

## Expectativas parentales, construcción simbólica del significado del aprendizaje de inglés en la formación básica

Mariana Sánchez Solís - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Dulce María Flores Olvera - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

 0000-0003-4979-4844  
 0000-0002-9163-9955

Recepción: 06.06.2019 | Aceptado: 26.11.2019

Correspondencia a través de **ORCID**: Mariana Sánchez Solís

 **0000-0003-4979-4844**

Citar: Sánchez Solís, M y Flores Olvera, D (2019). Expectativas parentales, construcción simbólica del significado del aprendizaje de inglés en la formación básica. *REIDOCREA*, 8, 442-457.

**Financiación:** Esta investigación fue realizada con financiamiento de CONACYT, como parte de las actividades de investigación de los programas pertenecientes al PNP.

**Resumen:** Las expectativas son inherentes a la educación, toda vez que los procesos instruccionales generan expectativas de diversos tipos. El tema ha sido estudiado principalmente desde la visión de maestros y alumnos, por lo que esta investigación hace énfasis en los padres, pieza fundamental en el logro de las metas educativas. El objetivo de esta investigación es conocer las expectativas de los padres con relación al aprendizaje de la lengua extranjera inglés, en la escuela secundaria. **Método:** La investigación es cualitativa y se desarrolló bajo las premisas del estudio de caso. En congruencia con el enfoque de investigación, se realizó trabajo de campo en una secundaria semiurbana. Para la recolección de la información recurrimos a la observación y la entrevista en profundidad. La información fue analizada a través del método de comparación constante, apoyado por el software Atlas.ti. **Resultados:** Los resultados muestran expectativas parentales altas en torno al aprendizaje del idioma, pese a que los padres no tienen una idea clara del por qué y para qué del aprendizaje del inglés. **Conclusión:** Las expectativas de los padres son un reflejo de las historias académicas personales que traspasan el campo disciplinar generando expectativas para la vida que buscan la movilidad social.

**Palabras clave:** Enseñanza de idiomas

### *Parent's expectations related to the learning of English in secondary school*

**Abstract:** Expectations are inherent to education because the instructional process generates diverse types of them. This topic has been studied mainly from teachers and student's perspective, so this research focuses on parents' point of view. The objective of this study is to explore parents' expectations related to the learning of English language in secondary school. **Method:** this study was carried out according to the qualitative paradigm, under a cases study design. Data was collected in a semi-urban secondary school through observations and in-depth interviews. Information was analyzed by the constant comparative method, and the software Atlas.ti was used to support this process. **Results:** The results show high parental expectations regarding language learning, although parents do not have a clear idea about why their kids learn this foreign language or the real use of it. **Conclusion:** parental expectations reflect their own academic histories which transcend the disciplinary field generating high life expectations that seek for social mobility.

**Keywords:** Teaching Language

## Introducción

Las expectativas son algo inherente al ser humano y están presentes en todos y cada uno de los procesos y actividades realizados en la vida cotidiana. El sujeto desarrolla expectativas de manera individual con relación a los diferentes ámbitos en los que se desarrolla; estas expectativas pueden ser modificadas como resultado de la interacción con los otros o como respuesta a expectativas realizadas o frustradas. Las aportaciones de Luhmann (1995), sobre los sistemas sociales, establecen que las expectativas son las responsables del vínculo entre los sistemas sociales y los sistemas síquicos; de esta manera, podemos considerar que las expectativas determinan la forma en que se definen una situación y la forma en que orientan la comunicación y el pensamiento frente a la subjetividad y dinamización de los eventos del mundo.

El campo educativo, en el cual se enmarca esta investigación, no es la excepción, el individuo desarrolla expectativas relacionadas con el logro académico, los objetivos del programa de estudios, las actividades y las interrelaciones producto de su tránsito por la escuela. La circunscripción conceptual de expectativa nos lleva a la definición del concepto como la esperanza de realizar o conseguir algo (RAE, 2016), las expectativas son entendidas entonces como el resultado obtenido al esfuerzo realizado en un trabajo (Vroom, 1995); las expectativas también son consideradas como la construcción idealizada de alcanzar una respuesta determinada. En este tenor el constructo expectativo para fines de este estudio comprende, además de lo establecido previamente, el conjunto de creencias y concepciones preconcebidas que llevan al ser humano a establecer aspiraciones que determinan su desempeño para la realización de dichas expectativas.

En esta delimitación conceptual, es importante hacer una distinción entre los constructos *expectativa* y *aspiración* (Bohon, Johnson y Gorman, 2006; Gorard, See y Davis, 2012; Marjoribanks, 1998; Reynolds y Pemberton, 2001), respecto de esto, Khattab (2015) examina el debate existente y establece una postura clara acerca de los alcances de cada uno de los conceptos en el campo educativo, así como de sus diferencias conceptuales. Por un lado, entendemos que la diferencia principal radica en que la *aspiración* simboliza el deseo del individuo, aquello que *ansía* alcanzar, y la *expectativa*, por su parte, se refiere a aquello que de manera *realista* el individuo *espera* alcanzar. Es así, que las expectativas se sitúan en un plano más realista en comparación con las aspiraciones. La distinción es útil en el desarrollo de esta investigación, ya que se debe evitar el uso indistinto de ambos conceptos, los cuales podrían parecer sinónimos. Respecto de las diferencias entre los conceptos Khattab (2015), basado en las ideas de Bohon, Johnson y Gorman (2006) establece que las divergencias son cognitivas; por lo que podemos concluir que las aspiraciones hacen referencia a cuestiones de índole social, y están relacionadas con los valores y costumbres colectivos, mientras que, las expectativas son definidas por la idea preconcebida de las oportunidades que se tienen intrínsecamente dentro de los procesos sociales.

Las expectativas han sido motivo de diversos estudios, algunos de los trabajos identificados en la delimitación del estado del arte son los desarrollados por Timmermans, Kuyper y Van Der WefGion (2015), Treviño, (2003), Rojas Robles (2005), Rubie-Davies, Paterson, Widdowson, Irving, Dixon (2010), Lleixá Arribas (2004) Nilsson, A. (2015) y Khattab, (2015), sin embargo, no todos ellos establecen de manera específica una conceptualización del constructo. Los estudios referidos, obvian hacer explícito el concepto, por lo que centran sus análisis en las relaciones subyacentes a las expectativas con el logro académico (Rubie-Davies, Paterson, Widdowson, Irving y Dixon, 2010) y las perspectivas futuras tanto académicas como laborales (Nilsson, 2015). El punto coincidente entre los estudios citados radica en el “poder transformador” (Rojas, 2005) que se atribuye a las expectativas, el cual provoca la modificación del comportamiento del individuo, para generar cierta movilidad en la búsqueda de la satisfacción de dichas expectativas, tanto en el ámbito académico como el social.

