. (2014). Predictors of culturally relevant attitudes and expectations of urban music teachers in the USA. *Music Education Research*, 16(4), 436–453.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dusek, J. B. & Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies. En J.B Dusek (Ed.) *Teacher expectancies* (pp. 229-250). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dussel, Inés. (2009). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Revista de política educativa: revista de investigación de la Escuela de Educación Buenos Aires*: Universidad de San Andrés, Prometeo, 2009 v. 1, p. 68-90.
- Fitzpatrick, C., Côte-Lussier, C., & Blair, C. (2016). Dressed and groomed for success in elementary school: Student appearance and academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 117, 30-45.
- Fives, Helenrose & Gill, Michele. (2015). *The International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.
- Fowler, L., Banks, T., Anhalt, K., Der, H. & Kalis, T. (2008). The Association Between Externalizing Behavior Problems, Teacher-Student Relationship Quality, and Academic Performance in Young Urban Learners. *Behavioral Disorders*. 33. 167-183.
- Freebody, P. (2006). *Qualitative Research in Education*. London: Routledge.
- Fryer, R. G., & Levitt, S. D. (2010). An empirical analysis of the gender gap in mathematics. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(2), 210-240.

- Fuentes, S. (2015b). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-Posições*, 26(2), 75-98.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7th ed.). New York, NY: Longman.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (2008). 'Teacher expectations', in *Looking in Classrooms*, 10th ed, pp. 47–50, New York: Addison-Wesley Educational.
- Harris, M. J. and Rosenthal, R. (1985) 'Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta- analyses', *Psychological Bulletin*, 97, 363–86.
- Harvey, D., & Slatin, G. (1975). The Relationship between Child's SES and Teacher Expectations: A Test of the Middle-Class Bias Hypothesis. *Social Forces*, 54(1), 140-159.
- Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101, 662–670.
- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018) Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective, *Educational Research and Evaluation*, 24:3-5, 324-345.
- Kazem, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41(1), 63-76.
- Li, Z. & Rubie-Davies, C. (2016). Teachers matter: expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign-language classrooms. *Studies in Higher Education*. 42. 1-19.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Victoria: John Wiley & Sons.
- Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación. (2017). *Principales cifras del sistema educativo nacional*.
- Minor, E. C. (2014). Racial differences in teacher perception of student ability. *Teachers College Record*, 116(10), 1–22.
- Muller, C. (1997). The minimum competency exam requirement: Teachers' and students' expectations and academic performance. *Social Psychology of Education*, 2, 199–216.

Neiman, G; Quaranta, G. (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”, en Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Pit-ten Cate, I. & Glock, S. (2018). Teacher expectations concerning students with immigrant backgrounds or special educational needs, *Educational Research and Evaluation*, 24:3-5, 277-294.

Raudenbush, S.W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: a synthesis of findings from 19 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76: 85-87.

Ready D., Wright D. (2011) Accuracy and Inaccuracy in Teachers’ Perceptions of Young Children’s Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context. *American Educational Research Journal*, 48(2):335-360.

Rizvi, F. (2013). Las escuelas de élite en contextos de globalización: una etnografía local y multilocal (Conferencia). Universidad de San Andres, Buenos Aires.

Robinson, J. P., & Lubienski, S. T. (2011). The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: Examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268–302.

Robinson, J. P., Lubienski, S. T. & Copur, Y. (2011, September). *The effects of teachers’ gender-stereotypical expectations on the development of the maths gender gap*. Paper presented at the Society for Research on Educational Effectiveness Fall Conference, Washington, DC.

Rogers, C. (1982). *A Social Psychology of schooling*. Madrid: Visor.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils’ intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Rosenthal, R. (1974). On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms. New York: MSS Modular Publications.

Rosenthal, R. & Rubin D.B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3: 377-86.

Rubie-Davies, C. M. (2004). *Expecting the best: Instructional practices, teacher beliefs and student outcomes* (Doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand, 2004). Digital Dissertations, AAT 3129406.

Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *The British journal of educational psychology*, 77. 289-306.

- Rubie-Davies, C. M. (2008). Teacher Beliefs and Expectations: Relationships with Student Learning, in Rubie-Davies, C. M. & Rawlinson, C. (Eds.), *Challenging Thinking about Teaching and Learning* (pp.25-39). New York: Nova Science Publishers.
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York: Routledge.
- Rubie-Davies, C. (2018). *Teacher expectations in education*. New York: Routledge.
- Rubie-Davies, C. M., Watson, P., Flint, A., Garrett, L., & McDonald, L. (2018). Viewing students consistently: how stable are teachers' expectations? *Educational Research and Evaluation*, 24:3-5, 221-240.
- Silverman, D. (Ed.). (2010). *Qualitative research*. California: SAGE.
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Timmermans, A.C., Rubie-Davies, C.M. & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: the state of the art in teacher expectancy research. *Educational Research and Evaluation*, 24: 3-5, 91-98.
- Timmermans, A.C. & Rubie-Davies, C.M. (2018). Do teachers differ in the level of expectations or in the extent to which they differentiate in expectations? Relations between teacher-level expectations, teacher background and beliefs, and subsequent student performance, *Educational Research and Evaluation*, 24:3-5, 241-263.
- Van Dijk, T. (1993). El racismo de la Élite. *Archipiélago*, 14: 106-111.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018) A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24:3-5, 124-179.
- Warren, S.R. (2002). Stories from the classrooms: how expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80: 109-16.
- Weinstein, R., Marshall, H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations. *Child Development*, 58(4), 1079-1093.
- Weinstein, R.S. (2002) *Reaching Higher: the power of expectations in schooling*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitley, J. (2010). Modelling the influence of teacher characteristics on student achievement for Canadian students with and without learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 25, 88–97.

Wood, D., Kaplan, R., & McLoyd, V. C. (2007). Gender differences in the educational expectations of urban, low-income African American youth: The role of parents and the school. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 417–427.

Ziegler, Sandra; Gessaghi, Victoria (Comps.) (2012) Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia. Buenos Aires, Ediciones Manantial Flacso.

Ziegler, S. (2016). Desregulación y personalización en escuelas de elite: El trabajo de los profesores para la consagración escolar de los sectores privilegiados. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(68).



Universidad de
San Andrés

ANEXO

<i>Docente Nro.</i>	<i>Asignatura que enseña</i>	<i>Cursos en que enseña</i>	<i>Años de experiencia</i>	<i>Estudios Universitarios</i>
1	Lengua Inglesa Literatura Inglesa	1-2-3-4	15 años	Cursados, pero no completos
2	Lengua Castellana Literatura Castellana	3-4-5-6	6 años	Licenciatura y Profesorado en Letras
3	Lengua Castellana Literatura Castellana	1-3-4- 5-6	12 años	Psicología
4	Construcción de la ciudadanía Historia Política y Ciudadanía Derecho Economía Política Política Internacional	1-2-3- 4-5-6	12 años	Abogacía
5	Lengua Inglesa	1-3-6	15 años	No
6	Biología	1-2-3-4	6 años	Veterinaria
7	History (Historia en inglés)	3-4-5-6	35 años	Abogacía
8	Ciencias Sociales Historia	1-2-4- 5-6	13 años	No

	Proyecto de investigación			
--	---------------------------	--	--	--



Universidad de
San Andrés