

## **Expectativas de los alumnos sobre su rendimiento académico**

**Francisco González Calleja**

**Clara González Uriel**

**Universidad Complutense de Madrid**

### **Resumen**

Investigamos la relación entre las expectativas de los alumnos sobre su nota en una evaluación y la calificación obtenida realmente. Los participantes fueron estudiantes universitarios, de ambos sexos, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La correlación obtenida entre la variable predictora (expectativa del alumno) y la variable de contraste (calificación dada por el profesor) fue superior a 0,30. Cuando, tanto a la predicción como a la nota conseguida, les sumamos y restamos su error típico de medida encontramos que algo más del 50% de los alumnos queda dentro del mismo intervalo al comparar la calificación esperada con la calificación que realmente obtuvieron. Consideramos que la relación profesor-alumno será más fluida y satisfactoria si el alumno no sufre frustraciones en sus esperanzas de rendimiento académico. Por lo tanto, a pesar de las muchas variables que modulan la expectativa del alumno sobre su rendimiento académico, esta relación que hemos estudiado puede ser de gran utilidad para la investigación.

### **Palabras Clave**

Expectativas académicas, calificación esperada, calificación real.

### **Introducción**

Estudiamos en este trabajo las expectativas de los alumnos sobre su rendimiento. Son abundantes las investigaciones en las que el término expectativa ha sido estudiado en relación con lo que los docentes esperan respecto del rendimiento escolar de sus alumnos (Brophy y Good, 1974; Lucchini, Bedwell y Melo, 2009; Rosenthal y Jacobson, 1968).

Nosotros nos proponemos ahora investigar lo que esperan los alumnos como rendimiento en sus estudios, y comparar esta expectativa con las notas académicas que realmente obtienen.

Al igual que ocurre con la expectativa del profesor, son muchas las variables que inciden en el alumno para moldear sus expectativas de rendimiento académico. Consideramos que, a pesar de las muchas variables que modulen el concepto de expectativa del alumno sobre su rendimiento académico, éste es un constructo de gran utilidad para la investigación en psicología de la instrucción. La relación profesor-alumno será más fluida y satisfactoria si el alumno no sufre desengaños en sus esperanzas de rendimiento.

Mediante la presente investigación estudiamos este campo por parecernos importante desde el punto de vista teórico y práctico. Pretendemos asegurarnos de que existe una relación consistente y significativa entre las expectativas de rendimiento de los alumnos y las notas académicas del profesor. Para esta demostración utilizamos una muestra incidental de 106 alumnos, estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

## **Antecedente**

Al acercarnos a trabajos relacionados con nuestro constructo de expectativas del alumno sobre su rendimiento académico, podemos considerar que hay diferentes criterios respecto a lo que cada uno entiende por éxito académico, así como diferencias en las ambiciones personales, tiempo dedicado al estudio e interés por la materia (Acosta, 1998; García-Ros y Pérez-González, 2011; Núñez y González, 1995; Trost y Kirchenkamp, 1993). El aprendizaje está influido por la motivación para finalizar los estudios y obtener un título que permita determinada salida laboral (García Méndez, 2011; Walberg, 1991).

Consideramos que el sentido de pertenencia es una variable que influye en las expectativas de los alumnos. Es el marco de pertenencia el que da apoyo a su identidad y facilita la toma de decisiones, aumentando su autoestima (Rodríguez Ayán, 2010). Las múltiples opciones que brinda la educación desarrollan los potenciales y capacidades intelectuales (Krechevsky y Gardner, 1990).

Otra variable importante en relación con las expectativas de los alumnos es su salud, tanto física como psicológica. Los factores emocionales juegan un papel destacado en la autoapreciación del rendimiento escolar (Walker, Gale, Roebuck y Worthington, 1988).

Algunos autores llegan a considerar que las expectativas de los alumnos son uno de los mejores predictores del rendimiento escolar (Navas, Sampascual y Castejón, 1992). Según otros, la empatía entre profesor y alumno también incide en las expectativas de sus realizaciones personales (Brunel, Dupuy y Schleifer, 1989).

Braun (1976) establece un modelo en el que hay relación entre las expectativas del profesor sobre el estudio, el output o tratamiento del profesor al alumno y la autoexpectativa del estudiante, que tiene que ver con su autoconcepto y actuará respecto a la imagen que tiene de sí mismo.

Consideramos que las expectativas de los alumnos y el concepto que tienen de sí mismos permiten al profesor comprender la conducta de sus alumnos en clase.