De esta manera, con base en los resultados obtenidos en esta investigación se identificó, tal como lo establecen Rojas (2015), que es posible atribuir un carácter transformador o movilizador a las expectativas, dicha “cualidad” puede ser considerada tanto positiva como negativa dependiendo, de la significación personal que se asigne, así como de otros factores externos. Sobre el poder de las expectativas y las implicaciones de generar ideas preconcebidas respecto de un fenómeno incierto, podemos hacer referencia a la concepción de Mertón (1957) sobre la “profecía auto cumplida” (selffulfilling prophecy); la premisa principal del concepto establece que una apócrifa idea respecto de una situación o persona propicia determinada actitud o comportamiento, lo cual hace que se desarrollen situaciones que contribuyen a que esa

idea se haga realidad. Un ejemplo popular en el campo de las psicologías que alude al tema de la profecía auto cumplida y la influencia de las ideas preconcebidas es el estudio denominado *Pigmalion en el aula*; en él Rosenthal y Jacobson (1968) investigan sobre las expectativas de los maestros en relación con el aprovechamiento académico de los alumnos. A lo largo de los años, el estudio ha generado posturas contrarias que cuestionan la pertinencia y validez de los resultados, pero sin duda, independientemente de esas posturas, el estudio se ha constituido como un referente para los estudios sobre las expectativas y otros temas relacionados (Rojas Robles, 2005; Timmermans, Kuyper, y Werf, 2015; Treviño, 2003).

Estos estudios sobre las expectativas son el preámbulo para la exploración y el desarrollo de investigaciones sobre las expectativas parentales; los estudios revisados permiten identificar, además del nivel de exploración del tema, las expectativas parentales en relación con asuntos como las expectativas en torno al desempeño académico de su hijo y el resultado que estas expectativas tienen en los estudiantes. Las investigaciones exponen que los padres poseen expectativas altas sobre el desempeño académico de sus hijos, ya que desean que ellos se constituyan en seres exitosos que superen los logros académicos y profesionales alcanzados por los propios padres. La literatura existente sobre el tema, también nos brinda información respecto de las expectativas parentales acerca de los maestros, ubicando en el plano del conocimiento curricular y las habilidades sociales el mayor peso de lo que se espera de ellos. De esta manera, podemos concluir que los resultados de las investigaciones revisadas permiten establecer que las expectativas intervienen de manera positiva en el logro de las metas planteadas, pero que también existen casos en los que las expectativas parentales sobre el desempeño académico de los hijos no corresponden con la realidad, creando sentimientos de frustración.

Los estudios sobre expectativas y padres se concentran primordialmente en temáticas asociadas al rendimiento, éxito escolar, apoyo al trayecto formativo y algunos más analizan la correlación entre los fenómenos mencionados y el origen social (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017; Yamamoto y Halloway, 2010; Fan, 2001; Lee y Bowen, 2006; Marchesi y Pérez, 2003). En el caso concreto de las expectativas asociadas al aprendizaje del inglés, el estudio realizado por Jian, Jiang, Zhang, Yuan Liang y Xie (2014) permite acercarnos al conocimiento del impacto que las expectativas tienen en relación al desempeño académico de los sin distinguir del nivel educativo que cursan; para estos investigadores el nivel de expectativa de los padres acerca de los logros de sus hijos afectará el nivel real de desempeño académico; esto se debe a que en tanto se establezcan expectativas altas, los padres demandarán y exigirán más de sus hijos. Esta alta exigencia resultante de las expectativas parentales podría ayudar a la creación de buenos hábitos de estudios por parte de los alumnos y a la definición del nivel de involucramiento e interacción de los padres en los temas educativos.

El estudio que aquí se presenta sobre las expectativas parentales con relación al aprendizaje del inglés, va más allá de brindar evidencia sobre la correlación entre variables, por lo que bajo una visión abierta e integradora se busca significar las expectativas de los padres desde sus propios marcos de referencia, sus historias personales y académicas y la interacción con otros sujetos sociales. Para esta lectura transversal al proceso de aprendizaje del idioma inglés desde el punto de vista de los padres, recurrimos al interaccionismo simbólico el cual nos ayuda a entender los procesos individuales que impactan al ideario colectivo, esta postura teórica nos permite entender el significado e interpretación que los padres asignan al proceso formativo en la educación básica, específicamente al aprendizaje del inglés y las implicaciones de este acto de aprendizaje, más allá del impacto inmediato como parte del currículum oficial.

El interaccionismo simbólico fue desarrollado en primera instancia por Hebert Mead y seguido por Blumer; la conceptualización básica del término lo define como “la perspectiva teórica que considera que la reflexividad es la característica principal de los sujetos, ya que posee la capacidad de asumir su propio punto de vista y de otros; considerando a la sociedad como un producto de la interacción” (Diccionario de Psicología y Pedagogía, 2004). Esta conceptualización primaria de la teoría nos permite adentrarnos en las especificidades del interaccionismo simbólico el cual cobró auge en los años 60’s, aunque sus inicios se sitúan años atrás; uno de sus principales promotores ha sido Blumer, quien considera que el interaccionismo simbólico descansa en tres premisas principales:

El primero es que los hombres se relacionan con las cosas, y con ellos mismos, de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos. El segundo es que esos significados surgen en el proceso de interacción social. Y el tercero es que la utilización, mantenimiento y modificación de esos significados se produce a través de un proceso activo de interpretación de la persona al tener que habérselas y tratar con los objetos — incluidos sus propios yoes— de su entorno (Ovejero Bernal, 2007, p.398).

Entonces podemos reconocer desde esta teoría la importancia de las interacciones sociales para que el individuo genere sus propios significados de la realidad que vive a la luz no solo de sus concepciones individuales, sino también como resultado de las interacciones con los otros, todos inmersos en un mismo entorno social. Ante esto podemos decir que tanto individuo como sociedad tienen un rol importante en la definición de los significados que se atribuyen a la realidad; pero tomemos un momento para analizar la forma en que el individuo construye esos significados desde la estructura cognitiva propia, esto nos lleva a retomar las ideas de Mead sobre la conducta del ser, del yo individual como resultado de la interacción social, es decir para Mead el YO solo es posible en tanto existan interacciones sociales; en este punto debemos enfatizar que los “otros” como construcción social no contribuyen al desarrollo del Yo como meros agentes estimulantes, la contribución importante se da en los procesos resultantes de la acción socializadora.

