



VOL. 22, Nº4 (octubre-diciembre, 2018)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8414

Fecha de recepción: 17/02/2017

Fecha de aceptación: 09/11/2017

CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE RESULTADOS ESCOLARES

Teacher's conceptions about educational outcomes



Perla Meléndez Grijalva

Celia Carrera Hernández

Pedro Barrera Valdivia

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México

E-mail: pmelendez@upnech.edu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1239-0774>

Resumen:

El estudio ofrece los resultados de una investigación acerca de las concepciones de los profesores sobre los buenos resultados escolares de alumnos en condiciones de pobreza económica y las acciones pedagógicas que sugieren para lograrlo. Participaron 158 profesores que laboran en escuelas de educación básica en la ciudad de Chihuahua. Se utilizó una aproximación cualitativa para categorizar las respuestas a las preguntas abiertas y análisis cuantitativo para contrastar las comparaciones entre frecuencias de respuesta. Los resultados indican que la expectativa de posibilidad de que los niños en condiciones de pobreza pueden obtener resultados de excelencia, está relacionada con quienes expresan acciones pedagógicas en el contexto del salón de clase, mientras que quienes expresan que nula o baja posibilidad de logro de estos alumnos proponen acciones estratégicas que no están directamente relacionadas con la enseñanza aprendizaje. Los resultados fundamentan programas de intervención a partir del campo teórico sobre el cambio (por ej. Watzlawick, Weakland y Fish, 1989), la resiliencia y el Constructivismo Radical (Glaserfeld, 1996), los cuales evidencian la importancia de modificar las concepciones docentes para mejorar los resultados escolares de estudiantes en condiciones de pobreza.

Palabras clave: cambio de actitud, expectativa, percepción, pobreza, relación profesor alumno

Abstract:

The study offers the results of a teacher's conceptions investigation; about students with economic poverty's good educational outcomes and the educational activities that are suggested to achieve it. 158 teachers that work at basic education schools in Chihuahua participated. A qualitative approach was used to categorize the open questions' answers and a qualitative approach to contrast the comparison between the frequency of answers. The results indicated the expectation of possibility that children in poverty conditions can obtain excellent results, it is related with the ones that express educational actions in a classroom context, while the ones that express non or low possibility of achievement from these students propose strategic actions that are not directly related with teaching or learning. The results base intervention programs from the theoretical framework about change (e.g Wayzlawick, Weakland and Fish, 1989), resilience and Radical Constructivism (Glaserfeld, 1996), prove the importance of modify teacher paradigms to improve students in poverty conditions' educational results.

Key Words: conceptions, educational results, poverty, resilience, teacher's expectations.

1. Introducción

El proceso de aprendizaje escolar en contextos de pobreza significa un importante desafío para los países en desarrollo. Dichos contextos, se acompañan de una multitud de realidades que forman sistemas de alienación que se reproducen y de las que es difícil conseguir cambios sustanciales.

En este documento tomaremos por concepto de pobreza, el enfoque que llevo al premio Nobel a Amartya Sen, quien define pobreza como la falta de capacidad del sujeto de producir o realizar su potencial productivo. Lo anterior se enfoca más que carecer de ingresos o bienes suficientes, a la imposibilidad de alcanzar un mínimo de realización vital por verse privado de capacidades, posibilidades y derechos básicos para hacerlo (Sen, 2000).

Desde este enfoque, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), establece criterios de satisfacción de necesidades básicas, como lo son esperanza de vida, logros educacionales e ingreso, que son habilidades que permiten el desarrollo humano, definido este último como el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas (PNUD, 2010).

Enseñar en contextos de pobreza es una tarea ardua, conlleva no sólo las precariedades materiales, también la resignación, la desesperanza, la frustración, la indiferencia y hasta la condición de supervivencia. Las probabilidades de que la enseñanza-aprendizaje se dé de manera fluida y con resultados positivos en alumnos que viven en contextos de pobreza, son bajas. Esta población está más propensa a presentar bajo rendimiento escolar, e incluso, a desertar (Serra y Canciano, 2006).

Aunado a esto, la carencia económica actual que viven muchas familias está teniendo repercusiones en el alumnado en aspectos como alimentación, falta de higiene, indumentaria, materiales escolares, rendimiento académico, estado anímico y comportamiento en el aula. Es decir, el problema va más allá de los indicadores clásicos centrados en los resultados académicos (García-Gómez y López, 2017).

Siguiendo con esta idea, Assiego y Ubrich (citados por García-Gómez y López) mencionan que "los efectos negativos de la situación de riesgo de pobreza o exclusión social no solo afectarán al rendimiento escolar de los niños y niñas o a las probabilidades de un abandono prematuro sino principalmente a su propia autoestima y su formación como persona adulta" (p. 187).

Teorías como las de Bernstein, Passeron y Bourdieu, coinciden que los estudiantes en condiciones de pobreza tienen más dificultades para alcanzar el éxito escolar que los alumnos de otras clases sociales y, aunque exista equidad en el acceso a las oportunidades educativas, estas diferencias culturales de sus clases sociales de origen llevan a la reproducción del sistema de desigualdad social y dificultan la movilidad ascendente (González, 2005).

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) reportó que doce de cada cien alumnos de los estratos más pobres, no culminan la primaria. Además, estos alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense las desventajas de estos alumnos, contribuye a agudizarlas.

Finalmente, y como eje central de este estudio, se encontró evidencia que, además de las diferencias culturales y socioeconómicas, uno de los aspectos que más influye en estos resultados se refiere a la calidad de la práctica docente: los profesores de escuelas ubicadas en contextos de pobreza minimizan los contenidos que imparten, usan menos estrategias de enseñanza, tienden a ser más autoritarios y a desfavorecer la autonomía de los alumnos, a diferencia de aquellos que trabajan en escuelas con un nivel socioeconómico medio o alto. Entre las explicaciones que se han encontrado para este fenómeno, están las creencias y concepciones que tienen los profesores sobre resultados escolares de estudiantes en contextos de pobreza (Stipek, 2004).