Uno de los orígenes del autoconcepto está en las relaciones con los otros. Las relaciones familiares constituyen un factor clave en la formación del autoconcepto (González-Pienda, Núñez, Álvarez, Rocés, González-Pumariega, González, Muñiz, Valle, González Cabanach, Rodríguez y Bernardo, 2003).

Nuestro autoconcepto se forma sobre lo que pensamos que los demás piensan de nosotros. La autoimagen de un alumno puede cambiar con el traslado de escuela o de ciudad. Influyen, además, la edad, el sexo, el status social o profesional. Nace cuando el niño es capaz de diferenciar el yo del no-yo, cuando percibe a los demás como entidades separadas. La escuela, con el desarrollo de nuevas habilidades y la comparación con otros, le permite nuevos roles sociales, compara y cambia su propia imagen. En la enseñanza secundaria, los profesores, los líderes, los resultados académicos, cambian la autoestima. A veces abandonan la universidad debido a la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento académico. Por ello es necesario trabajar con el autoconcepto y las expectativas de rendimiento escolar (Calsyn y Kenny, 1977; Núñez, González-Pienda, García Rodríguez, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González Torres, 1998).

### **Hipótesis**

Existe relación entre las expectativas de los alumnos sobre su rendimiento académico y las ejecuciones que realizan para ser evaluados por sus profesores.

### **Variables**

La metodología de encuesta utilizada nos permite distinguir:

a) Variable predictora, definida por un valor entre cero y diez. El alumno define su expectativa de rendimiento académico, basándose en sus percepciones personales sobre el nivel alcanzado en la materia de la que va a ser evaluado.

b) Variable de contraste, definida por un valor entre cero y diez, correspondiente a la puntuación alcanzada por el alumno en un prueba objetiva preparada "ad hoc" y que consta de noventa ítems. A cada ítem debían contestar verdadero (V) o falso (F). Las puntuaciones directas se transforman a una escala de 0 a 10.

El resto de las variables que presumiblemente influyen, las consideramos repartidas aleatoriamente entre la muestra seleccionada.

### **Instrumentos**

- Se toma una prueba objetiva de conocimiento, con noventa ítems. Los alumnos deben responder verdadero o falso. La puntuación directa son los aciertos menos los errores.

- Una encuesta por escrito y previa al inicio de la prueba, en la que cada alumno pone su expectativa de nota, que guarda en un sobre, lo cierra y lo lacra. Estos sobres se abrirán en acto público, una vez publicadas las notas de la prueba objetiva por el profesor.

## **Población**

Los alumnos universitarios de la asignatura “Psicología de la Instrucción” de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

## **Muestra**

Han participado 106 alumnos de dos grupos de clase, uno con 50 y otro con 56, de la asignatura “Psicología de la Instrucción”, que imparte el mismo profesor. Su selección ha sido incidental, se tomaron los asistentes al primer examen parcial de la referida materia. Estimamos que esta muestra incidental es suficientemente representativa para realizar nuestra investigación, ya que el objetivo es determinar si existe relación entre las expectativas de nota de los alumnos y la nota académica que realmente obtienen. En la muestra total hay 71 mujeres y 35 hombres.

## **Diseño**

La muestra de 106 alumnos la consideramos dividida en dos submuestras, una por cada grupo de clase, y en otras dos submuestras en función del género, para ver si encontramos diferencias entre hombres y mujeres. Aparentemente no existen variables diferenciadoras, salvo el género, que presumiblemente puedan influir en nuestra investigación. Los dos grupos de clase que constituyen la muestra han sido formados al azar durante el proceso de matrícula, por lo que estadísticamente no parece que pueda haber diferencia entre ellos. El profesor es el mismo en ambos grupos y todas las demás circunstancias pueden considerarse equivalentes.

## **Desarrollo**

Todo el trabajo de campo se realizó el mismo día. Entre las 16:30 y las 18:20 horas para la clase de 50 alumnos, y entre las 18:30 y las 20:20 horas para la otra clase de 56 alumnos.

Previamente, los autores habían precisado las instrucciones, los medios y programado todo el desarrollo del trabajo.