Mead establece que el “ser” está constituido por una parte corpórea, fisiológica que se desarrolla de manera automática y natural, esta parte es reconocida y estudiada desde la biología humana y una parte subjetiva que puede objetivarse mediante la reflexión e introspección que responde a una necesidad personal de reconocimiento, a la cual denomina el “self”; el self es el resultado de la influencia de factores diversos, es la construcción individual resultante de la interacción con el medio ambiente y las relaciones humanas. El ser como individuo desarrolla habilidades reflexivas que le permiten entenderse como parte de un todo social el cual puede estar representado por su grupo de afiliación (social, escolar, familiar) a este fenómeno Mead le denomina autoconocimiento. Para Mead la existencia y constitución del “self” es decir el reconocimiento personal es solo posible en tanto coexistan con las otras personas “selves”, es decir el Yo existe porque existen otros “yo” como colectivo.

Una vez que hemos enmarcado la conceptualización de expectativas y cómo estas pueden ser producto del entorno social, las historias personales y las interacciones entre los sujetos; podemos pasar al planteamiento de la importancia de analizar las expectativas de los padres con relación a los hechos de que sus hijos reciban una formación que los habilite en el uso de la lengua extranjera inglés. El tema ha cobrado especial importancia en los últimos años toda vez que el aprendizaje de un segundo idioma se ha constituido en un elemento obligado para la niñez y juventud que recibe formación básica en el territorio nacional y es un conocimiento “obligado” a nivel mundial. El principal objetivo es permitir a los estudiantes desarrollar competencias

asociadas a la vida y el trabajo y que el uso y dominio del idioma sea un agente de transformación y movilidad económica y social.

El aprendizaje del idioma entonces, forma parte importante del contenido curricular de la educación básica y obligatoria; bajo un enfoque comunicativo centrado en las prácticas sociales del lenguaje y el aprendizaje experiencial, la enseñanza del inglés pretende habilitar a los estudiantes para desarrollar competencias específicas, que le permitan comunicarse de manera natural en la cotidianeidad, expresar eventos pasados, narrar cuestiones asociadas a su entorno inmediato, la descripción de las propias experiencias o de los otros, así como elaborar justificaciones a sus opiniones de manera breve y con coherencia (SEP, 2011). El aprendizaje del inglés en el marco de la escuela pública se concibe como una actividad altamente comunicativa, basada en la cognición reflexiva a través de la cual el estudiante sea capaz de expresar, intercambiar y defender sus ideas; para la autoridad educativa, el aprendizaje de esta lengua extranjera posibilitará el establecimiento de relaciones interpersonales, el acceso a la información en formas de entrega variadas, y la participación activa en la edificación del conocimiento basado en la reflexión sobre el proceso de creación discursiva e intelectual (SEP, 2017).

La visión con la que se conduce el aprendizaje del idioma esta permeada por el desarrollo de las competencias indicadas por las autoridades educativas, y por las propias intenciones de los docentes, obviando que deben existir una socialización con los padres para involucrarlos en el proceso formativo. De esta manera podemos mencionar que las expectativas del estado en relación a este tema, está directamente relacionada con el logro de las metas educativas expresadas en los parámetros e indicadores oficiales los cuales esperan que los estudiantes del nivel básico concluyan la formación con un nivel B2 de acuerdo al Marco Común Europeo de referencia; esta expectativa del sistema educativo requiere de un trabajo conjunto no solo de maestros y alumnos, los padres también juegan un papel importante en el logro de las metas educativas, sin embargo, como se puede apreciar en los resultados de esta investigación, los padres permanecen como agentes pasivos del proceso de enseñanza y aprendizaje ante el desconocimiento de los fines y las de las metas del aprendizaje del idioma inglés como parte del curriculum oficial. En relación con el tema, esta investigación tiene como objetivo explorar las expectativas de los padres como parte de la subjetividad del proceso de aprendizaje, con la finalidad de contribuir a conocer, explicar y comprender las construcciones personales y colectivas de los sujetos sociales. De manera alterna, esta investigación también busca posicionar a las expectativas como un elemento que permita (re) pensar y (re) construir no solo el proceso de aprendizaje sino también los fenómenos que de él subyacen.

### **Objetivos**

El objetivo de esta investigación es explorar las expectativas parentales en relación con el aprendizaje del inglés en la escuela secundaria. Al acercamiento de las expectativas parentales subyacen objetivos específicos que contribuyen a un mejor entendimiento del fenómeno de estudio:

- a) Identificar las expectativas parentales.
- b) Significar dichas expectativas a la luz de las construcciones personales y colectivas.
- c) Establecer conexiones entre las expectativas y los elementos característicos de la experiencia educativa.

## **Método**

El estudio de las expectativas y el aprendizaje del inglés podría ser abordado desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos, pero dada la naturaleza subjetiva del constructo “expectativa” en este estudio recurrimos al paradigma interpretativo, el cual tradicionalmente se centra en el estudio y análisis de las acciones humanas desde los marcos de la significación de la vida social como reflejo de lo individual y social. Para esta tarea el paradigma interpretativo, también conocido como cualitativo (Albert Gómez, 2007, p. 25), recurre a las escuelas del pensamiento tales como la fenomenología, la sociología, la etnografía y el interaccionismo simbólico.

La investigación cualitativa para Strauss y Corbin (1990 pag. 72) es “cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación...investigaciones acerca de la vida, historias y comportamientos... algunos datos pueden ser cuantificados pero el análisis es sí mismo es cualitativo”. Es importante mencionar que la investigación cualitativa enarbola una postura naturalista, humanista e inductiva que obliga a mirar los fenómenos desde una postura interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar; lo cual implica que el investigador también este entonces, abierto a considerarla como multiparadigmática en su enfoque y a la posibilidad de usar múltiples métodos para el logro de los objetivos planteados (Denzin y Lincoln, 1994. P.2)

## **Diseño**

En cuanto a su diseño, la investigación es emergente y en cascada (Anguera, 1998) ya que adecuaciones y modificaciones son realizadas a medida que avanza la investigación; sobre el tema Maykut y Morehouse (1994) agregan que el diseño emergente, además de ser una de las ocho características de la Investigación cualitativa, se elabora sobre la información recogida; esto implica una construcción permanente a medida que se avanza en el proceso.