2. Revisión de la literatura

Se analizó la literatura para explicar cómo los docentes construyen sus concepciones sobre resultados escolares en contextos de pobreza, así como estudios que muestran la influencia de estas concepciones en el aprendizaje del estudiante.

2.1 Construcción de las concepciones de los profesores

Hablar de las concepciones de los profesores sobre resultados educativos implica hablar de sus vivencias, sus ideas, sus creencias, que a su vez influyen directamente en su práctica diaria. El profesor construye a partir de sus experiencias, el fundamento ideológico que sustenta su pensamiento y su acción, desde el conocimiento explícito, bien organizado y articulado lógicamente, hasta las creencias y pensamiento mítico más indefinido, paradójico e irracional que asimila y aprende en sus intercambios y vivencias con el medio socio-histórico donde se desenvuelve (Kelly, 1995).

Los estudios sobre las creencias y concepciones de los profesores, específicamente en relación con la enseñanza y el aprendizaje, han sido abordados desde diferentes enfoques y cada uno asume una posición diferente respecto al origen, la naturaleza cognitiva y los procesos de cambio de esas concepciones. Esta investigación fundamenta este fenómeno desde el constructivismo radical.

El constructivismo radical, desarrollado por Glasersfeld, sugiere que no existe una realidad verdadera, sino una realidad que el sujeto construye permanentemente en función de su percepción, su experiencia y su lenguaje (Nardone y Watzlawick, 1993). El conocimiento deja de concebirse como una recepción o captación de información sobre el mundo, para convertirse en una actividad constructiva que se efectúa sin miramientos respecto de lo que haya más allá de nuestra cultura y nuestra mente. El sujeto deja de ser el “descubridor” de una realidad externa a sí mismo y el encargado de ampliar el límite del saber humano, para convertirse en quien construye esa misma realidad imponiéndole sus propias leyes (Glasersfeld, 1996).

Entonces, los significados o concepciones no pueden ser transmitidos de un hablante a otro, éstos se derivan únicamente de la experiencia individual y luego se pueden ajustar intersubjetivamente. Por ello, desde el constructivismo radical, las verdades son relativas, por lo tanto todo conocimiento debe ser cuestionado y no es un hecho acabado. El rol que juega el entorno es reforzar algunos modelos mientras que elimina otros, proceso de selección (Glasersfeld).

Finalmente, la concepción que tiene el profesor sobre los resultados escolares de niños en condiciones de pobreza es el producto de una relación con las experiencias y conocimientos anteriores: todo conocimiento viene contaminado de una concepción de mundo marcada por un entorno biológico y social (Glasersfeld).

2.2 Influencia de las concepciones de los profesores en el logro educativo

El logro educativo, entendido como permanencia en la escuela, consecución de aprendizajes esperados y trayectoria continua y completa, dependen de factores como las características personales del alumno, el trabajo docente, la motivación, el clima institucional y las condiciones socioeconómicas (González, 2005; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Grotberg, 1995; Vanistendael y Lecomte, 2002).

Es importante señalar que investigaciones centradas específicamente en el contexto escolar, como la de Marín & Infante (2000) y Shmader, Johns & Forbes (2008), sugieren que el trabajo docente puede promover el logro educativo a pesar de que otros factores como familia y contexto socioeconómico no lo hagan.

En su estudio, Fiske, Cuddy, Glick & Xu (2002) demostraron que el maestro favoreció el aprendizaje y la confianza en el niño cuando le ayudó a reducir su miedo a cometer errores, redujo estereotipos negativos y aumentó la percepción de competencia y la calidez del entorno.

La influencia del profesor también depende de las estrategias didácticas que aplica, entendidas éstas como herramientas pedagógicas centradas en el alumno que le permiten un aprendizaje más profundo y permanente, además de propiciar el desarrollo del pensamiento crítico, de habilidades cognitivas y actitudes, desde una perspectiva constructivista y significativa (Morales y Pereida, 2017).

También, y no menos importante, influyen sus actitudes, sentimientos y pensamientos acerca del posible éxito o fracaso de sus estudiantes. La concepción que tienen sobre sus alumnos se refleja en su quehacer profesional. Esta concepción no es más que el entramado de creencias, conocimientos y valores, a partir del cual los profesores abordan e interpretan la realidad; en estas representaciones también intervienen las experiencias vividas y los hábitos adquiridos, la posición social que se ocupa y las actividades que se desarrollan, así como el asiente de las actitudes y las predisposiciones a actuar.

Al respecto, estudios como el de Morrison & Chein (2011) sugieren que el tipo de participación de los profesores en el aprendizaje de sus alumnos depende de la concepción que tengan acerca de sus posibilidades de adquisición del conocimiento. Esta concepción hace referencia a una estructura representacional consistente en esquemas de ideas que constituyen síntesis abstractas de conocimientos, y que se activan de forma automática en situaciones concretas con el propósito de proporcionarle al sujeto elementos necesarios para organizar, predecir y dar sentido a su entorno (Cano & Cardelle-Elawar, 2004).

Cuando esta concepción viene cargada de prejuicios, definiéndose como la actitud negativa u hostil hacia un grupo social o hacia una persona en particular, se mantienen creencias y significados que son parte de estereotipos, que a su vez, se traducen en distancia intergrupala. El prejuicio, dice González (2005), genera un repertorio emocional que condiciona el tipo de vínculo que se establezca entre las personas.

Becerra (2012) encontró que los docentes tienen una concepción formada por creencias prejuiciadas hacia alumnos en condiciones de pobreza, tales como niños con recursos cognitivos deficitarios, con aprendizaje lento, con códigos lingüísticos restrictivos, desinterés académico, entre otros. Lo anterior viene a impactar las prácticas socio pedagógicas del profesor, afectando la respuesta educativa de los estudiantes en el aula.

