

# Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIII, núm. 2, pp. 83-118

**Ernesto Treviño**  
Harvard University

## INTRODUCCIÓN

Las expectativas de los profesores sobre el nivel educativo que alcanzarán sus alumnos tienden a variar de acuerdo con el género, la raza, la ubicación geográfica y la composición socioeconómica de los niños y niñas que asisten a las escuelas. Dichas expectativas están también relacionadas con factores del contexto en el que enseñan los profesores.

En este trabajo exploro algunas variables que se relacionan con las expectativas de los profesores y que podrían explicar por qué son diferentes en salones donde asiste, al menos, un alumno indígena. Mi intención principal es analizar si éstas varían según el porcentaje de niños indígenas en el aula. Adicionalmente estudiaré la relación entre las expectativas de los profesores y otras variables que podrían ayudar a comprender más apropiadamente la manera en que aquellos que trabajan con niños indígenas forman sus expectativas.

Este estudio intenta dar luces sobre uno de los mecanismos de reproducción social del sistema educativo. Asimismo, explora la influencia de la composición y los estereotipos raciales del salón de clase sobre las expectativas de los profesores.

Es importante aclarar que este trabajo no atribuye a los docentes la total responsabilidad por la función de reproducción social del sistema educativo, sino que propone que sus expectativas reflejan los estereotipos prevalecientes.

tes en la sociedad. Por otro lado, en esta investigación se reconoce que en la formación de las expectativas de los profesores pueden influir factores contextuales tales como la pobreza de los estudiantes, la segregación de las escuelas, el aislamiento geográfico, la falta de acceso a escuelas de educación secundaria o niveles educativos más avanzados, y la necesidad que tienen algunos estudiantes de desempeñar actividades laborales para colaborar en la subsistencia de sus hogares. Algunas de estas variables representan obstáculos reales para que los alumnos avancen en los niveles educativos, y las expectativas de los profesores podrían reflejar estas realidades.

Antes de abordar el análisis es preciso aclarar que este estudio es de carácter exploratorio, ya que ni el proceso de muestreo de las escuelas ni el diseño de los instrumentos estuvieron específicamente orientados a estudiar la realidad de los niños y niñas indígenas en los salones de diferentes tipos de escuelas. Sin embargo, muestra una forma en la que pueden usarse los resultados de las evaluaciones para entender la situación que enfrentan los estudiantes indígenas en las escuelas. Además, arroja también resultados preliminares interesantes, que dan cuenta de la manera en que los docentes forman sus expectativas y que éstas son distintas en diferentes salones de clase.

Los métodos de análisis utilizados permiten entender los patrones generales en la formación de expectativas de los docentes que tienen estudiantes indígenas. Sin embargo, los resultados no deben ser tomados como la única interpretación de la manera en que aquellos forman sus expectativas, puesto que investigaciones diseñadas para estudiar este tema podrían arrojar conclusiones diferentes. Además, los métodos cuantitativos usados, por su naturaleza, no permiten conocer detalladamente los procesos a través de los cuales se forman las expectativas de los docentes y la manera en que éstas influyen en las prácticas cotidianas en el aula. Para entender estos procesos será necesario llevar a cabo estudios de corte cualitativo.

En este documento primero presentaré una revisión de los aspectos conceptuales de la investigación. En segundo lugar, explicaré algunas de las características de los datos que utilicé en mi análisis. Después analizaré las expectativas de los padres y los estudiantes. En cuarto lugar abordaré las expectativas de los profesores usando tablas de contingencia de entrada múltiple y modelos de regresión lineal. Finalmente, presentaré y discutiré los hallazgos principales de este estudio y haré algunos comentarios y recomendaciones para futuras evaluaciones.

## I. ASPECTOS CONCEPTUALES

El análisis de las expectativas de los profesores ha sido un tema controversial desde que inició este tipo de estudios. En 1968 Rosenthal y Jacobson publicaron *Pigmaleón en el aula...* comenzando con esta controversia al mostrar que después de inducir expectativas falsas en los profesores, éstas se convertían en realidad, generando un mecanismo de profecía autocumplida —concepto originalmente creado por Merton (1948)—. A esto también se le ha denominado efecto Pigmaleón y se define como el proceso mediante el cual las expectativas de una persona determinan su conducta, provocando en los demás una respuesta que confirma las expectativas iniciales (Biblioteca Luis Arango, 2002).

El estudio de Rosenthal y Jacobson demostró que los estudiantes para los que falsamente se esperaba que mejoraran su coeficiente intelectual mostraron incrementos significativos comparados con un grupo de control. El aumento en el coeficiente intelectual se dio en especial en los primeros grados de la educación (Rosenthal y Jacobson, 1968). Este estudio fue criticado en dos sentidos. Primero, algunos investigadores han señalado las fallas metodológicas del mismo en cuanto a la validez interna de las medidas de coeficiente intelectual y los problemas para interpretar los resultados (Jussim *et al.*, 1998; Rogers, 2002, Spitz, 1999). En segundo lugar, otros plantearon que los resultados de *Pigmaleón en el aula...* fueron magnificados por la comunidad científica, la cual los interpretó como determinantes en el éxito escolar de los estudiantes cuando en realidad explicaban 15% de la varianza del coeficiente intelectual (Jussim *et al.*, 1998; Brophy, 1998).

Después del trabajo de Rosenthal y Jacobson, la investigación se alejó de la idea de las expectativas inducidas para analizar las expectativas “naturales” de los profesores. Los estudios desarrollados en este campo se basaron en la interacción docente-alumno y en los mensajes que los profesores transmitían a los estudiantes en el interior de las aulas (Rist, 1970; Leacock, 1971). En esta etapa, la investigación se caracterizó por mostrar un amplio rechazo y una aguda crítica a los profesores (Brophy, 1998).

En general, los estudios se han enfocado en analizar las expectativas de los profesores en relación con la raza, género y estrato socioeconómico de los estudiantes, ocupándose también de estudiar la influencia de las expectativas en el rendimiento académico de los alumnos. Han mostrado que los docentes establecen menores expectativas con los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, así como con los alumnos de grupos étnicos mino-

ritarios o marginados. Asimismo, evidenciaron que sobre estos alumnos las expectativas tienen mayores efectos en términos de rendimiento académico comparativamente con estudiantes de estratos socioeconómicos altos (Jusim *et al.*, 1998).

Recientemente la investigación se ha centrado en el estudio de la formación de las expectativas de los docentes. Algunos investigadores proponen que éstas, en general, tienden a ser adecuadas y estar basadas en información objetiva del rendimiento académico que los alumnos han tenido en el pasado (Jussim, *op. cit.*). Otros han diferenciado entre expectativas probabilísticas (“lo que la gente piensa que muy probablemente ocurrirá”) y las prescriptivas (“lo que la gente piensa que puede lograr”) (Rogers, 2002: 154-155 y 159). Las conclusiones de estas investigaciones de corte psicológico asumen que es apropiado que los profesores establezcan expectativas diferenciadas siempre y cuando utilicen información objetiva para ello. Asimismo, este tipo de estudio parece indicar que las únicas que merecen importancia son las prescriptivas, pues se ligan de manera directa con la acción de los profesores, dejando fuera de consideración las probabilísticas.

La investigación no ha considerado que las expectativas de los profesores reflejan la función de reproducción social de las escuelas. Como lo han señalado distintos autores, las escuelas tienden a reproducir el orden social y económico dominante (Bourdieu y Passeron, 1990; Bowles y Gintis, 1976). En este sentido, así sean “adecuadas” o probabilísticas, juegan un papel importante, ya que reflejan las expectativas del desempeño que la sociedad asume para diferentes grupos de la población. Como se mencionó anteriormente, los profesores tienen expectativas más bajas para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico y aquellos pertenecientes a minorías étnicas. Esto no implica que los docentes generen sus expectativas de manera perversa o discriminatoria —aunque algunos lo hagan—, sino que la mayoría ha interiorizado los estereotipos sociales que asocian distintos niveles de desempeño académico, económico y social con diferentes grupos poblacionales. Por lo tanto, los profesores tienden a aceptar este aspecto de las prácticas sociales y, en mayor o menor medida, lo incluyen en sus prácticas diarias.

Los docentes, al tener expectativas diferenciadas, están cumpliendo con el rol de socialización asignado a las escuelas en las sociedades modernas; en éstas, donde existe la escolarización masiva, se espera que las escuelas y las instituciones de educación formal socialicen a los menores de edad creando en ellos estados intelectuales y morales apropiados para su sociedad, su contexto y su destino (Durkheim, 2001: 74). Por lo tanto, las expectativas de los profesores pueden interpretarse como otra de las funciones de socialización y reproducción social de las escuelas.

El punto controversial parece tener dos causas. Primero, las escuelas (y los docentes) enfrentan demandas sociales contradictorias. Por un lado, se espera que las escuelas socialicen a los niños y niñas para que funcionen, de manera adecuada, en la sociedad. Este rol es primordialmente de reproducción social. Por otro lado, se espera que la educación sea un mecanismo de movilidad y cambio social. Desde esta perspectiva, se espera que las escuelas (y los docentes) no reproduzcan, sino que cambien la sociedad. Estas demandas sociales contradictorias son una fuente de controversia respecto al papel de las escuelas y las expectativas de los docentes, puesto que estas últimas reflejan, al menos en parte, la función que los profesores atribuyen a la educación.

