



Foto: Carlos Alarcón D / Departamento de Comunicaciones UCM

EXPECTATIVAS EN EL AULA: EL PODER DEL PROFESOR

CLASSROOM EXPECTATIONS: TEACHER POWER

MÓNICA PAZ HERNÁNDEZ DEL CAMPO

Facultad de Ciencias Religiosas y Filosóficas
Universidad Católica del Maule, Chile
mhernandez@ucm.cl

RESUMEN

En educación, las políticas de mejoramiento continuo han tenido un impacto y evolución positivos. En sus prácticas habituales, los profesores muestran un mayor profesionalismo y trabajo en equipo, y también hay clara evidencia de que las relaciones entre profesores y alumnos son más cercanas y que aquéllos incluyen en sus clases el contexto de vida de sus pupilos, por lo que el aprendizaje tiende a ser más significativo. Con esto, se afirma que las competencias intelectuales, tanto las del docente como las de los alumnos, no bastan por sí solas, sino que deben complementarse con un factor interno asociado más a lo afectivo, que a lo estrictamente intelectual y so-

cial. De ahí la importancia de las expectativas que se tengan de los alumnos y alumnas, el modo de transmitir las y los efectos de ellas. Este artículo es una revisión teórica de este tema, que recoge algunos modelos explicativos de las expectativas y su formación, así como de la transmisión y el efecto de las mismas. Preguntarse y tener conciencia sobre la influencia que se puede llegar a tener sobre los estudiantes, más allá de elementos estrictamente intelectuales, es una reflexión que debería acompañar la tarea docente en forma permanente.

Palabras claves: Expectativa, influencia, aprendizaje, profesor, predicción.

ABSTRACT

Continuous improvement policy has had a positive impact and evolution in the field of Education. Teaching practices tend to a greater professionalism and teamwork. Also, there is clear evidence that relationship between teachers and students are closer and that the inclusion of students' life context in lesson plans are related to a more significant learning. Thus, this work affirms that the intellectual competencies in themselves, both of teacher and students, are not enough, but they must be complemented with an internal aspect, which is associated with affective factors more than with strictly intellectual and social ones. Hence the importance

of expectations that teacher holds for his or her students, the way of conveying them, as well as their effects. This article is a theoretical review of this topic, which brings together some explanatory models of the expectations and their formation, along with their transmission and impact. To ask oneself about and be aware of the influence that as a teachers we can have on students, beyond strictly intellectual elements, should be our permanent reflection.

Key words: Expectations, influence, learning, teacher, prediction.

LAS EXPECTATIVAS SOBRE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes, en general, parecen rendir mejor cuando saben lo que se espera de ellos; especialmente, lo que los adultos esperan. Sin embargo, es importante recalcar que estas expectativas deben comunicarse con cuidado, de lo contrario, podrían producir angustia o frustración en los niños, especialmente cuando perciben que van más allá de sus capacidades. Es mejor que se expresen las expectativas en términos generales que exigir las en términos de logros específicos, ya que en este último caso existe probabilidad de fracaso. Los desafíos y los contratos son formas eficaces de fijar expectativas y ayudar a cumplirlas. Al mismo tiempo, es importante tener presente que comunicar estas expectativas da la sensación, en los estudiantes, de que se confía en su capacidad para cumplir con un determinado objetivo o tarea, estimulando así su autoconfianza y autoestima.

1. El concepto “expectativa”

En nuestra vida social establecemos interacciones con otras personas sobre las que formamos expectativas que nos permiten predecir e interpretar su conducta, así como ajustar nuestro comportamiento a la situación de interacción. Muchas veces, aunque no seamos conscientes, estas expectativas nos resultan de gran utilidad para regular y controlar nuestra relación con los demás.

La palabra expectativa es de uso muy frecuente en nuestros días. Proviene del latín *expectatum*, que significa *esperanza de conseguir una cosa*, y hace referencia a la posibilidad de obtener algo al ocurrir un suceso que se prevé. El concepto “expectativa” se ha estudiado en las distintas ramas de la psicología, pero es en el ámbito de la Psicología Social donde este constructo adquiere plena identidad y donde ha sido tratado con mayor rigor.

El concepto de expectativa juega un papel fundamental en las teorías de aprendizaje social de Rotter (1982) y, especialmente, en Bandura y Walter (1985). El éxito que han tenido estas teorías atestigua el valor heurístico del concepto de expectativa, cuando es aplicado a la conducta humana.