El vínculo profesor - alumno se ve afectado en la generación de sentimientos lastimeros, prácticas paternalistas y falta de compromiso pedagógico, que se traduce en distancia o desinterés del docente con los alumnos, pues su percepción es que por más esfuerzo que desarrollen en su práctica docente, las condiciones contextuales de estos alumnos les imposibilitarán aprender como aprenden niños en condiciones “regulares” (González, 2005).

Sin embargo, también hay evidencia que sugiere que se puede promover el logro educativo desde el aula cuando el maestro se implica en el desarrollo integral

de sus alumnos, manteniendo altas expectativas sobre las posibilidades de éxito escolar. De estas ideas, se deriva el postulado general de que se pueden lograr buenos resultados en contextos de pobreza si el profesor asume la expectativa de que las carencias socioeconómicas no determinan por sí mismas el futuro personal y que se pueden formar buenos estudiantes mediante acciones psicopedagógicas pertinentes y efectivas (Rutter, 1993).

Para efectos de este trabajo, las expectativas se definen como el conjunto de representaciones y valoraciones que tienen los sujetos y sobre los cuales interpretan y elaboran juicios acerca de un fenómeno determinado, siendo construcciones subjetivas pero como resultado de un proceso complejo de socialización (Berger y Luckmann, 2005). Sobre esta idea, Rosenthal y Jacobson (1968), encontraron que la manera como el docente visualiza las posibilidades de logro de los estudiantes determina sus resultados escolares, es decir, si las expectativas son buenas, los resultados también.

Acorde con los hallazgos precedentes, la concepción que tiene el profesor sobre los resultados escolares de niños en condiciones de pobreza, según el constructivismo radical, es producto de sus experiencias, conocimientos previos y la elaboración propia. Así, Glasersfeld afirma que todo conocimiento implica una concepción del mundo, marcada por un entorno biológico y social. De acuerdo con esta idea, las concepciones desde donde se observa y se da significado a los hechos del mundo percibido tienen una importancia crucial en la interpretación y en las acciones y emociones que observa la persona, en este caso el maestro.

2.3 Las concepciones positivas del profesor como promotoras de la resiliencia

En sus postulados sobre la resiliencia (capacidad del sujeto de hacer frente a la adversidad y salir victorioso), Rutter (1993) sugirió que cuando los maestros construyen concepciones positivas sobre las posibilidades de logro educativo de alumnos en condiciones de pobreza, surgen buenas expectativas para favorecer la resiliencia ya que se motivan oportunidades para establecer vínculos que compensen experiencias negativas de los contextos sociales. Al respecto, Shmader, Johns & Forbes presentaron evidencias que muestran que cuando el docente reduce los estereotipos negativos en los estudiantes, éstos mejoran su aprendizaje.

Asimismo, De Caro, Thomas, Albert & Beilock (2011) encontraron que cuando el docente propicia el interés y motivación de sus alumnos, el nivel de aprendizaje aumenta y sus resultados académicos son buenos; en cambio, la presión y el trabajo mal dosificado provocan distracción y disminución de la memoria. En este sentido, Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2003), mostraron que escuelas en contextos de pobreza y con excepcionales resultados académicos, tienen en común una buena gestión institucional y profesores con la firme creencia de que sus alumnos son capaces de aprender y no muestran prejuicios sociales.

Los mensajes que los profesores transmiten a los estudiantes determinan, en gran parte, su logro educativo e interés por la escuela. Estos mensajes se construyen

a partir de la interpretación que hace el profesor de la realidad, la cual es influenciada por factores como información de profesores anteriores, reportes médicos o psicológicos, características físicas, clase socioeconómica, problemáticas familiares y/o formas de relación social (Miramontes, Martínez y Rojo, 2009).

Finalmente, si el profesor piensa a su alumno como vulnerable, las probabilidades de que considere que poco se puede hacer por él, aumentan, y se reducen sus expectativas y, en consecuencia, aumenta la tendencia de resultados escolares bajos (Miramontes, Martínez y Rojo).

A partir de estos análisis, surge el interés por conocer, mediante una investigación empírica, las concepciones de los profesores y su relación con las estrategias que sugieren para lograr buenos resultados escolares con alumnos en condiciones de pobreza, a fin de comprender y tener elementos para hacer propuestas que mejoren las prácticas docentes.

El estudio que se presenta tiene como objeto conocer a) las atribuciones que expresan docentes sobre los factores que determinan los resultados escolares, b) las expectativas de los profesores sobre las posibilidades de un buen logro educativo de alumnos en condiciones de pobreza; y c) las estrategias sugeridas para promover el logro educativo.

3. Método

El estudio toma una posición metodológica mixta porque integra preguntas abiertas donde se realizaron análisis cualitativos y una escala de jerarquización de respuesta con análisis cuantitativos. Las primeras para conocer las expresiones subjetivas de los docentes sobre las posibilidades de estudiantes en condiciones de pobreza de alcanzar el logro educativo y las estrategias que sugieren para lograrlo. Y la escala, para conocer los factores que priorizan los profesores como causa de los resultados escolares. Asimismo, en un segundo momento, se hace un análisis con método cuantitativo para contrastar las hipótesis derivadas de las preguntas y la escala.

3.1 Participantes

En el estudio participaron 158 docentes frente a grupo (89 mujeres, 69 hombres, edad $M=35$ años) de nivel básico de escuelas ubicadas en la ciudad de Chihuahua, México, los cuales fueron elegidos por conveniencia y con la previa autorización de sus autoridades y el acuerdo de consentimiento de los participantes.

3.2 Instrumento y proceso de aplicación

El instrumento se compone de tres secciones, la primera incluye la escala para jerarquizar los factores que determinan resultados escolares; la segunda, preguntas abiertas para conocer las expectativas sobre el logro educativo de alumnos

en condición de pobreza y las estrategias que sugieren para ello; la tercera, incluye la información sociodemográfica.