Una segunda fuente de controversia tiene que ver con el enfrentamiento de dos paradigmas distintos. Por un lado, el psicológico que ve las expectativas de los profesores desde un nivel micro, considerando que son adecuadas siempre que se basen en información objetiva y predigan, con altos niveles de certeza, el rendimiento futuro de los estudiantes. Este paradigma no cuestiona la función de reproducción social que las expectativas podrían tener. Por otro lado, el paradigma sociológico propone que los docentes, al establecer expectativas diferenciadas por género, clase social o raza, están reproduciendo las estructuras sociales. Éste asume que, independientemente de la forma en que los docentes establecen sus expectativas, cuando éstas son menores para estudiantes de grupos marginados, entonces aquéllos están reproduciendo las estructuras sociales y minimizando la función de movilidad social que se le atribuye a la educación.

La mayor parte de este tipo de investigaciones proviene de los Estados Unidos (Le Roux, 2001; Dhoundiyal y Dhoundiyal, 1993), mientras que en América Latina son escasas y poco disponibles. Un estudio sobre rendimiento de los alumnos, expectativas de los docentes y género en la educación básica argentina mostró que los profesores consideran las características de las familias de los estudiantes para establecer sus expectativas. Este estudio también encontró que las expectativas estaban relacionadas con el rendimiento académico de los alumnos (Cominetti y Ruiz, 1997). En Chile, Román (2001) encontró que en escuelas de bajo rendimiento los profesores tienen menores expectativas de escolaridad de los alumnos y que éstas se fundan en los niveles de pobreza y de interés por la escuela de los estudiantes. Ese estudio también mostró que las representaciones sociales que tienen los profesores de sus alumnos influyen en las interacciones en el aula.

La investigación sobre educación indígena en América Latina prácticamente no hace referencia a las expectativas del docente. Se centra en tópicos como el uso del lenguaje, el currículo, dominación social y cultural y políticas nacio-

nales de educación indígena o intercultural (Aguilar, 1991; Busquets, 1998; Guzmán, 1991; Mena *et al.*, 1999; Morales, 1998; UNESCO, 1990).

La investigación de corte etnográfico en América Latina ha mostrado que estudiantes pobres —un grupo poblacional al cual pertenece la mayoría de los indígenas— son etiquetados como fracasados, ridiculizados y sufren abusos verbales por parte de sus profesores en los encuentros diarios en las aulas (Ávalos, 1982). De esta manera los docentes, directa o indirectamente, comunican sus expectativas a los alumnos. Por otro lado, investigaciones recientes en México muestran que las expectativas que tienen los docentes sobre el rendimiento de los alumnos en secundaria están basadas en su nivel socioeconómico (Levinson, 2001). Estudios desarrollados en Chile han documentado que los profesores que atienden a niños marginados atribuyen el fracaso escolar a la pobreza de los estudiantes; además, los ven como incapaces de adaptarse a las reglas escolares y, en consecuencia, fijan metas mínimas de aprendizaje para estos alumnos (Assael y Neumann, 1989).

Así como he mostrado en este apartado, la investigación sobre expectativas de los docentes en salones con estudiantes indígenas en América Latina es limitada. Por otro lado, el estudio de las expectativas se ha circunscrito, tradicionalmente, al campo de la psicología, dejando de lado las implicaciones que éstas tienen para comprender las funciones de reproducción y cambio social que cumplen las escuelas. En este trabajo espero avanzar en la comprensión de las expectativas de los profesores en salones con estudiantes indígenas, y también mostrar la manera en que los docentes establecen sus expectativas con estudiantes en distintas escuelas y distintas condiciones sociales.

## II. LOS DATOS

En este estudio utilizo una submuestra de los datos recolectados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO. La base de datos del LLECE tiene información sobre estudiantes, docentes, directores de escuela, padres de familia y de las escuelas en 13 países de América Latina. El laboratorio aplicó exámenes estandarizados de matemática y lenguaje, referidos a los currícula de los países, a los niños de tercer y cuarto grados que formaron parte de la muestra. Las escuelas fueron clasificadas en tres estratos de acuerdo con su localización geográfica: megaciudades (con más de 1 000 000 de habitantes), urbanas (de 2 500 a un 1 000 000 de habitantes) y rurales (menos de 2 500 habitantes). Las escuelas ubicadas en megaciudades y zonas urba-

nas fueron también clasificadas en públicas y privadas, mientras que las escuelas de zonas rurales no fueron clasificadas por estrato administrativo. El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en los meses de julio y noviembre de 1997.

Cabe mencionar que usaré la definición de expectativas de escolaridad de los profesores del LLECE, en donde el número 1 representa primaria incompleta, el número 2 representa primaria completa, 3 corresponde a secundaria incompleta, 4 a secundaria completa y 5 a postsecundaria o terciaria. Es importante hacer notar que el LLECE midió la expectativa de los profesores para la mayoría de los alumnos en cada salón de clase, por lo que no se tiene información de éstas para cada uno de los estudiantes en particular. Por lo tanto, el análisis que presentaré será a nivel del salón de clase.

La razón para utilizar únicamente los datos de Bolivia, México y Perú se debe a que estos países, dentro del primer estudio del LLECE, se caracterizan por tener altos porcentajes de población indígena.<sup>1</sup>

El cuadro 1 muestra el número total de estudiantes, padres y docentes encuestados en cada uno de los países analizados en este documento.

**CUADRO 1**  
**Muestras por países incluyendo el número de**  
**estudiantes, padres y docentes encuestados**

<i>País</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Padres</i>	<i>Docentes</i>
Bolivia	4 682	4 183	188
México	4 741	3 992	474
Perú	4 284	4 245	379

Para los propósitos del análisis que presentaré en este documento es necesario considerar las exclusiones hechas durante el proceso de muestreo del LLECE. La muestra de Bolivia excluyó a las escuelas bilingües y a las

<sup>1</sup> Aunque Ecuador tiene también altos porcentajes de población indígena decidí no incluirlo para limitar el análisis sólo a tres países.

que tienen menos de 10 estudiantes en tercero y cuarto grados. La muestra de México excluyó a las escuelas indígenas, los centros de cursos comunitarios, las escuelas unitarias y las rurales privadas. En Perú la muestra excluyó a las escuelas con menos de 15 estudiantes en las aulas de tercer y cuarto grados. El proceso de muestreo en México definió las áreas rurales como aquéllas con menos de 5 000 habitantes en vez del criterio de menos de 2 500 habitantes utilizado en el resto de los países del LLECE (2001a). Esto significa que los datos del Laboratorio en Bolivia y México no incluyen los de escuelas indígenas orientadas a atender a esta población. Sin embargo, tal como mostraré más adelante, en los salones de esta submuestra hay importantes porcentajes de niños y niñas que hablan lengua indígena, lo que proporciona información adecuada para el análisis.

La preparación de la submuestra requirió la agregación de datos, el cálculo de algunas variables y la combinación de bases de datos. En primer lugar, seleccioné los países y los salones con niños indígenas dentro de cada país. En segundo lugar, combiné las bases de datos de profesores, estudiantes y padres. Después agregué las variables de estudiantes y padres en el nivel de salones. Finalmente, calculé algunas variables para el análisis.<sup>2</sup>

Como lo señalé en la introducción, el proceso de muestreo del LLECE no se estratificó por escuelas o estudiantes indígenas, por lo que la submuestra de datos podría no ser representativa de la población indígena en los países incluidos en esta investigación.

Para identificar los salones con niños indígenas me basé, primordialmente, en los reportes de los profesores sobre el porcentaje de niños indígenas en el aula. Para ello utilicé la pregunta 15 del cuestionario para maestros: ¿Qué porcentaje aproximado de alumnos del curso tiene el español (castellano, portugués) como su lengua materna? Consideré que el porcentaje de estudiantes que no tenía el español o castellano como su lengua materna la tenía de origen indígena. Comparé la información proporcionada por los profesores con la información que dieron los padres al contestar la pregunta 4 del cuestionario para madres, padres o tutores que dice: ¿Cuál es la lengua o idioma que hablan ahora con mayor frecuencia usted y sus niños? Utilicé esta información para comparar la certeza de la información proporcionada por los profesores. En los casos donde los profesores reportaban no tener niños indígenas y la información de los padres mostraba que había estudiantes que hablaban lengua indígena, sustituí el reporte de los profesores por el de los padres —agregando la información de estos últimos en el nivel del aula.

---

<sup>2</sup> Agradezco el apoyo de Robert Brennan en la creación de la submuestra de datos utilizada en este estudio.

El cuestionario aplicado a los profesores es la principal fuente de información para los análisis que aquí presentaré. Para ello, calculé el promedio por salón de las variables de los estudiantes y los padres de familia o tutores. Esta estrategia presenta limitaciones para el análisis estadístico, pues asume que la varianza en las variables de los estudiantes y los padres de familia es uniforme al interior de los salones, situación que es altamente improbable. Sin embargo, la mayoría de las variables utilizadas en el análisis proviene del cuestionario del docente.

La submuestra de datos incluye información de 242 profesores, cada uno de ellos corresponde aproximadamente a un salón, exceptuando algunos que enseñan en salones multigrado. El promedio de alumnos por docente en estos salones es de 29. El cuadro 2 muestra la distribución de estudiantes, padres y salones en la submuestra usada en este análisis.