Rotter (1982) ha sido el primero en desarrollar una teoría sistemática de la conducta humana utilizando el constructo expectativa. La teoría del “aprendizaje social” ha sido posteriormente reelaborada y aplicada a distintas áreas de la Psicología. La principal contribución de esta teoría al desarrollo de la expectativa como constructo sistemático podemos resumirla así: a) la definición conceptual de distintos tipos de expectativas; b) el análisis de situaciones determinantes de expectativas; c) el desarrollo de definiciones operativas; y d) el estudio de diversos procedimientos para medir expectativas subjetivas como variables continuas.

Bandura y Walter (1985), por su parte, distingue entre “expectativas de logro” que define como una estimación de la persona acerca de su capacidad de realizar una conducta necesaria para producir un resultado y expectativas de acción-resultado, entendidas como la convicción que tiene una persona de realizar con éxito la actividad necesaria en pos de un resultado.

Para este artículo, se definirá expectativa del profesor como “las influencias que hace éste sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general. Esto quiere decir que el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras, y que guía su acción hacia ellos de acuerdo

a esas características que el profesor atribuye a los alumnos” (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000).

2. Las expectativas en la escuela: algunas investigaciones

El concepto de sí mismo es en un principio altamente determinado por las percepciones de otros acerca del sí mismo, es decir, el locus de la percepción sufre un cambio que va desde lo externo hacia lo interno. La problemática de la *profecía autocumplida* es un ejemplo claro de lo que puede llegar a suceder con las percepciones que los profesores transmiten a sus estudiantes respecto de lo que ellos son.

Las *profecías autocumplidas* pueden ser consecuencia de vivir los juicios como afirmaciones. En el año 1948, Merton, citado en Arancibia *et. al.* (2000) utiliza la expresión “profecía de autocumplimiento” a partir del efecto Pigmalión, para referirse al fenómeno en que, cuando alguien profetiza un acontecimiento, la expectativa que tiene al respecto puede modificar su conducta de tal manera, que aumenta la probabilidad de que dicha profecía se cumpla. Si los sujetos experimentales pueden llegar realmente a ejecutar mejor una tarea, cuando el experimentador espera que así va a suceder, no tiene en principio nada de extraño formular la conjetura de que los alumnos van a aprender más y mejor, obteniendo mejores resultados, cuando el profesor espera que así sea.

Esta conjetura es la que someten a contrastación Rosenthal y Jacobson en una investigación en el año 1968, cuyos resultados han sido el punto de partida para analizar la importancia de las expectativas en el campo de la educación. Dicha investigación tuvo lugar en California (Oak School) y el informe se titula “Pigmalión en la escuela”;¹ el estudio se hizo con alumnos de un nivel socioeconómico bajo y la escuela estaba formada por 18 cursos, tres para cada uno de los seis niveles de educación primaria.

La hipótesis de los autores consistía en ver si, en una clase, los alumnos respecto a los cuales los profesores tenían mayores expectativas de rendimiento eran, efectivamente, los alumnos que realizaban mayores progresos. El procedimiento de este estudio fue el siguiente:

¹ Pigmalión es un personaje de la mitología griega, príncipe de Chipre, que buscaba una mujer perfecta. Comenzó a esculpirla y, finalmente, se enamoró de la estatua a quien llamó Galatea. La diosa Afrodita, a instancias de Pigmalión, le dio vida a la estatua para que el escultor pudiera poseerla.

- Los profesores aplicaron un test de inteligencia a los alumnos que iniciarían el curso, pero se les dijo que era un test que medía la madurez para el aprendizaje.
- En realidad el aplicado fue el test TOGA, que contempla CI verbal, CI razonamiento y CI total.
- Revisión del test por personas externas al colegio.
- Se seleccionó el 20% de los alumnos de todas las clases y presentados a los profesores como los alumnos que habían obtenido mejores resultados: era el grupo experimental; y el 80% restante era el grupo de control.
- Fueron aplicados diversos postests (8 meses después), para hacer notar diferencias frente a los resultados anteriores. Se aplicó, además, la prueba estandarizada para medir aprendizajes.

Luego de dos años, los resultados fueron: diferencias del CI en grupo de control fueron de 8 puntos y en el grupo experimental es de 12 puntos. Las mujeres obtuvieron mejores resultados que los hombres. En el grupo de control el progreso fue para todos igual, incluyendo las puntuaciones más bajas en el pretest.