El instrumento fue diseñado atendiendo las tres secciones arriba mencionadas y a partir de una revisión exhausta de la literatura en temas como resultados escolares, aprendizaje en contextos vulnerables, concepciones de los profesores, resiliencia, constructivismo y teoría del cambio, principalmente.

Se obtuvo una validez de contenido a través del consenso de expertos en educación de diferentes instituciones educativas públicas y privadas como lo son la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Chihuahua, La Escuela Libre de Psicología y Universidad en Ciencias del Comportamiento y la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua. También se pidió ayuda a un grupo de cinco profesores investigadores de nivel superior a fin de evaluar la pertinencia y claridad en la redacción de preguntas.

Una vez obtenida la validez se procedió a su aplicación. Los profesores respondieron a las preguntas de manera individual. Se analizaron sus expresiones en un primer momento y estos resultados permitieron categorizar, establecer hipótesis y contrastarlas, en un segundo momento.

4. Resultados

Los resultados del estudio se presentan en dos secciones: la primera se le nombra Primer Análisis y consiste en una descripción y categorización de respuestas para cada una de las preguntas eje: atribuciones de resultados escolares, expectativas de logro educativo de estudiantes en condiciones de pobreza y estrategias docentes para lograrlo. La segunda, nombrada Segundo Análisis, se analizan las hipótesis derivadas del Primer Análisis y la relación que existe o no, entre ellas.

4.1 Primer análisis

En éste se muestra la jerarquización que hacen los sujetos sobre las causas de los resultados escolares (RE), las expectativas de posibilidad de que los estudiantes en condiciones de pobreza obtengan un buen logro educativo y las estrategias docentes sugeridas para este logro.

4.1.1 Jerarquización de las causas de resultados escolares (RE)

La primera sección fue la escala para jerarquizar los factores que determinan los RE: CTD para condiciones del trabajo docente, CM condiciones motivacionales, CI condiciones intelectuales, CIN condiciones institucionales, CF condiciones familiares y CS condiciones socioeconómicas. Se realizó un análisis de la frecuencia de importancia asignada a cada tipo de atribución, la cual se muestra a continuación:

Tabla 1
Frecuencia de importancia asignada a cada tipo de atribución

Atribuciones	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Socioeconómicas	4sujetos (s), 2.5%	12s, 7.6%	25s, 15.8%	27s, 17.1%	39s, 24.7%	51s, 32.3%
Institucionales	1s, 0.6%	12s, 7.6%	13s, 8.2%	34s, 21.5%	35s, 22.2%	63s, 39.9%
Familiares	44s, 27.8%	53s, 33.5%	27s, 17.1%	18s, 11.4%	12s, 7.6%	4s, 2.5%
Intelectuales	31s, 19.6%	15s, 9.5%	29s, 18.4%	26s, 16.5%	33s, 20.9%	24s, 15.2%
Trabajo docente	33s, 20.9%	28s, 17.7%	35s, 22.2%	30s, 19.0%	23s, 14.6%	9s, 5.7%
Motivacionales	45s, 28.5%	38s, 24.1%	29s, 18.4%	23s, 14.6%	16s, 10.1%	7s, 4.4%

Se observa que el orden de mayor a menor importancia asignada fue: condición motivacional, con un 28.5%; condición familiar, 27.8%; trabajo docente, con 20.9%; condición intelectual, con 19.6%; las condiciones socioeconómicas e institucionales, 2.5% y 0.6%, respectivamente.

Posterior a este análisis, se clasificaron las atribuciones de arriba en dos grupos: aquellas que ocurren dentro del aula y que el docente puede promover como la motivación, el trabajo docente y el coeficiente intelectual a través de estimulación de las habilidades cognitivas; por otro lado están las atribuciones externas al aula y al trabajo docente como son las condiciones institucionales, la familia y las características socioeconómicas del estudiante. Se encontró entonces:

1. Docentes que priorizan factores dentro del aula (CTD, CI y CM), siendo 69% del total;
2. Docentes que priorizan factores fuera del aula (CIN, CS y CF), siendo el 31%.

4.1.2 Expectativas de Posibilidad

Se analizó cada expresión de la preguntas 2, ¿Qué posibilidades reales tienen los niños en condiciones de pobreza de obtener buenos resultados escolares? Se identificaron dos categorías (C1 y C2). Para determinar la confiabilidad de las categorías se pidió a dos expertos en Educación (Juez 1 y Juez 2) que realizarán, por separado, la clasificación de las expresiones a fin de establecer el nivel de coincidencia al ubicar cada una en las categorías:

- Categoría 1 (C1) Para aquellas respuestas que el juez consideró que referían pocas o nulas posibilidades de obtener buenos resultados escolares.
- Categoría 2 (C2) Para aquellas respuestas que el juez consideró que referían buenas posibilidades de obtener buenos resultados escolares.

Algunas de estas expresiones fueron:

“Generalmente son bajas debido a las carencias tan grandes con las que viven”.

“Muchas, si el trabajo docente en conjunto con su ámbito familiar impulsan su desarrollo educativo sin importar sus condiciones de pobreza”.

“Pocas, el entorno constantemente dificulta que el alumno adquiera un verdadero aprendizaje”.

“Pocas, porque es necesario una buena alimentación, descanso y algunos medios materiales para alcanzar una excelencia”.

“Casi nulas, pues sin dinero y apoyos económicos, alimenticios, etc., no tienen casi opciones de poder estudiar”.

“Creo que muchas, pues el ser pobre no demerita la habilidad o capacidad intelectual de los alumnos, por el contrario, conozco alumnos de la sierra que su excelencia académica y esfuerzo los han llevado a ir a cd. México a saludar al presidente”.

“Son pocas pero impulsando, motivando podemos superar esto. Crear ambientes emocionalmente positivos”.