**CUADRO 2**  
**Número de estudiantes, padres y docentes**  
**en la submuestra usada en este estudio**

<i>País</i>	<i>Número de estudiantes</i>	<i>Número de padres</i>	<i>Número de docentes</i>
Bolivia	2 383	1 892	94
México	335	258	34
Perú	1 199	1 123	102

Como puede desprenderse del cuadro 2, el número de estudiantes y padres en la submuestra de salones con niños indígenas es mayor en Bolivia comparado con México y Perú. Esto se debe a que este país tiene el porcentaje más alto de población indígena en América Latina, la cual se ubica entre 47% si el criterio de medición es el lenguaje, o 56.4% si el criterio de medición es de autoidentificación como indígena (INE, 2001).

### III. LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS Y SUS PADRES

En esta sección mostraré que los estudiantes indígenas tienden a concentrarse en las escuelas rurales. Los niños y niñas que asisten a estas escuelas reportan menores expectativas de escolaridad futura comparativamente

con los estudiantes que asisten a escuelas localizadas en zonas urbanas y megaciudades. Asimismo, un mayor porcentaje de alumnos en salones de mayoría indígena (50% o más) espera trabajar después de finalizar la educación primaria. En las escuelas rurales los padres tienen menores expectativas de escolaridad para sus hijos; además, tienen menores niveles de educación que los padres de estudiantes en áreas urbanas y megaciudades. Más adelante presento algunas de las características de los niños y sus padres según el estrato en el que se ubica la escuela y el porcentaje de niños indígenas en el aula. Esta información es necesaria para entender los desafíos que enfrentan los niños y niñas indígenas y, como expongo más adelante, estos antecedentes ayudarán a interpretar la relación que estas variables tienen con las expectativas de los profesores.

Más de la mitad de los salones con estudiantes indígenas se localiza en escuelas rurales. El cuadro 3 muestra que solamente un pequeño porcentaje de los salones con alumnos indígenas está localizado en escuelas privadas urbanas. Cabe mencionar que en esta muestra no hay salones con niñas y niños indígenas en megaciudades.

**CUADRO 3**  
**Frecuencia y porcentaje de salones por estrato**

Estrato	Frecuencia	Porcentaje
Megaciudad público	41	17.9
Urbano público	55	24.0
Urbano privado	12	5.2
Rural	121	52.8
Total	229	100.0
Sin información	13	
Total	242	

La mayoría de los salones en esta submuestra se localiza en el sector rural. Esto sugeriría que es en las áreas rurales donde los niños y niñas indígenas asisten a la escuela. Sin embargo, la muestra incluye aproximadamente un 50% de salones ubicados en áreas urbanas y megaciudades. Tal como se muestra en el cuadro 4, más de la mitad de los salones en este análisis son de escuelas rurales. Los niños indígenas exceden el 75% en

casi una quinta parte de los salones y el 50% en un tercio de los salones de la submuestra. Asimismo, un 41.4% de los salones se ubica en áreas urbanas y tiene menos de 50% de alumnos indígenas. Además, en la mayoría de los salones en áreas urbanas los estudiantes indígenas representan menos del 25% de la matrícula.

**CUADRO 4**  
**Estudiantes indígenas en salones por estrato**  
**(porcentajes del total)**

<i>Porcentaje de estudiantes indígenas en el salón</i>	<i>Estrato</i>				<i>Total</i>
	<i>Megaciudad público</i>	<i>Urbano público</i>	<i>Urbano privado</i>	<i>Rural</i>	
0-25%	15.4%	15.9%	4.4%	18.5%	54.2%
25.1-50%	2.2%	3.1%	.4%	9.3%	15.0%
50.1-75%	.4%	1.8%	.4%	9.3%	11.9%
75.1-100%		3.5%		15.4%	18.9%
Total	18.1%	24.2%	5.3%	52.4%	100.0%

Las expectativas de escolaridad reportadas por los estudiantes son ligeramente menores en salones con alta densidad de estudiantes indígenas. Es importante señalar que los datos de esta subuestra indican que más del 70% de los alumnos espera estudiar después de finalizar la primaria. Sin embargo, en salones donde más de la mitad de los estudiantes son indígenas, casi el 20% de ellos espera trabajar después de finalizar la primaria (cuadro 5).

**CUADRO 5**  
**Porcentaje de estudiantes indígenas por expectativa de actividad después de la primaria**

<i>Porcentaje de estudiantes indígenas en el salón</i>	<i>Porcentaje de estudiantes que espera estudiar después de primaria</i>	<i>Porcentaje de estudiantes que espera trabajar después de primaria</i>	<i>Porcentaje de estudiantes inseguro de lo que hará después de la primaria</i>
0-25%	.7435	.1313	.1253
25.1-50%	.8273	.1303	.0424
50.1-75%	.7243	.1890	.0868
75.1-100%	.7166	.1968	.0866
Total	.7487	.1505	.1008

Los padres y madres de familia en las áreas rurales tienen menores expectativas de escolaridad para sus hijos e hijas en comparación con los padres en otros estratos. Como se puede observar en el cuadro 6, el porcentaje de padres que espera que sus hijos alcancen educación terciaria es sustancialmente menor en salones de escuelas rurales. Asimismo, casi 10% de los padres en áreas rurales espera que sus hijos completen primaria como máximo nivel de estudios.<sup>3</sup>

**CUADRO 6**  
**Expectativas de los padres sobre el máximo nivel de escolaridad de sus hijos e hijas**

<i>Expectativas de los padres</i>	<i>Megaciudad público</i>	<i>Urbano público</i>	<i>Urbano privado</i>	<i>Rural</i>	<i>Estrato</i>
Primaria completa				9.2%	4.8%
Secundaria completa	12.2%	23.6%		25.8%	21.5%
Terciaria incompleta	41.5%	40.0%	66.7%	42.5%	43.0%
Terciaria	43.9%	30.9%	33.3%	5.8%	20.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las expectativas de los padres en salones con distintos porcentajes de niños indígenas. Esto indicaría que los padres, independientemente de su lengua o identificación étnica, tienen expectativas similares de escolaridad para sus hijos e hijas. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en las expectativas de los padres para cada uno de los estratos geográfico-administrativos de las escuelas; esto sugeriría que están influidas por factores contextuales como la ruralidad del lugar de residencia.

Las expectativas que tienen los padres sobre la escolaridad de sus hijos e hijas están alineadas con las que tienen los propios alumnos de estudiar o trabajar después de la primaria. Esta conclusión se basa en la correlación po-

<sup>3</sup> Las diferencias en las distribuciones de expectativas de los padres entre estratos son estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba Chi cuadrada para cuadros de contingencia de doble y múltiple entrada con un nivel de significancia de 0.01.

sitiva que existe entre las expectativas de los padres y las de los niños y niñas para seguir estudiando después de la primaria. Dicha correlación indicaría que las expectativas de ambos siguen la misma dirección. Además, existe una correlación negativa entre el porcentaje de estudiantes que espera trabajar después de la primaria y la expectativa de los padres. Esta correlación indicaría que a mayores expectativas de los padres, menores son las expectativas que tienen los estudiantes de trabajar después de la educación primaria.

Los padres de los estudiantes en salones con altos porcentajes de alumnos indígenas tienen menores niveles de educación. Si bien el cuadro 7 muestra diferencias en la educación de los padres de los estudiantes, no son estadísticamente significativas.<sup>4</sup>

**CUADRO 7**  
**Educación de los padres por porcentaje de estudiantes indígenas en el aula (por dentro de cada estrato)**

<i>Educación de los padres</i>	<i>Porcentaje de estudiantes indígenas en el salón</i>				<i>Total</i>
	0-25%	25.1-50%	50.1-75%	75.1-100%	
Sin escolaridad				2.3%	.4%
Primaria incompleta	4.9%	2.9%	7.4%	4.7%	4.8%
Primaria completa	30.9%	44.1%	37.0%	34.9%	34.4%
Secundaria incompleta	48.8%	47.1%	40.7%	32.6%	44.5%
Secundaria completa	13.0%	5.9%	7.4%	25.6%	13.7%
Terciaria incompleta	2.4%		7.4%		2.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Los padres de los estudiantes de escuelas rurales tienen menores niveles de educación en comparación con aquellos cuyos hijos asisten a escuelas en otros estratos. Como se observa en el cuadro 8, existen diferencias en la educación de los padres en los diferentes estratos. La mayoría de los

<sup>4</sup> Estas diferencias son estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba Chi cuadrada para cuadros de contingencia de doble y múltiple entrada con un nivel de significancia de 0.05.

que viven en las áreas rurales sólo ha terminado la educación primaria, mientras que en los otros estratos ha alcanzado educación secundaria incompleta. Estas diferencias son estadísticamente significativas.<sup>5</sup>