Una vez que los alumnos habían entrado al aula del examen, se les dieron las siguientes instrucciones: “Antes de hacer la prueba objetiva correspondiente a este parcial, vamos a realizar una investigación para ver si sus expectativas sobre la nota que van a sacar, basadas en la percepción que cada uno tiene de su preparación personal en la materia a evaluar, tienen relación con la nota que realmente obtengan. Para ello deben escribir en la cuartilla que se les facilita un número, entre cero y diez, que será la nota que esperan, con justicia, obtener. Doblarán el papel y lo introducirán en el sobre que tienen en lo alto de la mesa. Después cerrarán el sobre y lo firmarán sobre la línea de cierre, para asegurar que nadie pueda abrirlo. Una vez que se recojan todos los sobres, se hará un paquete con ellos y será precintado y lacrado en su presencia. Estos sobres se abrirán aquí en la clase y de-

lante de ustedes, después de que el profesor haya publicado en el tablón de anuncios las notas de su evaluación, para proceder a comparar los resultados. Como ven, es imposible que la nota que ustedes pongan tenga ninguna influencia en la calificación que les otorgue el profesor por la evaluación que a continuación van a realizar. Deben ser, pues, lo más sinceros posible para que la investigación sea correcta”.

Posteriormente, los alumnos ejecutaron estas instrucciones y, terminada esta fase, hicieron el ejercicio correspondiente a la evaluación prevista.

Tanto en uno como en otro grupo, la acción se desarrolló tal y como había sido prevista, sin ningún tipo de incidencia.

### **Tratamiento de los datos**

Se utilizaron dos procedimientos para analizar la relación entre la variable predictiva “expectativa de los alumnos sobre su nota” y la variable de contraste “nota de la prueba objetiva”. Uno consistió en hallar la correlación de Pearson entre ambas variables en toda la muestra. El otro sistema consistió en calcular el error típico de medida, tanto en la variable predictiva como en la variable de contraste, y comparar qué proporción de sujetos había hecho coincidir la variable predictiva con la variable contraste, teniendo presente que las notas en una y otra variable se habían convertido en un intervalo, definido por el estadístico más-menos el error típico de medida ( $\alpha=0.05$ ). Es decir, transformamos las notas en sus intervalos y contamos como iguales las calificaciones cuando los respectivos intervalos se solapaban en algún valor.

### **Resultados**

La correlación de Pearson entre la variable predictiva “expectativa de los alumnos sobre su nota” y la variable de contraste “nota de la prueba objetiva” fue de .28 en el grupo de 71 mujeres (significativa al 5%, a partir de una  $r_{xy} = .2335$ ) y de .41 en el grupo de 35 hombres (significativa al 5%, a partir de una  $r_{xy} = .3338$ ). En la muestra total, fue de .32 (significativa al 1%, a partir de una  $r_{xy} = .2492$ ).

Con un  $\alpha=0.05$  y utilizando la transformación a “z” de Fisher, no hemos encontrado diferencias entre hombres y mujeres en la capacidad para predecir su calificación académica.

En cuanto al porcentaje de sujetos que “acertaron” su nota teniendo en cuenta los errores típicos de medida: en la clase de 50 sujetos, fue del 46 %, con un error muestral máximo de .138 ( $\alpha=0.05$ ); en la clase de 56, fue del 55 %, con un error muestral máximo de .130 ( $\alpha=0.05$ ) y en la muestra total fue del 51%, con un error muestral máximo de .095 ( $\alpha=0.05$ ).

## Discusión y conclusiones

Los dos grupos de clase en que se encuentra dividida la muestra obtienen resultados parecidos. Podemos considerar que nuestras posiciones iniciales sobre la homogeneidad de los grupos de las clases parecen correctas.

Por la misma razón, tampoco parece que hayamos cometido error en un grupo con relación al otro, al realizar nuestra investigación. Bien es verdad que todo lo anterior sería revisable, si los dos grupos no fueran realmente homogéneos y al mismo tiempo hubiéramos cometido un error en la ejecución de la investigación que igualara las diferencias; pero es más plausible considerar que nuestras previsiones eran correctas, en lugar de considerar que se han dado dos circunstancias erróneas seguidas y con valores cuantitativos que igualen los resultados.

Parece ser que algo más del 50% de los alumnos predicen con acierto los niveles que van a obtener en sus calificaciones, antes de concurrir a una evaluación y que, en esta capacidad, no hay diferencias estadísticas entre hombres y mujeres.