Se procedió a revisar el grado de asociación entre estas dos categorías mediante el análisis con tablas de contingencia y las medidas del coeficiente Kappa de Cohen. En las siguientes tablas se observa el número de acuerdos y desacuerdos de cada Juez, siendo 141 acuerdos y 17 desacuerdos. Existe un índice de confiabilidad de 0.729, es decir, la estimación del grado de acuerdo entre ambos Jueces es buena:

Tabla 2
Contingencia Posibilidad juez 1 *Posibilidad juez 2

		Posibilidad juez 2		Total
		No es posible	Si es posible	
Posibilidad juez 1	No es posible	61	9	70
	Si es posible	8	80	88
Total		69	89	158

Tabla 3
Medidas simétricas del coeficiente Kappa

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada b	Sig. Aproximada
Medida de acuerdo Kappa	,782	,050	9,826	,000
N de casos válidos	158			

a. Asumiendo las hipótesis alternativas.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

Una vez obtenida la confiabilidad de las categorías, se identificó el número de docentes ubicado en cada una, C1: Refiere pocas o nulas posibilidades de que niños en condiciones de pobreza obtengan buenos resultados escolares, se ubicaron 70 docente; C2: Refiere posibilidades de que niños en condiciones de pobreza obtengan buenos resultados escolares, se ubicaron 88 docentes.

4.1.3 Estrategias Docentes

Se analizaron las respuestas de la preguntas 3, ¿Qué puede hacer el profesor para que los niños en condiciones de pobreza obtengan buenos resultados escolares? Se establecieron categorías y, al igual que en la pregunta pasada, se estableció el índice de confiabilidad con el apoyo de dos jueces expertos que clasificaron las expresiones en las categorías establecidas:

- Categoría 1 (C1) Para aquellas respuestas que el juez consideró que referían estrategias o acciones fuera del aula y que no dependen directamente de la labor docente.
- Categoría 2 (C2) Para aquellas respuestas que el juez consideró que referían estrategias o acciones dentro del aula y que dependen directamente de la labor docente.

Algunas de las expresiones manifestadas son:

“Desafortunadamente es un factor sobre el cual el profesor poco puede lograr, es casi imposible lograr que un alumno con carencias, mal alimentado, con dificultades en muchas ocasiones para comprar material didáctico, pueda estar motivado y alcanzar buenos resultados”.

“Buscarles apoyo para cubrir sus necesidades básicas y motivarlos para superar sus problemas”.

“Gestionar una buena alimentación e incluso materiales y espacios adecuados para el desarrollo académico”.

“Buscar apoyos (becas o padrinos) para sus alumnos. Yo “premio” a mis alumnos que obtienen más de 9 en el bimestre, llevándoles un paquete de útiles escolares, otro bimestre compiten por una despensa, etc.”.

“Simplemente trabajar, hacerlo con lo que hay, los pocos materiales educativos con los que se cuente y los que se tengan en el entorno. Para la reflexión y el aprendizaje no sólo son necesarios los materiales sino la motivación que reciba para lograrlo”.

“Que exista un buen ambiente de trabajo que las actividades de aprendizaje de calidad, la motivación del docente y del alumno”.

“Motivar al alumno través del uso de estrategias significativas para su aprendizaje. Buen ambiente en salón con motivación, realizar y respetar ritmos y estilos, lograr motivar a padres de familia para realizar triangulación”.

Al igual que con las Expectativas de posibilidad del logro educativo, se procedió a revisar el grado de asociación entre las dos categorías mencionadas mediante el análisis con tablas de contingencia y las medidas del coeficiente Kappa. En la tabla 4 se observa el número de acuerdos y desacuerdos de cada Juez: para la pregunta 3 se observan 137 acuerdos y 21 desacuerdos. Existe un índice de confiabilidad de 0.729 (tabla 5), es decir, la estimación del grado de acuerdo entre ambos Jueces es buena.

Tabla 4
Contingencia Estrategia juez 1 *Estrategia juez 2

		Estrategia juez 2		Total
		Enfoque en gestión escolar	Enfoque en procesos de enseñanza	
Estrategia juez 1	Enfoque en gestión escolar	57	8	65
	Enfoque en procesos de enseñanza	13	80	93
Total		70	88	158

Tabla 5
Medidas simétricas del coeficiente Kappa

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada b	Sig. Aproximada
Medida de acuerdo Kappa	,729	,055	9,179	,000
N de casos válidos	158			

a. Asumiendo las hipótesis alternativas.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

Una vez obtenida la confiabilidad (ver tablas de 4 y 5) de las categorías, se identificó el número de docentes ubicado en cada una. C1: Refiere acciones de gestión (fuera del ámbito de la clase) e incluye participación de otros agentes (familia, dirección, especialistas), se ubicaron 65 docentes; C2: Refiere acciones dentro del ámbito de clase, realizadas por el maestro para acrecentar la motivación y el conocimiento, se ubicaron 93 docentes.

4.2 Segundo análisis

A partir del análisis precedente se formularon cuatro hipótesis, las cuales fueron contrastadas mediante la comparación de las categorías entre sí y su grado de asociación, utilizando métodos estadísticos de análisis de sus varianzas.

4.2.1 Hipótesis

Hipótesis 1. Los maestros que atribuyen los resultados escolares a factores dentro del aula muestran una mayor expectativa de posibilidad de logro educativo de sus alumnos en comparación con los maestros que le dan más importancia a factores fuera del aula.

Hipótesis 2. Los maestros que atribuyen los resultados escolares a factores dentro del aula destacan las estrategias docentes aplicadas dentro de ella, mientras que los maestros que le dan más importancia a factores fuera del aula destacan estrategias docentes aplicadas fuera de ella.

Hipótesis 3. Los maestros que expresan una mayor expectativa de posibilidad de logro educativo de sus alumnos dan mayor importancia a estrategias docentes aplicadas dentro del aula, mientras que los maestros con menor expectativa dan mayor importancia a estrategias aplicadas fuera del aula.