**CUADRO 8**  
**Educación de los padres por estrato**  
**(porcentajes dentro de cada estrato)**

<i>Educación de los padres</i>	<i>Megaciudad público</i>	<i>Urbano público</i>	<i>Urbano privado</i>	<i>Rural</i>	<i>Total</i>
Sin escolaridad				.8%	.4%
Primaria incompleta		1.8%		8.3%	4.8%
Primaria completa	19.5%	25.5%	25.0%	44.2%	34.2%
Secundaria incompleta	61.0%	47.3%	66.7%	35.8%	44.7%
Secundaria completa	17.1%	23.6%	8.3%	8.3%	13.6%
Terciaria incompleta	2.4%	1.8%		2.5%	2.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Como he mostrado en esta sección, los estudiantes indígenas están concentrados en las escuelas rurales donde los padres tienen menores expectativas de escolaridad para sus hijos e hijas. Además, se ha visto que la educación de los padres es menor en las escuelas rurales y en los salones con más del 50% de alumnos indígenas —aunque esto último no era estadísticamente significativo—. Estos hallazgos sugieren que la ruralidad de las escuelas limita las expectativas de escolaridad tanto de padres como de alumnos. De hecho, las oportunidades para proseguir estudios de educación secundaria o terciaria son más escasas, por lo que las expectativas de padres y alumnos podrían reflejar este hecho. Otro hallazgo interesante es que no existen diferencias significativas en las expectativas de escolaridad

<sup>5</sup> Estas diferencias no son estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba Chi cuadrada para cuadros de contingencia de doble y múltiple entrada con un nivel de significancia de 0.05.

que tienen los padres para sus hijos e hijas en salones con distintos porcentajes de estudiantes indígenas. Esto muestra que, independientemente de la etnia o raza, los padres tienen altas expectativas para sus hijos e hijas. Por lo tanto, puede decirse que la mayoría de ellos tiene expectativas similares.

#### **IV. CARACTERÍSTICAS Y EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES EN SALONES CON ESTUDIANTES INDÍGENAS**

Los factores que pueden influir en las expectativas de los docentes en escuelas con estudiantes indígenas son amplios, y pueden incluir desde los estereotipos predominantes en la cultura local hasta las condiciones materiales de vida de las comunidades a las que sirve la escuela. En esta sección analizo las expectativas de los docentes y su relación con otras variables del profesor, de la escuela, de los estudiantes y de los padres de familia. En primer lugar, presento algunas características de los docentes en esta submuestra de datos. Después, analizo la relación entre expectativas de los profesores y otras variables. Finalmente, presento una serie de modelos de regresión lineal para explorar cómo diferentes combinaciones de variables explican la variación en las expectativas de los profesores.

##### **A. Características de los docentes**

La interpretación de las expectativas de los docentes estaría incompleta si no se consideran factores contextuales que dan luz sobre las condiciones y características de los docentes. En la sección anterior expuse algunas de las características de los alumnos y sus padres. En ésta presentaré algunas de las características de los docentes de la submuestra usada en este estudio. Ambas informaciones servirán posteriormente de referencia para la interpretación de los hallazgos principales.

Los docentes en salones con altos porcentajes de estudiantes indígenas tienen menos años de preparación y experiencia. Por otro lado, los profesores de las áreas rurales tienen más años de preparación pero menos experiencia que los de las escuelas de los estratos urbano y megaciudad.

El cuadro 9 muestra que los profesores de escuelas rurales tienen, en promedio, nueve años de experiencia, mientras que los de las escuelas urbanas y de las megaciudades tienen entre 14 y 16 años de experiencia. En términos de la capacitación es interesante notar que no existen diferencias sustanciales entre los distintos estratos. La mayoría de los profesores en todos los estratos recibió capacitación inicial específica para ser docente. Además, el promedio de años es mayor en las escuelas rurales, siendo

las escuelas urbanas privadas las que presentan un promedio más bajo en esta variable. El fenómeno de tener docentes con mayor capacitación en las escuelas rurales podría explicarse por el hecho de que en la última década la mayoría de los programas de capacitación inicial se reformó, ampliando su duración de tres a cuatro años o más (UNESCO, 2001). Por lo tanto, es probable que los profesores más jóvenes tengan mayor educación que los docentes con mayor antigüedad. Esta situación y la tendencia en los sistemas educativos de América Latina de enviar a los profesores jóvenes a las escuelas de “mayor dificultad” —en este caso las rurales— podrían ser las causas de encontrar docentes con más años de preparación en las escuelas rurales. Por otro lado, es probable que éstos sean graduados de las antiguas escuelas normales superiores, donde el número de años de capacitación era menor antes de las reformas de la década de los noventa. La información del cuadro 9 muestra que los docentes más jóvenes trabajan en las escuelas rurales, ya que tienen menos años de experiencia comparados con los profesores de escuelas de otros estratos.

**CUADRO 9**  
**Años de experiencia, capacitación inicial y años de capacitación de los docentes por estrato**

Estrato	Años de experiencia		Capacitación inicial		Años de capacitación	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
Megaciudad público	14.70	7.824	1.00	.000	4.21	.880
Urbano público	13.95	9.279	.95	.211	4.64	3.175
Urbano privado	16.55	9.299	1.00	.000	3.18	.982
Rural	9.09	7.491	.96	.199	4.84	5.278
Total	11.94	8.551	.97	.175	4.57	4.130

Los datos muestran que los profesores con menos años de capacitación trabajan en aulas con mayores porcentajes de estudiantes indígenas. En el cuadro 10 se puede observar que los salones con mayor proporción de alumnos indígenas están a cargo de docentes con menos experiencia. El panorama en escuelas con niños indígenas es algo distinto de lo que se muestra en el cuadro 9, pues aquí es evidente que docentes con menos años de capacitación enseñan en los salones donde más del 75% de los estudiantes son indígenas.

**CUADRO 10**  
**Años de experiencia, capacitación inicial y años de capacitación de los docentes por porcentaje de estudiantes indígenas en el salón**

Porcentaje de estudiantes indígenas en el salón	Años de experiencia		Capacitación inicial		Años de capacitación	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
0-25%	13.44	8.973	.99	.101	4.69	4.578
25.1-50%	11.16	7.097	.94	.250	5.04	5.955
50.1-75%	13.35	8.185	.96	.204	3.85	1.954
75.1-100%	7.80	6.932	.95	.223	4.33	1.219
Total	11.94	8.525	.97	.174	4.57	4.119

La mayoría de los profesores que hablan lengua indígena trabaja en escuelas rurales. El cuadro 11 muestra que 21% de los encuestados habla una lengua indígena. Del total de docentes, un 16% habla lengua indígena y labora en escuelas rurales.<sup>6</sup> Del total de profesores que enseñan en escuelas rurales, un tercio de ellos habla una lengua indígena, mientras que 18% de los que trabajan en escuelas urbanas privadas habla lengua indígena. Este último dato debe tomarse con precaución, ya que esta submuestra incluye solamente 11 salones de escuelas urbanas privadas y dos de estas aulas —localizadas en Bolivia— tienen docentes que hablan una lengua indígena. El mayor número de los que hablan una lengua indígena se encuentra en las escuelas rurales de Bolivia (21) y Perú (10). Las diferencias en las proporciones de docentes que hablan lengua indígena entre los diferentes estratos son estadísticamente significativas.

<sup>6</sup> Estas diferencias son estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba Chi cuadrada para tablas de contingencia de doble y múltiple entrada con un nivel de significancia de 0.05.

**CUADRO 11**  
**Porcentaje de docentes por idioma distribuidos por estrato**

<i>Idioma del docente</i>	<i>Megaciudad público</i>	<i>Estrato</i>			<i>Total</i>
		<i>Urbano público</i>	<i>Urbano privado</i>	<i>Rural</i>	
No habla lengua indígena	17.7%	21.4%	4.7%	34.9%	78.6%
Habla lengua indígena	1.6%	2.6%	1.0%	16.1%	21.4%
Total	19.3%	24.0%	5.7%	51.0%	100.0%

Los salones con mayor porcentaje de estudiantes indígenas tienen mayores probabilidades de contar con un profesor cuya primera lengua es también indígena. Como se muestra en el cuadro 12, la probabilidad de encontrar docentes indígenas es mayor en los salones donde más de la mitad de los estudiantes son indígenas. Sin embargo, sólo el 35% de ellos habla una lengua indígena.<sup>7</sup> Es importante destacar que la información no permite saber si la lengua indígena que hablan los docentes corresponde a la que habla la mayoría de los alumnos en cada salón de clase.

**CUADRO 12**  
**Porcentaje de profesores por idioma en salones con diferentes porcentajes de estudiantes indígenas**

<i>Idioma del docente</i>	<i>Porcentaje de estudiantes indígenas en el salón</i>				<i>Total</i>
	<i>0-25%</i>	<i>25.1-50%</i>	<i>50.1-75%</i>	<i>75.1-100%</i>	
No habla lengua indígena	89.0%	76.7%	63.6%	63.4%	78.8%
Habla lengua indígena	11.0%	23.3%	36.4%	36.6%	21.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

<sup>7</sup> Estas diferencias son estadísticamente significativas de acuerdo con la prueba Chi cuadrada para tablas de contingencia de doble y múltiple entrada con un nivel de significancia de 0.05.