Esta visión dinámica del desarrollo de la investigación podría parecer un tanto incierta o suponer que no existe un camino bien definido a seguir en el estudio; pero este no es el caso, si bien la postura emergente sugiere la oportunidad de realizar adecuaciones cuando se estime pertinente, la realidad es que partimos de un diseño bien definido, el cual ha sido delimitado con base en los referentes teóricos que sustentan el estudio, los objetivos, las preguntas que se pretenden responder y las consideraciones necesarias acerca de los informantes; por lo que se han desarrollado parámetros que guían los procesos metodológicos, incluyendo la recolección de la información y su respectivo análisis e interpretación.

En congruencia con las premisas planteadas acerca del carácter emergente de la investigación cualitativa, durante todo el proceso de investigación se mantuvo una postura abierta para realizar cualquier adecuación necesaria que apareció de manera emergente como resultado de los procesos propios de la investigación, esto con la finalidad de potenciar la experiencia del trabajo en el campo y el acercamiento a los sujetos y posteriormente el proceso de análisis e interpretación de la información.

## **El estudio de caso**

La investigación se desarrolló bajo la premisa del estudio de caso, el cual es definido por Albert Gómez (2007, p. 216) como “una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas, es apropiado para el estudio de un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto”; el estudio de caso

también es concebido como un proceso de investigación que permite la exploración del escenario social en el marco de las ciencias sociales y humanas y es considerado como una de las formas más pertinentes de aproximación a los fenómenos desde la perspectiva cualitativa ( Latorre, Del Rincon, Arnal, 2003).

Al hablar de estudios de caso es importante establecer que el concepto “caso” puede estar representado por una persona o un conjunto de personas que son vistas como un caso en conjunto; con base en esto, algunos autores (Paz Sandín, 2012; Rodríguez, Gil y García, 1999; Cohen, Manion y Morrison, 2000) subdividen el estudio de caso en dos grandes vertientes, por un lado los **estudios de caso único**, que como su nombre los establece, centran su análisis en un solo caso con la finalidad de confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio tomando como elemento clave la unicidad del caso y/o el carácter único e irrepetible del sujeto o sujetos que intervienen en el estudio (Albert Gómez, 2007. p. 218); por otro lado tenemos al **estudio de casos múltiples**, el cual es entendido como el estudio de varios casos únicos a la vez, en este caso el interés se centra en la indagación del fenómeno desde la postura de un grupo de casos específicos; no se tratan los casos como uno solo en representación de una condición común, sino como el estudio intenso de múltiples casos con características similares ( Paz Sandín, 2012. p.176).

El presente estudio entonces, esta ubicado en el desarrollo de las acciones investigativas desde la postura del **estudio de casos múltiples**, ya que se buscó estudiar de manera intensiva casos similares que permitan una mejor y más amplia comprensión del foco de investigación; de tal manera que se de paso a la contrastación, análisis y explicación del fenómeno desde un contexto más general.

### **Participantes**

La población objeto de este estudio estuvo constituida por sujetos seleccionados *a priori*, por lo que se ha realizado una selección deliberada e intencional (Rodríguez, Gil y García, 1999) que dio como resultado la selección de seis padres de familia participantes.

Esta investigación se desarrolló en una escuela secundaria semi-urbana localizada en la localidad de San Francisco Totimehuacan, Puebla, México. Los padres de familia que constituyen la población de estudio de esta investigación son todos vecinos del lugar, el acceso al campo fue gradual y en compañía de la maestra de inglés del grupo, quien ha apoyado para referenciar a los padres de familia con base en los criterios de selección de la muestra.

#### **Criterios de Selección de la muestra**

- Padres con participación en las actividades de la escuela
- Referenciados por los maestros de inglés.
- Deseos de participar en la investigación
- Dos padres con hijos de alto aprovechamiento académico
- Dos padres con hijos de mediano aprovechamiento académico
- Dos padres con hijos de bajo aprovechamiento académico

Los padre o tutores de los alumnos participantes en el estudio tienen como característica común que todo son del género femenino, cinco de las seis participantes son madres de los estudiantes y una es la abuela. Las actividades a las que dedican la mayor parte del tiempo son: las labores del hogar, una trabaja como empleada doméstica, una madre de familia se dedica al comercio y una más es empleada en una cadena de supermercados. La actividad laboral es determinante en la interacción con los maestros

y en la atención y tiempo que se dedica al acompañamiento en el proceso formativo de los estudiantes. Es evidente que las madres que se dedican al hogar pasan más tiempo con los estudiantes, pero este tiempo deben dividirlo entre otros miembros de la familia que también se encuentran en la etapa de la escolaridad básica.

La participación fue voluntaria, previo a las entrevistas se socializó con los padres el objetivo de la investigación y la finalidad e importancia de conocer su opinión. Las consideraciones éticas también fueron socializadas dejando en claro temas relacionados con la confidencialidad de la información y el uso y manejo de esta.

### ***Instrumentos de recolección de la información***

Los instrumentos empleados para la recolección de la información fueron la entrevista en profundidad y la observación con fines de verificación y contextualización.

La entrevista es una técnica en la que el entrevistador solicita información a un entrevistado para obtener su opinión sobre un problema determinado (Rodríguez, Gil y García, 1999. p.167), esto supone la interacción dinámica y efectiva entre dos o más personas a través de preguntas y respuestas que pueden indagar sobre aspectos de la conducta tales como sentimientos, opiniones, comportamientos. Para este fin, se diseñó una guía de entrevista que sirvió como brújula para orientar las entrevistas a profundidad con los informantes. Esta guía fue organizada en torno a tres categorías generales de indagación, dichas categorías aluden a los elementos que se pretenden generar información que permita responder a las preguntas y objetivos planteados para la investigación.

<b>Tabla 1. Categorías de Indagación en la entrevista en profundidad</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Descripción</b>
Historia Personal	identificar las expectativas personales determinadas por la formación académica, profesional y experiencia personal	Comprende información relacionada con sus antecedentes académicos
El aprendizaje de inglés en la escuela secundaria	Identificar las expectativas resultantes de la concepción y significación de los procesos de enseñanza aprendizaje.	Esta categoría indaga sobre la percepción, significado y algunas prácticas que permitirán identificar las expectativas de los informantes en el contexto de la formalidad y oficialidad de la enseñanza del inglés.
Interrelación de los Sujetos sociales	Identificar las formas de relación entre los sujetos sociales, la influencia que estas relaciones tienen en el desempeño académico y el impacto que dichas relaciones tienen en la definición de las expectativas.	En esta categoría se busca indagar acerca de las relaciones existentes entre maestros, alumno, padres de familia y pares con la finalidad de analizar de que manera la forma en que se desarrollan estas relaciones impacta e influye en el establecimiento de las expectativas individuales.