Hipótesis 4. Los maestros que atribuyen los resultados escolares a factores dentro del aula muestran una mayor expectativa de posibilidad de logro educativo de sus alumnos y destacan las estrategias docentes aplicadas dentro del aula, mientras que los maestros que le dan más importancia a factores fuera del aula muestran menor expectativa de logro de sus alumnos y destacan estrategias aplicadas fuera de ella.

4.2.2 Contratación de las hipótesis de investigación

a) Hipótesis sobre la relación entre factores específicos de resultados escolares y expectativas de posibilidad.

La hipótesis de esta relación postula que los maestros que priorizan los factores dentro del aula, es decir “trabajo docente”, “condicionantes intelectuales” y “motivación del alumno”, expresan también expectativas de posibilidad de logro educativo de estudiantes, sin importar sus condiciones socioeconómicas bajas.

Se analizó la relación que existe entre la media de cada atribución respecto a su ubicación en la categoría 1 (C1) que refiere bajas o nulas expectativas de posibilidades de logro, o categoría 2 (C2) que refiere buenas expectativas de posibilidades de logro, de la pregunta 2 (P2) expectativas de posibilidad).

Tabla 6
Relación entre Atribuciones de causas y Expectativas de posibilidad de logro (Pregunta 2)

Jerarquización de atribuciones de causa	Medias de Bajas expectativas de posibilidad de logro (P2C1)	Medias de las Expectativas de posibilidad de logro (P2C2)	F (prueba Fisher)	P (probabilidad)
Condición Trabajo docente (CTD)	3.029	3.080	.044	.835
Condiciones motivacionales (CM)	2.829	2.545	1.402	.238
Condiciones intelectuales (CI)	3.657	3.466	.480	.490
Condiciones institucionales (CIN)	4.671	4.841	.664	.416
Condiciones familiares (CF)	2.429	2.466	.030	.863
Condiciones socioeconómicas (CS)	4.257	4.705	4.009	.047**

p < 0.05) * p < 0.01 **

La tabla 6 muestra diferencias significativas en la atribución de condiciones socioeconómicas (CS), teniendo una media (M) de 4.257 en la C1 y una M de 4.705 en la C2; lo que significa que aquellos docentes que expresaron poca o nula expectativa de posibilidad de logro educativo de alumnos en condiciones de pobreza, jerarquizaron las condiciones socioeconómicas.

También se observa que los docentes que tienen buenas expectativas de posibilidad de logro educativo de estudiantes en condiciones de pobreza (P2C2), atribuyeron mayor importancia a las condicionantes motivacionales (CM) y condicionantes intelectuales (CI).

b) Hipótesis sobre la relación entre jerarquización de atribuciones de resultados escolares y estrategias docentes.

La hipótesis de esta relación, postula que los maestros que priorizan las atribuciones o factores dentro del aula, como lo es “trabajo docente” “condición intelectual” y “motivación del alumno”, expresan también estrategias dentro del aula para obtener el logro educativo en población de estudiantes en condiciones de pobreza. Por otro lado, aquellos que priorizan factores fuera del aula, expresan estrategias fuera de ella para el logro educativo.

Se analizó la relación que existe entre la media de cada atribución respecto a su ubicación en la categoría 1 (C1), que refiere estrategias docentes fuera del aula, o categoría 2 (C2) que refiere estrategias docentes dentro del aula, de la pregunta 3 (P3).

Tabla 7
Relación entre atribuciones de resultados escolares y estrategias docentes

Jerarquización de atribuciones de causa	Estrategias docentes fuera del aula (P3C1)	Estrategias docentes dentro del aula (P3C2)	F (prueba Fisher)	P (probabilidad)
Condición Trabajo docente (CTD)	3.062	3.054	.001	.975
Condiciones motivacionales (CM)	2.985	2.452	4.987	.027**
Condiciones intelectuales (CI)	3.215	3.785	4.277	.040**
Condiciones institucionales (CIN)	4.708	4.806	.221	.639
Condiciones familiares (CF)	2.477	2.430	.046	.830
Condiciones socioeconómicas (CS)	4.308	4.645	2.213	.139

p < 0.05) * p < 0.01 **

Se observa en la tabla 7 diferencias significativas en la atribución de condición motivacional, teniendo una media de 2.985 para la C1, y una media de 2.452, para la C2; lo que significa que aquellos profesores que expresaron estrategias docentes dentro del aula para el logro educativo, priorizaron las condiciones motivacionales. Asimismo, se encontró que aquellos profesores que priorizaron las condiciones institucionales (CIN) y las condiciones socioeconómicas (CS), también expresaron estrategias docentes fuera del aula.

Por otro lado, aunque los resultados no muestran diferencias significativas, se puede ver en la tabla 7 que los profesores que priorizaron las condicionantes de trabajo docente (CTD) y condicionantes motivaciones (CM), se ubicaron en la categoría 2 (C2), que refiere estrategias dentro del aula para el logro educativo.

c) Hipótesis sobre la relación entre expectativas de posibilidad de logro educativo y estrategias docentes

La hipótesis de esta relación postula que aquellos docentes que tienen expectativas favorables de alumnos en condiciones de pobreza, expresan estrategias dentro del aula para obtener buen logro educativo; mientras que aquellos que manifiestan bajas o nulas expectativas, sugieren estrategias fuera del aula.

Se buscó conocer si hay una relación de contingencia entre ambas preguntas, es decir, si la categoría 1 de la pregunta 2 y la categoría 1 de la pregunta 3 están relacionadas, así como la categoría 2 de la pregunta 2 y la categoría 2 de la pregunta 3. Esta relación significa que: los docentes que expresaron pocas o nulas expectativas de que alumnos en condición de pobreza obtengan buen logro educativo (categoría 1 de la pregunta 2, es igual a C1P2), también dieron más importancia a estrategias

docentes que sugieren acciones fuera del aula (categoría 1 de la pregunta 3, es igual a C1P3); de igual manera, si los docentes que expresaron buenas expectativas de que alumnos en condición de pobreza obtengan buen logro educativo (categoría 2 de la pregunta 2, es igual a C2P2), también dieron más importancia a estrategias docentes que sugieren acciones dentro del aula (categoría 2 de la pregunta 3, es igual a C2P3).