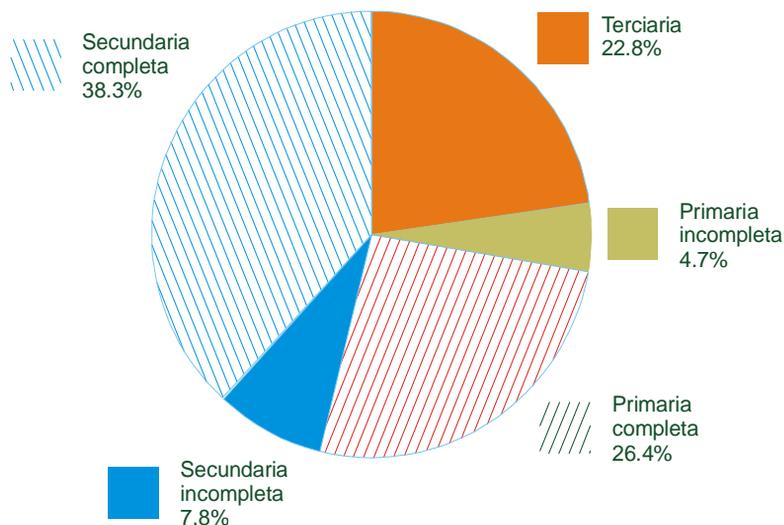
En resumen, la información presentada aquí muestra que existen diferencias entre los salones con distintas proporciones de estudiantes indígenas en términos de la capacitación y los años de experiencia de los docentes. Los profesores de las escuelas rurales tienen más años de capacitación inicial y menos experiencia que los de escuelas de otros estratos. Asimismo, los docentes en salones con altos porcentajes de estudiantes indígenas tienen menos experiencia y menos años de capacitación que aquellos en salones con menor porcentaje de estudiantes indígenas.

## **B. Expectativas de los docentes**

Como ya mencioné, el objetivo principal de este estudio es investigar las expectativas de los docentes. Para lograrlo, en esta sección analizaré la relación entre expectativas de los docentes y algunas de las características de los estudiantes y los salones en esta submuestra. Como dije anteriormente, las expectativas de los profesores se miden de acuerdo con el máximo nivel de escolaridad que el docente piensa que alcanzará la mayoría de los estudiantes en su salón de clase; y están clasificadas según los niveles educativos en una escala en la cual el número 1 representa primaria incompleta, el 2 primaria completa, el 3 secundaria incompleta, el 4 secundaria completa y el 5 postsecundaria o terciaria.

La mayoría de los docentes espera que los niños alcancen un nivel educativo que va de primaria completa a secundaria completa. La gráfica 1 muestra que 4.7% de ellos espera que los estudiantes no terminen la primaria; un 26.4%, que completen la primaria; un 7.8%, que alcancen secundaria incompleta; un 38.3%, que completen la secundaria y un 22.8% espera que los estudiantes finalicen la educación terciaria. La expectativa media de los docentes es 3.5, lo cual indica que, en promedio, creen que sus estudiantes alcanzarán la secundaria sin completarla. Sin embargo, tal como planteo más adelante, existen diferencias en las expectativas de los profesores asociadas al estrato en el que se ubica la escuela y al lenguaje del docente.

**GRÁFICA 1**  
**Expectativas de los docentes**



En promedio, los docentes tienen menores expectativas de escolaridad futura de sus alumnos en aulas donde más de la mitad del estudiantado es indígena. Como puede observarse en el cuadro 13, los docentes en salones donde entre el 50 y 75% de los estudiantes es indígena, esperan que sus alumnos alcancen un nivel máximo de estudios de primaria completa o secundaria incompleta (un promedio de 2.86). Sin embargo, los profesores tienen mayores expectativas en aulas donde más de tres cuartas partes del alumnado es indígena. Es importante destacar que, en promedio, los docentes de esta submuestra esperan que los alumnos alcancen la educación secundaria sin terminarla.

**CUADRO 13**  
**Expectativas de los docentes sobre la escolaridad máxima que alcanzarán sus alumnos por porcentaje de estudiantes indígenas en el salón**

Porcentaje de estudiantes indígenas en el salón	Promedio	Desviación estándar
0-25%	3.73	1.123
25.1-50%	3.32	1.400
50.1-75%	2.86	1.276
75.1-100%	3.33	1.223
Total	3.48	1.234

Los docentes tienen expectativas más bajas en escuelas rurales y escuelas urbanas públicas. El cuadro 14 muestra que los profesores en escuelas rurales y públicas urbanas, en promedio, esperan que sus alumnos lleguen hasta la secundaria sin completarla, mientras que los de escuelas urbanas privadas y megaciudades esperan que sus alumnos completen la educación secundaria.

**CUADRO 14**  
**Expectativas de los docentes sobre la escolaridad máxima que alcanzarán sus alumnos por estrato**

<i>Estrato</i>	<i>Promedio</i>	<i>Desviación estándar</i>
Megaciudad público	4.08	1.050
Urbano público	3.42	1.177
Urbano privado	3.91	.701
Rural	3.21	1.286
Total	3.47	1.232

Las diferencias en las expectativas de los docentes en salones con distintas proporciones de alumnos indígenas no son estadísticamente significativas.<sup>8</sup> El cuadro 15 muestra las variaciones en las expectativas de los docentes de acuerdo con el porcentaje de niños indígenas en el salón. En las aulas donde más de la mitad de los niños son indígenas, los profesores, en general, no esperan que sus alumnos alcancen la educación postsecundaria. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

<sup>8</sup> Las diferencias entre las celdas no son estadísticamente significativas al nivel de 0.05 de acuerdo con la prueba Chi cuadrada para tablas de doble y múltiple entrada.

### CUADRO 15

#### Expectativas de los docentes sobre la escolaridad máxima que alcanzarán sus alumnos por porcentaje de estudiantes indígenas en el salón

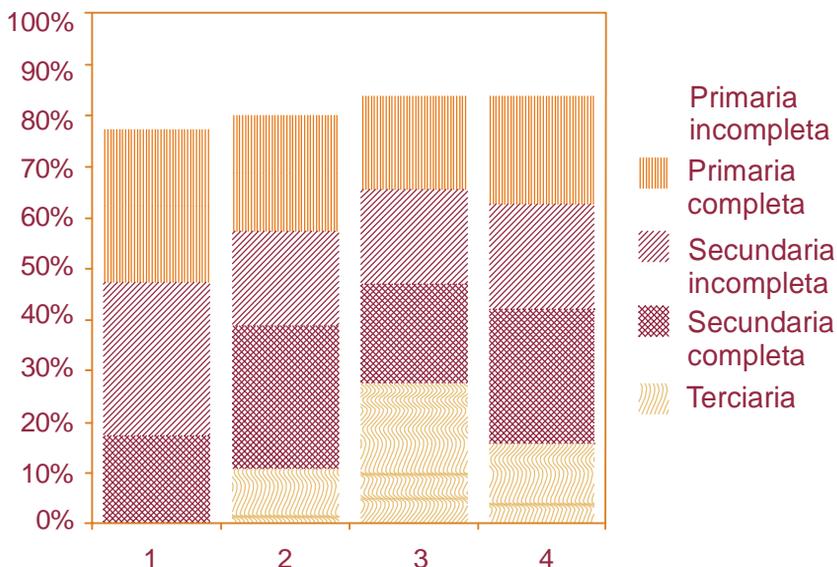
Expectativas de los docentes	Porcentaje de estudiantes indígenas en el salón				Total
	0-25%	25.1-50%	50.1-75%	75.1-100%	
Primaria incompleta	1.0%	9.7%	14.3%	4.8%	4.7%
Primaria completa	22.2%	29.0%	33.3%	31.0%	26.4%
Secundaria incompleta	7.1%	6.5%	14.3%	7.1%	7.8%
Secundaria completa	42.4%	29.0%	28.6%	40.5%	38.3%
Postsecundaria o terciaria	27.3%	25.8%	9.5%	16.7%	22.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Los profesores de escuelas con mayores porcentajes de indígenas tienen expectativas más bajas si se comparan con los docentes que enseñan en aulas con menor proporción de alumnos indígenas (aunque como se mencionó, estas diferencias no son significativas). La gráfica 2 muestra que en el primer cuartil, donde menos del 25% de los estudiantes en el aula son indígenas, ni un solo docente espera que sus alumnos no terminen la primaria; por el contrario, en aulas donde los indígenas son mayoría, entre un 20 y un 30% de los docentes espera que sus alumnos no la completen. Las disparidades en cuanto a las expectativas pueden observarse también en el porcentaje de docentes que esperan que los estudiantes alcancen educación terciaria. Mientras que en los dos primeros cuartiles —que representan aulas con menos de la mitad de alumnos indígenas— entre un 25 y 30% de los docentes cree que sus alumnos lleguen a la educación terciaria, en los cuartiles 3 y 4 sólo 15% de ellos espera que sus estudiantes lleguen a educación terciaria.

Por otro lado, existen diferencias significativas en las expectativas de los docentes de escuelas pertenecientes a distintos estratos. En el cuadro 16 es evidente que un mayor porcentaje de docentes de áreas urbanas y megaciudades espera que sus alumnos terminen la educación secundaria. En cambio, casi una tercera parte de los que trabajan en áreas rurales cree que sus alumnos completen primaria. Una diferencia importante se encuentra en las megaciudades, donde el 42% de los profesores espera que sus alumnos alcancen educación postsecundaria.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Las diferencias entre las celdas son estadísticamente significativas al nivel de 0.05 de acuerdo con la prueba Chi cuadrada para tablas de doble y múltiple entrada.