### ***Procedimiento***

El procedimiento seguido en la realización de la investigación se ha categorizado en tres fases:

- a) **Planeación y diseño:** esto implicó la definición de la metodología a seguir, el desarrollo de la estrategia y el diseño de los instrumentos requeridos para el proceso de recolección de la información.

- b) **Trabajo de Campo:** En este rubro se contempló visitas a la escuela secundaria en el cual se realizó la investigación, es importante mencionar que se realizó un seguimiento detallado de las actividades de la escuela para verificar que estas no modificaran la agenda establecida para el trabajo en el campo. Las actividades en este ámbito contemplaron reuniones con los administradores del centro educativo, observaciones de la vida escolar cotidiana, la realización de entrevistas y la participación en otras actividades de la escuela para lograr la inmersión y reporte.
- c) **Reducción y análisis de la información:** Este proceso comprendió la sistematización de la información de tal manera que el proceso de análisis se realizara de forma efectiva y eficaz. Las acciones en este rubro incluyeron la transcripción de las entrevistas, la recopilación de información de los diarios de campo y cualquier otra información emanada durante la fase de trabajo de campo. Posterior al proceso de reducción se analizó la información como se describe en el siguiente apartado.

### **Análisis de la información**

Para el análisis de la información recurrimos al método de comparación constante, este método propuesto por Glaser y Strauss (1967) considera el establecimiento de categorías sobre las cuales se establecen comparaciones sobre incidentes relevantes; de esta manera, se recurrió a la codificación axial para el establecimiento de categorías y subcategorías o familias de códigos que se relacionan entre sí buscando encontrar una explicación (Álvarez Gayou, 2003). Para este fin se realizaron dos procesos, uno manual que consistió en la elaboración de unidades de significado para su posterior análisis y por otro lado también se recurrió al uso del software Atlas.ti para identificar las coocurrencias entre los códigos y para establecer las dimensiones finales. Una vez delimitados los hallazgos se procedió a la redacción del informe de investigación.

### **Resultados**

Las actividades diarias de los padres son un factor determinante en la definición del nivel de interacción y participación en las actividades escolares, así como en la disponibilidad para involucrarse con el proceso formativo de sus hijos; de esta manera encontramos que las madres y la abuela dedicadas a las labores del hogar muestran una disposición amplia en cuanto al horario para asistir a la escuela, de hecho, dos de ellas acuden todos los días a dejar y recoger a sus hijas. En el caso de las madres que trabajan solo tienen disponibilidad en el horario de inicio de actividades de la secundaria (7:30 a.m.) y el tiempo del que disponen es limitado debido a la rigurosidad de los horarios laborales. Sin embargo, y pese a la limitación de tiempo, la madre de familia que trabaja en una cadena de supermercados mostró un nivel mucho más reflexivo y real acerca de la necesidad del aprendizaje de una lengua extranjera; basada en su experiencia personal, esta madre reconoció que el limitado conocimiento sobre la lengua extranjera inglés ha afectado su desempeño laboral.

A pesar de esta diversidad de horarios la participación de las madres en las actividades de la escuela es activa, asisten regularmente a las reuniones bimestrales de entrega de calificaciones y a otras actividades de carácter obligatorio, pero solo asisten bajo citatorio oficial, es decir a solicitud expresa de los maestros o administradores; de tal manera que no es frecuente su asistencia para entrevistarse con los maestros para discutir asuntos relacionados con el desempeño de sus hijos. Las madres se muestran preocupadas por la situación escolar de los hijos, pero dada la baja escolaridad que poseen, consideran que no están en posibilidades de apoyarles en el proceso formativo, por lo que se limitan a vigilar el cumplimiento de las reglas y tareas de la escuela a pesar

de que no existe certeza sobre los que sus hijos hacen, como lo hacen y la finalidad de lo que hacen.

A lo largo de la investigación se ha podido apreciar que la escolaridad de los padres es factor importante en el tema de este estudio, los padres aceptan con pena que su escasa escolaridad limita el apoyo que pueden brindar a sus hijos en el trayecto formativo; las madres consideran que no tienen el conocimiento para realizar actividades que fortalezcan el aprendizaje de sus hijos por lo que acotan su ayuda al factor económico y a proveer las condiciones materiales para el óptimo desarrollo del aprendizaje. Sin embargo, el nivel académico de los padres no es determinante en el desempeño académico de los hijos.

Como se puede apreciar en la tabla 2, la informante tres solo cursó hasta el quinto grado de primaria, sin embargo, el hijo se encuentra ubicado por la maestra de inglés y asesora del grupo dentro de los alumnos con alto rango de rendimiento académico, lo cual podría indicar que la limitada escolaridad de los padres no siempre esta asociado a un bajo rendimiento académico de los hijos.

Tabla 2. Informantes por nivel de escolaridad, ocupación y aprovechamiento de los hijos				
Informante	Género	Nivel de escolaridad	Ocupación	Nivel de aprovechamiento de los hijos
Sujeto 1 AM	mujer	Primer grado de primaria	Ama de casa, comercio informal	Medio- rango de calificaciones 7/8.
Sujeto 2 MH	mujer	Bachillerato	Empleada de supermercado	Alto rango de calificación 9-10
Sujeto 3 ME	Mujer	5º grado de primaria	Ama de casa, comerciante	Alto rango de calificación 9-10
Sujeto 4 ML	Mujer	5º grado de primaria	Ama de casa	Bajo rango de calificación 5/6
Sujeto 5 MD	Mujer	Primaria concluida.	Ama de casa	Bajo rango de calificación 5-6
Sujeto 6 MA	Mujer	Primaria	Ama de casa	Medio rango de calificación 6/7

En referencia específicamente a las expectativas de los padres, los hallazgos identificados aportan información que ha sido organizada en tres dimensiones principales como se muestra en la figura uno; la primera dimensión muestra las expectativas de los padres sobre los docentes, la segunda dimensión da evidencia de las expectativas sobre sus hijos y la tercera dimensión hace referencia de manera específica a las expectativas sobre el aprendizaje del inglés.