Para realizar el análisis anterior, se clasificaron cuatro grupos de posibles hipótesis (GH, véase en tabla 8 y 9) y posterior se realizó un análisis de varianza para conocer si existe relación entre los estudios.

Tabla 8
Relación entre grupos de categorías por preguntas

Grupos de posibles hipótesis (GH)	Categorías de Pregunta 2	Categorías de Pregunta 3
1	P2C1	P3C1
2	P2C1	P3C2
3	P2C2	P3C1
4	P2C2	P3C2

Se procedió a un análisis de varianza entre estos grupos de hipótesis y las categorías de las preguntas 2 y 3. Estas relaciones se pueden ver en la siguiente tabla:

Tabla 9
Relación entre grupos de hipótesis y categorías emergidas

Relación entre categorías de P2 y P3	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GH1. Bajas nulas expectativas de posibilidad y estrategias docentes fuera del aula (P2C1 Y P3C1)	50	31.6	31.6	31.6
GH2. Bajas nulas expectativas de posibilidad y estrategias docentes dentro del aula (P2C1 Y P3C2)	20	12.7	12.7	44.3
GH3. Buenas expectativas de posibilidad y estrategias docentes fuera del aula P2C2 Y P3C1	15	9.5	9.5	53.8
GH4. Buenas expectativas de posibilidad y estrategias docentes dentro del aula P2C2 Y P3C2	73	46.2	46.2	100.0
Total	158	100.0	100.0	

El análisis de varianza realizado, reflejó que el 31.6% de los participantes coincidieron en que las posibilidades de logro educativo de alumnos en condiciones de pobreza son pocas o nulas y expresaron estrategias fuera del aula para mejorar los resultados escolares (GH1). Mientras que el 46.2% sugirió posibilidades de éxito y

estrategias dentro del aula para el logro educativo en alumnos en condiciones de pobreza (GH4).

Lo anterior sugiere que la tendencia de los participantes corresponde a los planteamientos de la segunda y tercera hipótesis planteadas en este segundo análisis de investigación, siendo el 77.8% del total, ubicados en GH1 y GH4.

d) Hipótesis sobre la relación entre jerarquización de causas de resultados escolares, expectativas de posibilidad y estrategias docentes

Esta hipótesis sugiere que los maestros que dieron más importancia a los factores fuera del aula, también mostraron baja expectativa de posibilidad de logro educativo de los alumnos y, también, sugirieron estrategias de acción fuera del aula. Por otro lado, los maestros que dieron más importancia a los factores fuera del aula, también mostraron buena expectativa de posibilidad de logro de los alumnos y sugirieron estrategias de acción dentro del aula.

Tabla 10
Relación entre factores que determinan RE, categorías de expectativas de posibilidad y estrategias

Factores que determinan RE	Relación entre categorías de Expectativas de posibilidad y Estrategias docentes	Media	F	Sig.
CTD	(P2C1 Y P3C1)	3.14	0.01	0.991
	(P2C2 Y P3C2)	3.137		
	Total	3.138		
CM	(P2C1 Y P3C1)	2.96	3.731	0.056*
	(P2C2 Y P3C2)	2.438		
	Total	2.65		
CI	(P2C1 Y P3C1)	3.26	0.846	0.359
	(P2C2 Y P3C2)	3.548		
	Total	3.431		
CIN	(P2C1 Y P3C1)	4.64	0.565	0.454
	(P2C2 Y P3C2)	4.822		
	Total	4.748		
CF	(P2C1 Y P3C1)	2.48	0.003	0.956
	(P2C2 Y P3C2)	2.466		
	Total	2.472		
CS	(P2C1 Y P3C1)	4.14	3.987	0.048**
	(P2C2 Y P3C2)	4.671		
	Total	4.455		

Nota: Re= resultados escolares; $p < 0.01^*$; $p < 0.05^{**}$; P2C1=Bajas o nulas expectativas de posibilidades de éxito escolar; P2C2= Buenas expectativas de posibilidades de éxito escolar; P3C1=Estrategias docentes fuera del aula; P3C2=Estrategias docentes dentro del aula.

En la tabla se muestra la razón F de Fisher en la comparación de varianzas.

Se encontró diferencia estadísticamente significativa en la relación entre expectativas de posibilidad, estrategias dentro del aula y jerarquización de la condición motivacional; así como una relación entre bajas o nulas expectativas de posibilidad, estrategias fuera del aula y jerarquización de la condición socioeconómica, dando soporte a la hipótesis:

CM, P2C1, P3C1 = 296; CM, P2C2, P3C2 = 2.438; F = 3.731; p = .056 (<0.01)

CS, P2C1, P3C1 = 4-14: CS, P2C2, P3C2 = 4.671; F = 3.987, p = 0.048(<0.05)

5. Discusión

El estudio presentado ha tenido el objetivo de conocer qué piensan los profesores de alumnos en condición de pobreza respecto a sus posibilidades de logro educativo y de cómo alcanzarlo. Los resultados sugieren la existencia de dos concepciones: Una refiere docentes con bajas expectativas que consideran más importante la influencia de factores externos al aula, por lo que proponen estrategias fuera de ella para el logro educativo; la otra refiere buenas expectativas y considera más importante la influencia de factores dentro del aula, por lo que proponen estrategias relacionadas con el trabajo docente, como la motivación, para el logro educativo. Tal como se sintetiza en la siguiente figura:



Figura 1. Modelo de concepciones docentes sobre resultados escolares
Fuente: Elaboración propia

Lo que expresan los profesores en este estudio refieren sus concepciones sobre el logro educativo de sus estudiantes. Estas concepciones son construidas subjetivamente y no tienen un referente objetivo con la realidad, sin embargo sí influyen en su comportamiento hacia sus alumnos y sus resultados escolares. En la misma idea, si el significado que atribuye el docente al logro educativo de esta población estudiantil es desfavorable, tendrá un efecto directamente proporcional en los resultados de los alumnos, como lo sugiere el Efecto Rosenthal (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Este trabajo destaca la importancia de las concepciones que surgieron en el sentido de que los docentes que tienen expectativas favorables y que se enfocan en factores dentro del aula para apoyar a sus estudiantes, tienen una tendencia motivadora y dirigida a cuidar su práctica docente; mientras que aquellos cuyas expectativas son bajas y priorizan los factores externos, tienden a considerar que la mejor solución está en la obtención de apoyos como becas y materiales, así como el trabajo con los padres de familia y grupos ajenos al campo educativo.