GRÁFICA 2



**CUADRO 16**  
**Expectativas de los docentes sobre la escolaridad máxima que alcanzarán sus alumnos por estrato**

Expectativas de los docentes	Estrato				Total
	Megaciudad público	Urbano público	Urbano privado	Rural	
Primaria incompleta		4.4%		7.1%	4.7%
Primaria completa	15.8%	26.7%		33.7%	26.6%
Secundaria incompleta	2.6%	6.7%	27.3%	8.2%	7.8%
Secundaria completa	39.5%	46.7%	54.5%	32.7%	38.5%
Postsecundaria o terciaria	42.1%	15.6%	18.2%	18.4%	22.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

La evidencia de los cuadros 15 y 16 sugiere que los docentes no tienen expectativas significativamente menores en salones con altos porcentajes de alumnos indígenas. Sin embargo, sí tienen expectativas significativamente menores en aulas pertenecientes a escuelas rurales, lo cual puede ser el producto de dos fenómenos. Por un lado, podría ser posible que los

profesores de las áreas rurales tengan desencuentros con la cultura rural y consideren que la población de estas áreas es atrasada, tal como lo han mostrado investigaciones en Bolivia (Luykx, 1999). Por otro lado, las condiciones sociales y educativas en esas comunidades podrían influir en las expectativas de los docentes. Por ejemplo, los profesores seguramente están conscientes de la falta de escuelas secundarias a una distancia razonable de la comunidad donde enseñan. Este factor de la realidad podría estar determinando sus expectativas. Otra posibilidad es que hagan una estimación adecuada de los costos asociados con la obtención de mayores niveles educativos y, viendo las circunstancias de pobreza de muchas familias en el área rural, crean que es poco factible que sus estudiantes lleguen más allá de la educación primaria.

A la luz de la evidencia y usando una perspectiva crítica, podría decirse que los docentes discriminan en sus expectativas a los niños que asisten a las escuelas rurales en vez de discriminar a los niños indígenas. Esta interpretación apoyaría el argumento que sostiene que en la educación mexicana no existe un "problema indígena", sino que el problema en México es educar a los pobres, en general (Coatsworth, 2000). Desde una perspectiva de reproducción social, la evidencia hasta aquí presentada confirmaría que el sistema educativo reproduce las estructuras sociales, ya que los docentes tienen menores expectativas de escolaridad de sus alumnos en las zonas donde los padres tienen también menores niveles de escolaridad. Desde una perspectiva distinta, se podría argüir que los docentes establecen expectativas adecuadas, ya que toman en cuenta las condiciones materiales de las familias de los estudiantes y la oferta educativa en las comunidades (Good y Brophy, 1991; Jussim *et al.*, 1998). Cualquiera que sea la razón para que los docentes tengan menores expectativas para los estudiantes en aulas rurales, es claro que éstas coinciden con las de los padres y los propios estudiantes. Esto revela las desventajas en oportunidades educativas que tienen los niños que asisten a escuelas rurales comparativamente con sus pares de escuelas urbanas y de megaciudades.

Los docentes que hablan una lengua indígena tienen menores expectativas para sus alumnos. La mayoría de los que hablan alguna lengua indígena espera que sus alumnos, como máximo, terminen la educación primaria.<sup>10</sup> Tal como lo muestra el cuadro 17, casi la mitad de los docentes que hablan una lengua indígena espera que sus alumnos completen la primaria.

---

<sup>10</sup> Las diferencias entre las celdas son estadísticamente significativas al nivel de 0.05 de acuerdo con la prueba Chi-cuadrada para tablas de doble y múltiple entrada.

**CUADRO 17**  
Expectativas de los docentes por idioma

<i>Idioma del docente</i>	<i>Expectativa de los profesores</i>					<i>Total</i>
	<i>Primaria incompleta</i>	<i>Primaria completa</i>	<i>Secundaria incompleta</i>	<i>Secundaria completa</i>	<i>Postsecundaria o terciaria</i>	
No habla lengua indígena	3.4%	19.7%	7.5%	41.5%	27.9%	100.0%
Habla lengua indígena	7.3%	46.3%	9.8%	29.3%	7.3%	100.0%
Total	4.3%	25.5%	8.0%	38.8%	23.4%	100.0%

Existen diferencias significativas en las expectativas de los docentes según la educación de los padres de los estudiantes. El análisis de la información mediante tablas de contingencia muestra que las expectativas de los profesores varían significativamente en relación con el nivel educativo promedio de los padres. Los docentes tienen mayores expectativas de sus estudiantes a medida que el nivel promedio de educación de los padres es mayor. Esto sugeriría que los padres con mayor educación son capaces de infundir en los docentes mayores expectativas para sus hijos e hijas.

Las expectativas de los docentes se relacionan también con factores del clima escolar tales como el porcentaje de niños que opina que tiene buenos amigos en la escuela. Existe una correlación positiva entre el porcentaje de niños que dice tener buenos amigos en la escuela y la expectativa de los docentes.

Algunos de los factores que los docentes identifican como causas de bajo rendimiento están también relacionados con las expectativas. Por ejemplo, existe una correlación positiva y significativa entre las expectativas de los docentes y la atribución del bajo rendimiento a factores familiares. Esto indicaría que aquellas son mayores cuando piensan que el rendimiento escolar está determinado por las características de las familias de sus alumnos. Por otro lado, los docentes tienen menores expectativas si atribuyen el bajo rendimiento a factores diferentes de las características familiares. Este hallazgo es consistente con lo encontrado por el LLECE (2001b). Esto podría estar relacionado con la evidencia presentada anteriormente que mostraba que los docentes tienen mayores expectativas en aulas donde el nivel educativo de los padres es mayor. La atribución del bajo rendimiento a la falta de recursos de la escuela por parte de los profesores está correlacionada negativamente con sus expectativas. Esto indicaría que los docentes que

piensan que el bajo rendimiento es causado por la falta de recursos en la escuela tienen menores expectativas de escolaridad para sus alumnos. Existe también una correlación negativa entre las expectativas de los docentes y la atribución que éstos hacen del bajo rendimiento al clima escolar.

En resumen, las expectativas de los docentes están relacionadas con el estrato al que pertenecen las escuelas y con el idioma que hablan los propios maestros. Aunque los docentes tienen menores expectativas en aulas donde el porcentaje de estudiantes indígenas es mayor, estas expectativas no son significativamente diferentes en salones con distinta composición étnica. Un hallazgo consistente es que los docentes de áreas rurales tienen menores expectativas para sus alumnos. Asimismo, la educación de los padres es otra variable relacionada con las mismas. Además, las expectativas de los docentes están correlacionadas con variables tales como la percepción de los alumnos de tener buenos amigos en la escuela; y la atribución del bajo rendimiento, por parte de los docentes, a los factores familiares y a los recursos de la escuela.

Con el objetivo de analizar los distintos factores relacionados con las expectativas de los docentes generé algunos modelos de regresión lineal. Es importante hacer notar que utilizar regresión lineal cuando la variable dependiente es ordinal —como es el caso de los modelos de expectativas de los docentes que presentaré enseguida— puede limitar la interpretación de los coeficientes de regresión. Para una estimación más adecuada de éstos se podría utilizar la técnica de regresión ordinal, pero ello escapa al alcance del presente estudio. Sin embargo, los modelos de regresión lineal pueden arrojar importante evidencia sobre el peso relativo que tienen distintas variables para explicar la variación en las expectativas de los docentes. Cabe también mencionar que los modelos de regresión ordinal son comúnmente usados para estimar coeficientes que explican variables ordinales basadas en percepciones individuales —un ejemplo de esto son las escalas de satisfacción que utilizan categorías como completamente satisfecho, medianamente insatisfecho y completamente insatisfecho—. Una característica de estas variables es la dificultad de conocer la distancia entre las distintas categorías de la misma variable (Scott y Freese, 2001). Sin embargo, éste no es exactamente el caso en la variable de expectativas de los docentes, ya que las diferencias entre categorías como primaria completa y secundaria incompleta no son totalmente desconocidas.

El cuadro 18 presenta una taxonomía de modelos de regresión múltiple. Esta taxonomía muestra distintos modelos que pretenden explicar la variación en las expectativas de los profesores en relación con distintas variables. El modelo 1 (M1) busca contestar la pregunta principal de esta investigación

relacionando el porcentaje de estudiantes indígenas en el salón y las expectativas de los docentes. Como puede inferirse del cuadro, el porcentaje de alumnos indígenas en el aula está inversamente relacionado con las expectativas de los docentes. Esto sugiere que a mayor porcentaje de niños indígenas en el salón son menores las expectativas de los docentes. Sin embargo, el modelo 1 sólo predice 0.034 de la variación en las expectativas de los docentes. Esto incluso podría ser error de estimación.