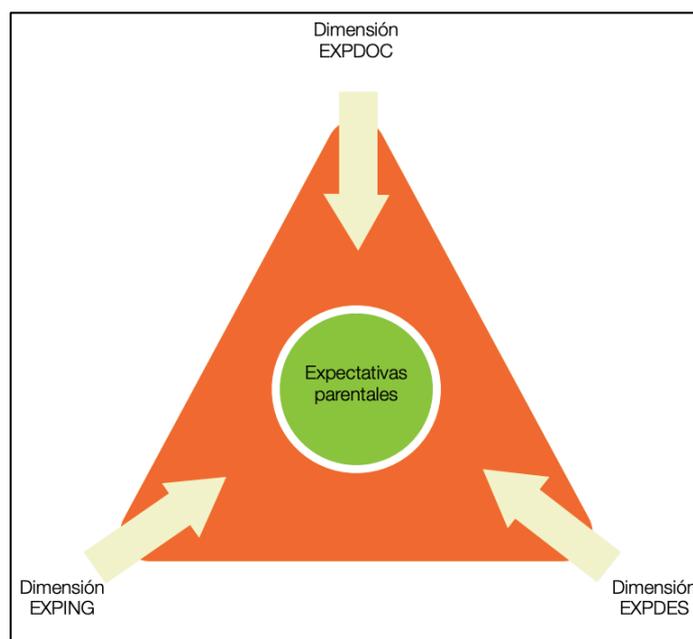


Figura 1. Dimensiones de las expectativas parentales

### ***Dimensión EXPDOC / Expectativas parentales con relación a los docentes***

Los hallazgos respecto de las expectativas de los padres con relación a los docentes de inglés se ubican en dos niveles, por un lado identificamos que existen altas expectativas sobre las estrategias de enseñanza empleadas por los maestros; a pesar de que la mayoría de los padres expresaron no tener ningún conocimiento del idioma o haber tomado alguna clase debido a la limitada escolaridad que poseen, sólo una madre cursó educación media superior y aprendió inglés como parte del programa de estudios; los padres tienen claridad en cuanto a la forma en la que los maestros deberían conducir la clase, elementos como una explicación clara, o el acompañamiento permanente en el proceso de aprendizaje de sus hijos son algunas de las actitudes que esperan de los maestros.

“Si pues tienen que explicarles lo que es de español y lo que es de inglés. Pues para el maestro buscar estrategias que a él mismo le hayan funcionado, por que no puede ejecutar algo que a lo mejor a él no le funcionó y yo creo que a él más que nada pues a lo mejor no todos los niños van a aprender al 100% igual, no todos son iguales pero este, si buscar esas estrategias como le digo, prácticas, a lo mejor las herramientas para aprenderlo no son digámoslo así, no tan caras por que por ejemplo se enfocan a no hablar en la clase de inglés en español es decir: “No me vas a hablar en español”, yo recuerdo, medio recuerdo que mi maestra de inglés no me hablaba en español en la clase de inglés y si no le pedíamos ir al baño en inglés no nos daba permiso de ir al baño entonces son las prácticas y más que nada las estrategias y la disciplina que tenga con el alumno” S2/MH

Vemos entonces que los padres esperan que las actividades de la clase sean claras con explicaciones coherentes, si bien no tienen una idea concreta en cuanto al contenido temático disciplinar o a las habilidades docentes específicas, los padres esperan que los maestros puedan articular actividades significativas, acompañadas de un buen manejo de la clase. Los padres hacen referencia a sus propias experiencias académicas o a las experiencias de sus hijos, en el nivel educativo previo. Esto lleva a los padres a comparar y establecer expectativas docentes basadas en la experiencia individual y de otros.

“si, depende mucho de la forma en como se enseña, siento que aprendieron mucho más estando allá que no sé si como le digo, son las estrategias tanto como la disciplina y como la forma en que dejen desarrollar a los maestros” S3/ME

Los padres también expresan su opinión con respecto a las prácticas de manejo de la clase y administración del aula, si bien estos elementos no corresponden de manera directa a las expectativas de aprendizaje del idioma si influyen de manera importante en la creación de las expectativas acerca del desempeño del docente de manera general. Los padres expresan cierto grado de desacuerdo que podría traducirse en expectativas no cumplidas

“la verdad si, o sea bueno yo soy de las mamás que no estoy muy bien de acuerdo que hicieran algo y en vez de que los castiguen, bueno yo digo ponerles otro trabajo extra o sea los suspenden, yo no estoy de acuerdo o sea por que en vez de que lo este castigado lo estoy premiando, esta ahí y se levanta hasta la hora que quiere” S5/MD

Los padres manifiestan que no tienen una interacción directa con los maestros, la relación maestro-padre es acotada a las reuniones de entrega de calificaciones o bajo la expresa solicitud de los administradores. Los padres reportaron dificultad para identificar a los maestros de la asignatura de inglés debido a la falta de otros espacios para la interacción, sin embargo, todos los sujetos entrevistados coincidieron en la disposición para asistir cuando se les requiere.

De hecho, no, no hay contacto como tal con los maestros como para decirles “oiga quisiera esto o lo otro” no, no hay” S3/ME

Los temas que son motivo de la interacción giran en torno al desempeño académico de los alumnos, el reporte del progreso de los estudiantes o la búsqueda de medidas remediales para mejorar dicho desempeño. Los hallazgos no muestran evidencia de la verbalización de las expectativas sobre el aprendizaje por parte de los padres hacia los maestros, esto puede deberse a la limitada asistencia de los padres a la escuela, pero también a la saturación de actividades que los docentes tienen que cumplir como parte de sus actividades diarias, dejando poco tiempo para la interacción libre y abierta con los padres.

### ***Dimensión EXPDES/ Expectativas sobre el desempeño y continuidad académica de los hijos***

Los padres expresan su interés y anhelo porque el paso por la escuela secundaria signifique la continuidad de la escolaridad de sus hijos; los padres reconocen que esta continuidad puede estar condicionada por la situación económica familiar, pero expresan un alto compromiso por garantizar condiciones óptimas para la continuación de la escolaridad.

Los hallazgos entonces han permitido identificar altas expectativas que asocian a la escolaridad con la movilidad social y económica; además de que esperan que sus hijos trasciendan las historias académicas familiares, las cuales reportan una escolaridad restringida (cinco de las seis madres solo cursaron la primaria) a la cual se atribuyen las limitadas oportunidades económicas con las que cuentan.

En general los padres no limitan las expectativas de aprendizaje o éxito escolar a una sola asignatura o disciplina, a pesar de que las preguntas planteadas fueron directas en relación con el aprendizaje del inglés, las respuestas dan evidencia de expectativas para la vida, en las cuales la escolaridad es un medio para una mejor vida y no un fin.