Con este estudio se puede sugerir que la concepción que expresa expectativas favorables y trabajo dentro del aula promueve más el logro educativo que la otra. Sin embargo, se necesitan investigaciones que relacionen las concepciones con los resultados escolares de los estudiantes para sustentarlo. Así mismo, es importante precisar que la conceptualización de trabajo docente es más compleja que los alcances de esta investigación, por lo que es necesario un estudio que intente recoger las concepciones de los profesores sobre el quehacer docente dentro y fuera del aula.

Esta reflexión sobre la posibilidad de al menos dos concepciones acerca de la educación en contextos de pobreza, permite sugerir tendencias de las prácticas docentes, que a su vez pueden influir en los resultados escolares. Lo anterior con la intención de considerar en la formación del docente un cambio en su sistema de conocimientos y creencias (concepciones) acerca de las posibilidades de éxito de alumnos en condiciones de pobreza, haciendo posible que el mismo docente construya una nueva interpretación y significado de este fenómeno social y educativo, donde se prioricen las prácticas docentes, las cuales sí dependen directamente de la escuela y el profesor.

Finalmente, es necesario sustentar mediante la investigación empírica, la importancia de que el maestro interprete el éxito como una posibilidad de todos los alumnos sin importar sus condiciones, enfocándose a su tarea docente y no a los obstáculos que implica el contexto del alumno.

Referencias bibliográficas

Becerra, S. (2012). Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere, enero-abril*, 137-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35623538014.pdf>

- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczynski, D. (2003). Escuelas efectivas en sectores de pobreza. *La educación en Chile, hoy*, p. 347-372.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cano, F. y Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 167-187. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173230>
- DeCaro, M., Albert, N., Thomas, R. & Beilock, S. (2011). Choking Under Pressure: Multiple Routes to Skill Failure. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140 (3), 390-406. Recuperado de: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4l6ZqOD0HMwJ:https://hpl.uchicago.edu/sites/hpl.uchicago.edu/files/uploads/Choking%2520Under%2520Pressure%2520Multiple%2520Routes%2520to%2520Skill%2520Failure.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Fiske, S T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Educational Psychology*, 82 (6), 878-902. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/record/2002-02942-002>
- García-Gómez, S. y López, M. C. (2017). Incidencia de la crisis económica en el alumnado de educación primaria. La perspectiva del profesorado/Economic Crisis Incidence on Primary School Pupils. Teachers Perceptions. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 185-201. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/56262/50907>
- Glaserfeld, E. (1996). *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. Londres: Ed. The Falmer Press.
- González, R. (2005). Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación. *Santiago, Chile: Revista Expansiva, En foco*, 59 (1), 23. Recuperado de: www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/12102005134506.pdf
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. & Stipek, D. (2003). When Teachers' and Parents' Values Differ: Teachers' Ratings of Academic Competence in Children From Low-Income Families. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 813-820. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0pMIVHWmPKsJ:citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download%3Fdoi%3D10.1.1.458.707%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Marín, M. & Infante, E. (2000). *El fracaso académico en la Universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales*. España: Universidad de Sevilla: Revista latinoamericana de psicología (32) 3. Recuperado de:

<http://personal.us.es/einfante/uploads/PUBLICACIONES/Fracaso%20académico%20Mar%C3%ADn-Infante-Troyano2000.pdf>

Miramontes, M., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (42). ISSN 1405-666. Recuperado de:

<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42017.pdf>

Morales, E. y Pereida, A. (2017). Inclusión de estilos de aprendizaje como estrategia didáctica aplicada en un AVA. *Campus Virtuales*, 6(1), 67-75. Recuperado de: <http://www.uaajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/188>

Moreno, T. (2010). Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*. ISSN: 1681-5653. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k3_O_zo5mSUJ:www.rieoei.org/deloslectores/3754Moreno.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx

Morrison, A. B., & Chein, J. M. (2011). Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory. *Psychon Bull Rev*;18(1):46-60. doi: 10.3758/s13423-010-0034-0. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21327348>

Murillo, F.J. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35. Recuperado de: http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num1/art1_hm.html

Nardone, G. y Watzlawick, P. (1993). *El arte del cambio*. Barcelona: Ed. Herder.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *2012 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España. ISBN 978-84-7666-224-3

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Ed. Grao.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). Índices de desarrollo humano. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*.

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

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631. Recuperado de: [http://www.jahonline.org/article/1054-139X\(93\)90196-V/abstract](http://www.jahonline.org/article/1054-139X(93)90196-V/abstract)

- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Ed. Planeta.
- Serra, M. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Primera edición. ISBN 950-00-0563-8.
- Shmader, T., Johns, M. & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Journal of Educational Psychology*, 115 (2), 336-356. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VTmTyN126OAJ:www.bu.edu/wgs/files/2014/12/Schmader-et-al.-Integrated-model-of-stereotypethreat.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: different strokes for different folks. *Early childhood research quarterly*, 19, 548-568.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Ed. Gedisa
- Watzlawick P, Weakland J, Fish R. (1989). *Cambio*. Barcelona: Ed. Herder.

Cómo citar este artículo:

- Meléndez, P., Carrera, C. y Barrera, P. (2018). Concepciones de los profesores sobre resultados escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 223-244. DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8414