**CUADRO 18**  
**Taxonomía de modelos de regresión múltiple donde las expectativas de los profesores sobre la escolaridad de sus estudiantes es explicada por distintas variables**

<i>Variables independientes</i>	<i>Modelos</i>						
	<i>M1</i>	<i>M2</i>	<i>M3</i>	<i>M4</i>	<i>M5</i>	<i>M6</i>	<i>M7</i>
Intercepto	3.717*** (.126)	3.812*** (.123)	3.707*** (.096)	2.167*** (.387)	1.468*** (.563)	1.475** (.547)	2.529*** (506)
<i>Variables</i>							
Porcentaje de estudiantes indígenas	-.623** (.241)	-.329^ (.243)					
Docente que habla lengua indígena		-.793*** (.215)	-.878*** (.206)	-.823*** (.199)	-.751*** (.207)	-.599** (.207)	-.545*** (.207)
Expectativas de los padres				.332*** (.081)	.475*** (.112)	.521** (.110)	.434*** (.111)
Índice de atribución del bajo rendimiento a los procesos de enseñanza					-3.930* (1.713)	-3.199~ (1.682)	
Bolivia						-.551** (.175)	-.973** (.307)
Perú							-.253^ (.292)
Escuela rural							-.379~ (.230)
Escuela urbana pública							-.714*** (.235)
R <sup>2</sup>	.034	.098	.089	.163	.231	.278	.260
G. de L. del error	191	185	186	184	155	154	179

^p > 0.10 (no significativo); ~p < 0.10; \*p < 0.05; \*\*p < 0.01; \*\*\*p < 0.001

**Nota:** Los números entre paréntesis representan los errores estándar.

El modelo 2 predice las expectativas de los profesores usando el porcentaje de estudiantes indígenas en el aula y la lengua nativa del docente. Al incluir el idioma que habla el profesor, el porcentaje de estudiantes indígenas en el salón pierde significancia. Es interesante notar que tener un profesor que habla lengua indígena está relacionado negativamente con las expectativas de los docentes. Esto indicaría que los docentes indígenas tienen menores expectativas sobre la escolaridad que alcanzarán sus alumnos. Este hallazgo despierta curiosidad y debe tomarse con precaución. Es necesario prestarle atención porque estaría indicando que los profesores indígenas tienen menores expectativas para sus alumnos indígenas, contrariando el conocimiento convencional o sentido común que supone que la identificación étnica, lingüística y/o social entre docentes y alumnos motivaría a los primeros a tener mayores expectativas para sus estudiantes. Por otro lado, es necesario tomar este hallazgo con precaución ya que una proporción importante de los maestros indígenas trabaja en escuelas rurales, por lo que sus expectativas podrían ser un reflejo del conocimiento que ellos tienen acerca de las limitaciones materiales que enfrentan los alumnos y sus familias en las zonas rurales. Asimismo, los docentes, podrían estar tomando en cuenta la falta de oportunidades educativas —como la carencia de una escuela secundaria a una distancia razonable— en las comunidades rurales. Finalmente, es importante mencionar que este modelo explica un 9.8% de la variación en las expectativas de los docentes.

El modelo 3 examina el poder predictivo del idioma del docente en relación con las expectativas. Como se puede observar en el cuadro 18, el modelo muestra que el hecho de que el docente hable una lengua indígena explica 9% de la variación en sus expectativas.

En el modelo 4 las expectativas se explican por el idioma nativo del docente y las expectativas de los padres. Los resultados de esta regresión muestran que ambas variables son estadísticamente significativas y explican un 16% de la variación de las expectativas del docente. De acuerdo con este modelo, las expectativas de los padres y los docentes tienen una relación directa. Este hallazgo es consistente con otros presentados anteriormente que indicaban que las expectativas de ambos mostraban patrones similares en los diferentes estratos, pero las de los padres eran, en general, mayores que las de los profesores. La relación entre éstas es un fenómeno complejo. Una posibilidad es que los profesores informen a los padres sobre el nivel de logro de sus hijos e hijas y, de esa manera, las expectativas de ellos influyan en las de los padres. Otra posibilidad es que los padres, a pesar de la retroalimentación positiva o negativa de los docentes, tengan expectativas altas para sus hijos e hijas. Una posibilidad más es que los padres con mayor capital cultural sean capaces

de influir en las expectativas de los docentes a través de distintas instancias tales como la participación en actividades escolares, visitas regulares al docente y mostrando, de distintas maneras, que poseen el capital cultural suficiente para apoyar el avance de sus hijos e hijas en el sistema educativo. Por último, las expectativas de los padres y docentes podrían estar influidas por factores contextuales como, por ejemplo, la falta de oportunidades de continuar estudiando debido a la escasez de oferta educativa.

El modelo 5 presenta las expectativas de los docentes en función del idioma nativo del docente, las expectativas de los padres y un índice que muestra que los profesores atribuyen el bajo rendimiento a factores relacionados con las prácticas docentes. Todas las variables del modelo son estadísticamente significativas y explican un 23% de la variación en las expectativas de los docentes. Los resultados del modelo sugieren que los profesores indígenas tienen menores expectativas para sus alumnos. Es interesante notar que este modelo también sugiere que las expectativas de los docentes son menores cuando ellos piensan que los métodos de enseñanza son uno de los factores que provocan el bajo rendimiento de los estudiantes. Esto significaría que los que no confían en sus habilidades pedagógicas tienen menores expectativas. La mayoría de los profesores que identificaron las prácticas docentes como una de las causas de bajo rendimiento están en escuelas urbanas con menos de 50% de estudiantes indígenas en sus aulas. Finalmente, es necesario tomar esta interpretación con precaución, ya que el método de cálculo del índice de atribución del bajo rendimiento a las prácticas docentes podría estar sesgando los resultados de este análisis.

El modelo 6 predice las expectativas de los docentes usando el idioma nativo de los profesores, las expectativas de los padres, el índice de atribución del bajo rendimiento a los métodos de enseñanza y una variable *dummy* para Bolivia. Este modelo muestra que los docentes indígenas tienen menores expectativas; que las de los padres tienen un impacto positivo en las de los docentes, y que los maestros que atribuyen el bajo rendimiento de los estudiantes a los métodos de enseñanza tienen menores expectativas. Un nuevo hallazgo indicaría que los docentes en Bolivia tienen menores expectativas, lo cual podría explicarse por el hecho de que, en general, en Bolivia los niveles de escolaridad y alfabetización son menores a los de México y Perú (UNESCO, 2000); por lo tanto, el umbral educativo que los docentes esperan para los estudiantes en Bolivia podría ser menor al de Perú y México. Sin embargo, esto también podría estar relacionado con los estereotipos prevalecientes en la sociedad boliviana, donde los niños y niñas indígenas son considerados incapaces de aprender en comparación con los menores que son miembros de las clases dominantes (Ávalos, 1982). Todas las variables de este mode-

lo son estadísticamente significativas y, en conjunto, explican un 27.8% de la variación en las expectativas de los docentes.

El modelo final que propongo es el número 7 que relaciona las expectativas de los docentes con el idioma que habla el docente, las expectativas de los padres, el país donde se localiza la escuela y el estrato al que pertenece. De acuerdo con este modelo, los docentes que hablan una lengua indígena tienen menores expectativas de escolaridad para sus alumnos. Nuevamente, las expectativas de los padres tienen una relación directa con las de los profesores. Los profesores en México tienen mayores expectativas en comparación con sus pares en Bolivia y Perú. Los docentes en Bolivia son los que tienen las menores expectativas. Asimismo, los que trabajan en escuelas rurales y públicas urbanas tienen menores expectativas para sus alumnos. Este modelo explica un 26% de la variación en las expectativas de los docentes.

Muestra que la mayoría de las variables que fueron significativas en el análisis de tablas de contingencia son también significativas. Este modelo demuestra que variables como el idioma nativo del docente y las expectativas de los padres estuvieron consistentemente relacionadas con las expectativas de los docentes. Asimismo, permite observar que las expectativas de los docentes son menores en escuelas urbanas públicas y en escuelas rurales. Este modelo explica, de manera más parsimoniosa, el complejo fenómeno de las expectativas de los docentes. Aunque la variable de porcentaje de alumnos indígenas en el aula no aparece en el cuadro 18, fue incluida en otra versión del modelo 7, siendo no significativa.

Los modelos presentados en el cuadro 18 muestran una gran relación entre las expectativas de los docentes, la lengua nativa de éstos, las expectativas de los padres y el país donde se localiza la escuela. Además, la relación inversa entre las expectativas del docente y las escuelas rurales y urbanas públicas es coincidente con los resultados presentados en el análisis de tablas de contingencia.

Finalmente, cabe mencionar que durante el desarrollo de la investigación analicé la relación de otras variables con las expectativas de los docentes. Por ejemplo, generé modelos con el porcentaje de niñas en el aula, la educación de los padres, la capacitación inicial de los docentes, la edad del docente, las aulas multigrado, la percepción de los estudiantes de encontrar actividades interesantes y de tener buenos amigos en la escuela, las expectativas de los estudiantes, la atribución que hacen los docentes del fracaso escolar a factores familiares y a los estudiantes. Ninguna de estas variables fue significativa ni incrementó el poder explicativo del modelo. También incluí el porcentaje de alumnos indígenas en cada uno de los modelos presen-

tados en el cuadro 18 para comprobar el comportamiento de esta variable en los distintos modelos. En cada uno de estos intentos el porcentaje de alumnos indígenas no fue significativo.