“pues también yo quisiera que fuera, pues licenciado o que sé yo o como le digo, este, mi hijo me dice él, yo cuando sea grande quiero ser doctor, José Ángel me dice eso y él (Eduardo) dice no yo no voy a ser eso, yo voy a ser futbolista” S3/ME

Las expectativas parentales relacionadas con el desempeño de los hijos son altas, a pesar de conocer que el rendimiento de sus hijos pudiera no ser el ideal al encontrarse en rangos por debajo de la media, los padres confían en que la continuidad de la escolaridad se dará sin importar si el trayecto formativo lo hacen con un pobre desempeño académico, lo que importa es lograr trascender la historia académica de los padres.

### ***Dimensión EXPING/ Expectativas en torno al aprendizaje del inglés***

Las categorías que convergen en esta dimensión están relacionadas con el uso y utilidad del idioma y la importancia de lo que se aprende en esta asignatura, lo cual nos permiten significar las expectativas a la luz de la conceptualización individual.

Las expectativas de los padres en relación con la utilidad o importancia del aprendizaje del inglés son claras, aunque no pudieron enunciar algún ejemplo específico o cercano a su realidad inmediata, sólo en el caso de la madre que trabaja y que es quien tiene el nivel más alto de escolaridad, se pudo identificar un argumento válido basado en la experiencia propia del uso del idioma.

“Me ha pasado en los trabajos que por ejemplo trabajé en una central de alarmas y los programas eran en inglés y nos quedamos así de que no sabemos absolutamente nada, lo que nos dan en la escuela es absolutamente nada comparado con la realidad, lo que se supone en la vida, yo entrando ahorita en “bodega Aurrera” todo mundo dice: “ Ay que fácil”, no es cierto, nos dan una máquina donde todo es inglés, entonces si necesitamos aplicarnos en eso” S2/MH

Algunos padres coinciden en la idea de que lo que se enseña en la escuela es poco en comparación con las necesidades reales y las posibles necesidades académicas que implica la continuidad escolar. Sin embargo, no cuestionan la dosificación horaria o los contenidos; a decir de los padres el aprendizaje del inglés debe ser un proceso continuo que inicie en las etapas tempranas de la escolaridad básica.

“como escuela de gobierno pues yo digo que son sus estrategias ¿no? que son como meterles la noción de algo, ¿qué si es muy poco? sí es muy poco, pero sería mentira que les aumentaran el tiempo del inglés o que los niños o los adolescentes más bien, le vean el interés al inglés ahorita, por que no lo verían y si no tienen una preparación desde pequeños constante y con más tiempo del inglés desde pequeños mucho menos ahorita” S2/MH

Sin embargo y pese a que los padres, al menos en el discurso, expresaron que el aprendizaje del idioma es importante, ubican a las matemáticas seguidas del español como las asignaturas más relevantes dentro de la totalidad de las asignaturas que conforman el plan de estudios de la educación secundaria.

“como le diré pues porque yo creo que, por las cuentas, que es la más importante yo si creo que es más importante matemáticas” S4/ML

Después de español y matemáticas los padres posicionan al inglés en el mismo nivel de importancia que el resto de las asignaturas, de tal manera que consideran que el tiempo que se dedica al aprendizaje del idioma es el adecuado, las expectativas de aprendizaje del idioma entonces no hacen referencia al impacto en el número de horas que se enseña el idioma, pero sí en el contenido y las habilidades que se desarrollan en la clase.

Respecto de las actividades de clase y las habilidades lingüísticas, se identificó que los padres tienen expectativas sobre el aprendizaje que están asociadas al desarrollo de las habilidades tradicionales de aprendizaje del inglés tales como la lectura y la escritura pese a que esto se opondría a la práctica de la producción oral que debe favorecerse de acuerdo al enfoque comunicativo, que es el enfoque de enseñanza marcado por la autoridad educativa para la enseñanza y aprendizaje del idioma.

“Pues yo digo que, ahora sí que, los enseñen a escribir y hablar inglés, por que ahora sí que, pues a veces dice, es que me dejaron esto de inglés, pero pues él no sabe, no lo puede, no lo domina” S5/MD

## Discusión

Como hemos podido observar en relación al tema de estudio y a los objetivos planteados para la investigación, podemos mencionar que se identificaron las expectativas parentales (objetivo específico 1), las cuales no están asociadas únicamente con el aprendizaje del idioma, las expectativas de los padres van más allá, están enfocadas primordialmente al logro de la trascendencia a la historia familiar, es decir, las expectativas que emergen de manera natural en el discurso de los padres hacen énfasis en el futuro escolar y laboral de los estudiantes. Los padres esperan que los hijos tengan

mayor escolaridad y en consecuencia mejores opciones laborales y de vida en comparación con las condiciones familiares actuales y las oportunidades de escolaridad que ellos mismo tuvieron.

Las expectativas identificadas, también están relacionadas con el desempeño docente, el aprovechamiento escolar y el por qué y para qué del aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela secundaria. La mayoría de los padres no fue capaz de mencionar de manera específica los beneficios directos que identifican en el aprendizaje del inglés, sin embargo, reproducen el discurso oficial diseminado por la autoridad educativa en torno a la pertinencia del conocimiento del inglés en términos de formar individuos competitivos, así como la necesidad sentida de este conocimiento lingüístico en el marco de las demandas de la sociedad globalizada en la que vivimos. En cuanto a las expectativas de aprendizaje, a pesar de que estas son altas y se espera que los alumnos aprendan “lo básico”, entendido esto como el conocimiento mínimo que les permita hacer uso efectivo del idioma en situaciones académicas y laborales, también son expectativas realistas que llevan a los padres a entender que el tiempo destinado al aprendizaje del inglés (tres horas por semana) no es suficiente para obtener un dominio de nivel B2 (MCER) tal como lo establece la autoridad educativa nacional, especialmente si las prácticas docentes se enfocan en actividades que privilegian la enseñanza del idioma basada en un enfoque gramatical por encima de un enfoque comunicativo. Las actividades de clase también impactan a las expectativas generadas por los padres, quienes esperan que las actividades desarrolladas en la clase de inglés brinden oportunidades reales de aprendizaje y uso del idioma; los padres además establecen comparaciones entre experiencias que sus hijos han tenido en el aprendizaje del idioma en los niveles previos, la experiencia actual y la experiencia propia.