Es verdad, también, que el profesor es un elemento determinante, junto con el tipo de examen, del nivel de "acierto" del alumno sobre su nota. Pero esto, más que un obstáculo, nos parece interesante para utilizarlo como indicador de la calidad percibida de la enseñanza y, en todo caso, como un índice de la "seguridad del rendimiento académico". "Seguridad académica" que, quizás, debería ser defendida y protegida al igual que lo está la seguridad jurídica. Si esto se hiciera, posiblemente mejoraría la salud mental de los profesores y de los alumnos.

No sería excesivamente arriesgado concluir, que la expectativa del alumno sobre la evaluación de su rendimiento por parte del profesor puede convertirse en un constructo de gran utilidad en el campo de la psicología de la instrucción. Los resultados obtenidos, con una correlación de 0,32 entre la variable predictora y la de contraste, y un porcentaje de "aciertos" del 51 %, parecen indicar buenos augurios para una fructífera línea de investigación.

## Bibliografía

ACOSTA, M. (1998), *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, Archidona (Málaga), Aljibe.

BRAUN, C. (1976), "Teacher's expectation : Sociopsychological dynamics" en *Review of Educational Research*, 46: 185-213.

BROPHY, J.E. y GOOD, T.L. (1974), *Teacher-student relationships*, New York , Holt, Rinehart and Winston.

BRUNEL, M.L.; DUPUY, W.L. y SCHLEIFER, M. (1989), "Teachers' predictive capa-

city and empathy in relation to children's self-concept" en *Canadian Journal of Education*, 14(2): 226-241.

CALSYN, R. J. y KENNY, D. A. (1977) , "Self-concept of ability and perceived evaluation of others" en *Journal of Educational Psychology*, 69: 136-145.

GARCÍA MÉNDEZ, I. (2011), "El gran socavón laboral" en *Emprendedores*, 170: 18-22.

GARCÍA-ROS, R. y PÉREZ-GONZÁLEZ, F. (2011), "Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad." En *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2): 231-250.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; NÚÑEZ, J.C.; ÁLVAREZ, L.; ROCES, C.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S.; GONZÁLEZ, P.; MUÑIZ, R.; VALLE, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; RODRÍGUEZ, S. y BERNARDO, A. (2003), "Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico" en *Psicothema*, 15(3): 471-477.

KRECHEVSKY, M. y GARDNER, H. (1990), "Multiple intelligence's, multiple chances" en Inbar, D. E. (Ed.), *Second chance in education : An interdisciplinary and international perspective*, London, Falmer Press/Taylor & Francis, Inc.: 69-88.

LUCCHINI, G.; BEDWELL, P. y MELO, P. (2009), "Docentes: atribuciones de causa de aprendizaje de los alumnos, condición necesaria, pero, ¿suficiente para tener impacto consistente en los resultados educativos?" en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8 (15): 71-84.

NAVAS, L.; SAMPASCUAL, G. y CASTEJÓN (1992), "Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento escolar" en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1): 55-62.

NÚÑEZ, J.C. y GONZÁLEZ, J.A. (1995), *Determinantes del rendimiento académico*, Oviedo, Universidad de Oviedo.

NÚÑEZ, J.C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; GARCÍA RODRÍGUEZ, M.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S.; ROCES, C.; ÁLVAREZ, L. y GONZÁLEZ TORRES, M.C. (1998), "Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico" en *Psicothema*, 10 (1): 97-109.

RODRÍGUEZ AYÁN, M.N. (2010), "Perfiles motivacionales definidos mediante análisis de conglomerados y su relación con la capacidad percibida y el rendimiento académico" en *Anales de Psicología*, 26(2): 348-358.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968), *Pygmalion in the classroom : teacher's expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

TROST, G y KIRCHENKAMP, T. (1993), "Predictive validity of cognitive and noncognitive variables with respect to choice of occupation and job success" en Schuler, H. Farr, J.L. y Smith, M. (Eds.), *Personnel selection and assessment : Individual and organizational perspectives. Series in applied psychology*, Hillsdale, N.J., Laurence Erlbaum Associates, Inc: 303-314.

WALBERG, H.J. (1991) , "Educational productivity and talent development" en Fraser, B.J. y Walberg, H.J. (Eds.), *Educational environments : Evaluation, antecedents and consequences*, Oxford, Pergamon Press, Inc: 93-109.

WALKER, G.E. ; GALE, A.G. ; ROEBUCK, E.J. y WORTHINGTON, B.S. (1988), "Selection and training for breast cancer screening" en Hegarty, J.R. y DeCann, R.W. (Eds.), *Psychology in radiography*, Market Drayton, Change Publications: Vol. 2, 89-100.