## V. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación han mostrado que las expectativas de los docentes no tienen una gran relación con el porcentaje de alumnos indígenas en el aula de clase. Este hallazgo podría apoyar la idea de que los docentes, al establecer sus expectativas, no discriminan por raza o etnia. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que en las escuelas rurales, donde la educación de los padres es menor, los profesores tienen menores expectativas para sus estudiantes. Por lo tanto, podría decirse que, por un lado, los docentes parecen haber internalizado la dinámica inequitativa del sistema educativo en la que existe una transmisión intergeneracional de las oportunidades educativas. Ahora, por otro lado, la evidencia podría indicar que los profesores están fijando sus expectativas de manera adecuada al considerar las oportunidades educativas inmediatas que están disponibles para los niños y niñas en escuelas rurales. Considerando que la mayoría de los salones con altos porcentajes de estudiantes indígenas se localiza en las áreas rurales, resulta analíticamente complejo separar los efectos de la pertenencia étnica y la localización geográfica de las escuelas. La dicotomía indígena-rural quizá no es útil en términos de diseño de políticas, ya que los hallazgos de esta investigación apoyan la idea de que los estudiantes sobre los cuales los profesores manifiestan menores expectativas son rurales e indígenas. Por lo tanto, cualquier esfuerzo de política que tenga como propósito apoyar a esos estudiantes debe considerar ambas categorías de manera simultánea.

Los hallazgos de esta investigación sugieren que existe un proceso de “re-troalimentación de expectativas”, en donde las expectativas de estudiantes, padres y docentes se alinean en la misma dirección, aunque tengan distintas magnitudes, lo cual podría reflejar dos fenómenos. Primero, parecería que existe un continuo proceso de comunicación de expectativas entre docentes, padres y alumnos. Segundo, la evidencia también podría apoyar la tesis de que docentes, padres y alumnos están estableciendo expectativas adecuadas basándose en las condiciones materiales que enfrentan, las oportunidades educativas disponibles y las expectativas sociales que existen para los distintos grupos poblacionales.

En adelante es necesario investigar la relación entre las expectativas de los docentes y el rendimiento académico en las escuelas con estudiantes

indígenas. El LLECE (2001b) no encontró una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento de los alumnos y las expectativas de los docentes, controlando por otras variables. A pesar de esto, el laboratorio, por la naturaleza del primer estudio internacional, no se enfocó en las escuelas con alumnos indígenas en particular, por lo que es importante estudiar a fondo los procesos educativos e interacciones humanas que tienen lugar en las escuelas con estudiantes indígenas, pues ésta es la única forma en que podremos entender el funcionamiento de estas escuelas y los aspectos que deben cambiar para mejorar las condiciones y oportunidades educativas para estos niños y niñas.

Es necesario destacar que este estudio es de carácter exploratorio y, como tal, sus conclusiones no deben tomarse como la única interpretación de la realidad en las escuelas que sirven a estudiantes indígenas. Es sólo un paso más en el camino hacia la construcción de conocimientos sólidos para entender mejor las realidades que enfrentan los niños y niñas indígenas de América Latina. Aun considerando sus limitaciones, esta investigación tiene como propósito final impulsar e inspirar cambios educativos que aumenten las oportunidades educativas de los niños y niñas indígenas en nuestra región.

#### **A. Recomendaciones para futuras evaluaciones nacionales e internacionales**

En este apartado final hago algunos comentarios y recomendaciones con la intención de contribuir al estudio e investigación de la educación de la población indígena en América Latina.

1. La diversidad lingüística al interior de los países es un desafío para los sistemas de evaluación de calidad de la educación en la región. Sin embargo, la evaluación, aun usando la lengua oficial, puede dar luces sobre las problemáticas específicas que enfrentan los niños y niñas indígenas en las escuelas de la región.
2. Es necesario reconocer que debido a los procesos migratorios, cada vez más niños y niñas indígenas asisten a escuelas regulares en zonas urbanas. Cuando la evaluación se realiza por muestreo, es necesario decidir si las escuelas (o establecimientos educativos) o el porcentaje de población indígena en la comunidad son los mejores estratificadores. Si las evaluaciones son de carácter censal, es necesario entonces identificar la afiliación étnica de los estudiantes en las pruebas y cuestionarios de cada levantamiento para poder analizar la situación específica de los alumnos que pertenecen a grupos indígenas.

3. La evaluación educativa pierde sentido si no se estudian las principales causas que explican los niveles de logro de los estudiantes y las escuelas. Sin embargo, es importante preguntarse si en las escuelas con altos porcentajes de estudiantes indígenas existen factores explicativos del rendimiento específicos a esos contextos, ya que distintos grupos étnicos pueden tener características culturales particulares.
4. La información de la evaluación debe complementarse con estadísticas educativas que den cuenta de la composición étnica de las aulas y del avance de los estudiantes indígenas en el sistema educativo tanto en zonas urbanas como en áreas rurales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AGUILAR, I.** "El Problema de la Educación Indígena: el caso del estado de Oaxaca", Colección Científica, Serie Antropología Social, INAH, México, 1991.

**ASSAEL, J. y E. Neumann.** "El Clima Emocional en el Aula: Un Estudio Etnográfico de las Prácticas Pedagógicas", en *Colección Etnográfica*, núm. 2, PIIIE, Chile, 1989.

**ÁVALOS, Beatrice (ed.).** *Teaching Children of the Poor*, Ottawa, International Development Research Center, 1982.

**BIBLIOTECA LUIS ÁNGEL ARANGO.** *¿Qué es el efecto Pigmalión?* Banco de la República, Colombia, <<http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/pregfrec/pigmaleon.htm>> Consultado el 27 de octubre de 2002.

**BOURDIEU, P. y J.C. Passeron.** *Reproduction in Education, Society and Culture*, 2a. ed., Nueva York, SAGE Publications, 1990.

**BOWLES, S. y H. Gintis.** *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Nueva York, Basic Books, 1977.

**BROPHY, Jere (ed.).** *Advances in Research on Teaching: Expectations in the Classroom*, Greenwich, Conn, JAI Press, Inc., vol. 7, 1998.

**BUSQUESTS, M.** "Educación Indígena del Siglo xx en México", en P. Latapí, (ed.). *Un Siglo de Educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Tomo II, 1998.

**COMINETTI, R.** y G. Ruiz. "Algunos Factores del Rendimiento: las expectativas y el género", en *Human Development Department*, LCSHD Paper Series, núm. 20, World Bank, 1997.

**COATSWORTH, J.** "Commentary to the Article Education and Indian Peoples in Mexico", en F. Reimers (ed.), *Unequal Schools, Unequal Chances*, Cambridge, MA. Harvard University Press, 2000.

**DHOUNDIYAL, N. C.** y V. R. Dhoundiyal. *Teacher Expectancy Cycle: Theory and Research*, Ashish Publishing House, Nueva York, Delhi, India, 1993.

**DURKHEIM, E.** *Educación y Sociología*, México, Colofón, S. A., 2001.

**GOOD, T. L.** y J. Brophy. *Looking in Classrooms*, Nueva York, HarperCollins, 5a. ed., 1991.

**GUZMÁN, A.** *Voces Indígenas*, México, CONACULTA/INI, 1991.

**JUSSIM, L., A. Smith, S. Madon y P. Palumbo.** "Teacher Expectations", en Jere Brophy (ed.), *op. cit.*

**INE.** *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001*, Bolivia, INE, 2001.

**LEACOCK, E. B. (ed.)**. *The Culture of Poverty: A Critique*, Nueva York, Simon and Schuster, 1971.

**LE ROUX, J.** "Social dynamics of the multicultural classroom", en *Intercultural Education*, vol. 12, núm. 3, 2001.

**LEVINSON, B.** *We are all Equal. Student Culture and Identity at a Mexican Secondary School*, Durham, Duke University Press, 2001.

**LLECE.** *Informe Técnico.* Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Segundo Informe.* Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica, 2001b.

**LUYKX, A.** *The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia*, Nueva York, State University of New York Press, 1999.

**MENA, P., H. Muñoz y A. Ruiz.** *Identidad, Lenguaje y Enseñanza en Escuelas Bilingües Indígenas de Oaxaca*, Oaxaca, Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez", Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe UPN, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, 1999.

**MERTON, R.** "The self-fulfilling prophecy", en *Antioch Review*, núm. 8, 1948, pp. 193-210.

**MORALES, S.** "La educación indígena, especial e inicial: de 'modelos complementarios' a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia", en P. Latapí (ed.), *op. cit.*

**RIST, Ray.** "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education", en *Harvard Education Review*, 40 (3), agosto de 1970, pp. 411-451.

**ROGERS, C.** "Teacher Expectations: Implications for School Improvement", en C. Desofrages y R. Fox (eds.). *Teaching and Learning: The Essential Readings*, Blackwell Publishers, 2002.

**ROMÁN, M.** "Impacto de las Representaciones Sociales de los Profesores en el Rendimiento Escolar: El caso de las Escuelas Focalizadas P900", Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, Universidad de Chile, 2001.

**ROSENTHAL, R. y L. Jacobson.** *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

**SCOTT, J. y Freese.** *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using STATA*, STATA Press, 2001.

**SPITZ, H.** "Beleaguered Pygmalion: A History of the Controversy Over Claims That Teacher Expectancy Raises Intelligence", en *Intelligence*, vol. 27, núm. 3, 1999, pp. 199-234.

**UNESCO.** *La Educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia, Quito, Ecuador y Chile*, UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. *Informe Subregional de América Latina: Evaluación de Educación para Todos en el año 2000*, UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO, 2001.