En cuanto a la significación de dichas expectativas (objetivo específico 2), se identificó que estas son construcciones personales en primera instancia, pero que son modificadas o influidas por las interacciones sociales dadas en la escuela y que transitan entre lo individual y lo colectivo. Los hallazgos encontrados, también permiten distinguir que los sujetos sociales buscan ante todo satisfacer sus necesidades de reconocimiento y autorrealización; en congruencia con las necesidades expresadas en la pirámide de Maslow y en sintonía con el interaccionismo simbólico, los padres buscan a través de logros de segundo orden, es decir los logros de sus hijos, concretar resultados que ellos mismos no pudieron obtener debido a las condiciones contextuales del entorno familiar y social; para de esta manera recibir el reconocimiento deseado. Las expectativas identificadas buscan a través de la continuidad de la escolaridad de los hijos satisfacer estas necesidades de reconocimiento; a través de la obtención de un título escolar los padres buscan resolver y trascender sus propias historias académicas y asegurar una vida más fácil para sus hijos.

Los hallazgos también han permitido identificar ciertas conexiones entre las expectativas y los elementos característicos de la experiencia educativa (objetivo 3) tales como, el aprovechamiento escolar; al respecto podemos mencionar que la formación académica de los padres influye en el aprovechamiento de los hijos, pero no es determinante. A decir de los propios padres la escasa escolaridad que poseen los pone en desventaja para realizar actividades de apoyo y acompañamiento académico a sus hijos, generando expectativas bajas con respecto al alcance e impacto que podría tener el apoyo brindado a sus hijos. Por otra parte, la participación de los padres en las actividades de la escuela, así como la limitada interacción de maestros y padres restringe la verbalización y socialización de las expectativas, anulando su valor como elemento orientador en la toma de decisiones, en el diseño y proceso de planeación y de generación de interacciones efectivas entre actores educativos.

A manera de conclusión podemos mencionar que esta investigación ha permitido reconocer que las expectativas parentales trascienden el plano disciplinar del aprendizaje del inglés en la escuela secundaria, si bien se identificaron expectativas específicas, este estudio también ha permitido conocer el significado de estas expectativas a la luz de las historias personales y las condiciones contextuales, de esta manera, consideramos que adicionalmente a los hallazgos presentados y discutidos, este estudio sobre las expectativas parentales también contribuye al campo educativo en los siguientes temas:

- a) Abrir la discusión en torno a la importancia de las expectativas de aprendizaje en la educación, develar su valor como un elemento que debe considerarse en el proceso de planeación y de toma de decisiones.
- b) La importancia de mirar hacia los padres como parte importante del proceso de enseñanza aprendizaje, para descentralizar el protagonismo de maestros y alumnos del campo de la investigación.
- c) Reconocer los componentes contextuales-educativos familiares como un elemento que nos permita un mejor entendimiento de los alumnos, sus deseos y aspiraciones para potenciar el trayecto formativo y la comunicación en la escuela secundaria.

De esta manera, esperamos que los hallazgos identificados y contenidos en este artículo, contribuyan al reconocimiento de los intereses y aspiraciones individuales como un elemento que ayude a redefinir los propósitos educativos desde una mirada cercana a los sujetos sociales.

## Referencias

- Albert Gómez, MJ (2007). La investigación educativa. Claves teóricas. México: Mc Graw Hill.
- Álvarez-Gayou, JL (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. México: Paidós Ecuador.
- Anguera, MT (1998). Metodología cualitativa. En MT Anguera, J Arnau, M Ato, R Martínez, J Pascual y G Vallejo, Métodos de investigación en psicología, pp. 513-522. Madrid: Síntesis.
- Blumer, H (1969). Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Los Angeles, California: University of California Press.
- Bohon, SA, Johnson, MK, & Gorman, BK (2006). College aspirations and expectations among Latino adolescents in the United States. *Social Problems*, 53(2), 207-225.
- Cohen, L, Manion, L, & Morrison, K (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crespo Suarez, E (1995). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Denzin, N y Lincoln, Y (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Expectativa (2018). En el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*.
- Fan, X (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 27-61.
- Glaser, B, & Strauss, AL (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gorard, S, See, BH, & Davies, P (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. Joseph Rowntree Foundation.
- Jin, L, Jiang, Ch, Zhang, J, Yuan, Y, Liang, X, & Xie, Q (2014). Motivations and expectations of English language learning among primary school children and parents in China. London: British Council.
- Khattab, N (2015). Student's aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*. 41(5), 731-748.
- Latorre, A, Del Rincón, D y Arnal, J (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lee, JS, & Bowen, NK (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*. 43(2), 193-218.
- Lleixá Arribas, T (2004). El practicum en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física: expectativas docentes y mirada crítica de los estudiantes. *Movimiento*, 10(1), 71-87.
- Luhmann, N (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos-UIA.

- Marchesi, A y Pérez, EM (2003). La comprensión del fracaso escolar. En el fracaso escolar. Una perspectiva internacional, pp. 25-50. Madrid: Alianza.
- Marjoribanks, K (1998). Family Background, Social and Academic Capital, and Adolescents' Aspirations: A Mediation Analysis. *Social Psychology of Education*, 2, 177-197.
- Martín Criado, E y Gómez Bueno, C (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52.
- Maykut, P, & Morehouse, R (1994) *Beginning qualitative research a philosophical and practical guide*. Londres: The Falmer Press.
- Mead, GH (1956). *The Social Psychology of George Herbert Mead*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merton, R (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Nilsson, PA. (2015). Expectations and experiences of inbound students: Perspectives from Sweden. *Journal of International Students*, 5, 161-174.
- Ovejero Bernal, A (2007). *Las relaciones Humanas. Psicología Social Teórica Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Paz Sandín, E (2012) *Investigación cualitativa en educación. Paradigmas e investigación educativa*. México. Mc Graw Hill.
- Reynolds, JR, & Pemberton J (2001). Rising college expectations among youth in the United States: a comparison of the 1979 and 1997 NLSY. *Journal of Human Resources*, 36(4), 703-726.
- Rodríguez, G y García, E (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rojas Robles, L (2005). Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico. Tesis de Maestría.
- Rosenthal, R, & Jacobson, L (1966). *Teachers' Expectancies: Determinants of Pupils*. Psychological Reports. Southern Universities Press, 19. 115-118.
- Rubie-Davies, C, Peterson, E, Irving, E, Widdowson, D, & Dixon, R (2010). Expectations of Achievement: Student Teacher and Parent Perceptions. *Research in Education*, 83 36-53.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México, D.F.: SEP.
- Strauss, L, & Corbin J (1990). *Basis of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Treviño, E (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33, 83-118.
- Timmermans, AC, Kuyper, H, & Werf, G (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85(4) 459-478.
- Vroom, VH (1995). *Work and Motivation*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Yamamoto, Y, & Holloway, SD (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.