Los profesores describieron la conducta de los alumnos: fueron más favorecidos los alumnos del grupo experimental; estaban más motivados, más interesados, más despiertos intelectualmente, más autónomos.

Diversos investigadores quisieron seguir indagando en este tema, aunque haciendo modificaciones al diseño original, lo que dio a conocer algunos factores determinantes de las expectativas de los profesores.

Siguiendo a Coll, Palacios y Marches (1990), Carlier y Gottesdiener, en el año 1975, revisaron las investigaciones desarrolladas con posterioridad a la publicación de Rosenthal y Jacobson, estableciendo que no fue posible replicar sus resultados, ya que sólo en dos investigaciones se estableció el efecto positivo que tenían las expectativas sobre el rendimiento escolar. Además cuestionó que la puntuación obtenida en un test de inteligencia fuera el elemento central para generar la expectativa del profesor, salvo que fuera contrastada con la información obtenida por la observación directa del alumno en lo cotidiano de la clase. Es decir,

las expectativas podían tener efectos en el rendimiento, pero no existió evidencia concreta que lograra validar tal afirmación.

Es preciso considerar el aporte de Good y Brophy (1986), que proponen otro modelo, uno en que los alumnos asumen un papel activo en el proceso, ya que pueden ofrecer resistencia a las expectativas que tiene el profesor acerca de ellos.

Este modelo considera los cinco pasos siguientes:

- El profesor espera que determinados alumnos desarrollen cierta conducta y muestren cierto aprovechamiento de la experiencia educativa.
- Dichas expectativas hacen que el profesor asuma una actitud diferente frente a sus alumnos.
- El trato que el profesor da a estos alumnos indica la conducta a cada uno, así como el rendimiento que está esperando de ellos, lo que, al mismo tiempo, influye en el autoconcepto, motivación para el logro y nivel de aspiración de los estudiantes.
- Si el trato del profesor no cambia en el tiempo y si este alumno no muestra resistencia al cambio, entonces la conducta se modela según dicho trato. Los alumnos sobre los que hay altas expectativas tendrán importantes logros, mientras que aquellos de los que se espera poco tendrán un descenso en su rendimiento, que puede ser considerable.
- Con el tiempo, la conducta del estudiante se va moldeando, cada vez más, según lo planteado por el profesor en un principio.

En Chile, Arancibia y Maltes (1989) desarrollaron un estudio con 774 alumnos y 78 profesores, sobre la relación profesor alumno, llegando a concluir que una de las variables que mejor explicaba el rendimiento era la de las expectativas del profesor, tanto concernientes al rendimiento del estudiante como al nivel educacional que éste alcanzaría. Estas expectativas estarían explicadas, en parte, por el autoconcepto de los niños y por su rendimiento. Este modelo explicativo muestra una relación de ciertas conductas de los alumnos (su autoconcepto, su conducta de trabajo y su rendimiento) que influyen las expectativas de los profesores, las que, a su vez, afectaría su rendimiento nuevamente. Desde este punto de vista, una posibilidad de cambiar el rendimiento escolar es modificando las expectativas que tienen los profesores respecto de sus alumnos.

3. La formación de las expectativas

Es importante preguntarse cómo surgen estas expectativas, y aquí el profesor también puede verse influenciado por diferentes factores provenientes de los estudiantes. Por ejemplo, su apariencia física, presentación personal, conducta en clases, responsabilidad en traer los útiles escolares, constitución del grupo familiar, ambiente familiar y el interés de los padres por los asuntos del colegio. También pueden influir otros factores, como las informaciones oficiales de los alumnos, a saber, informe de sus calificaciones anteriores, juicios emitidos por profesores que los conocen, así como el conocimiento de su familia. De este modo, los profesores no basan sus expectativas de rendimiento sólo a partir de evaluaciones obtenidas en sus clases, sino también desde impresiones formadas a partir de aspectos externos de los alumnos y sus familias.

Es preciso tomar conciencia de la importancia que tienen las expectativas y creencias sobre el proceso de aprendizaje, ya que a través de su descubrimiento será posible cambiar aquellas que resulten no apropiadas para algunos estudiantes, especialmente los de más bajo rendimiento, y romper el círculo de la *profecía autocumplida*, que finalmente, hace perpetuar ese mal rendimiento, acrecentado la baja motivación de logro y las bajas expectativas de autosuficiencia.

En la construcción de las representaciones no basta observar el comportamiento de una persona con respecto de la otra, sino que hay que considerar las interpretaciones y percepciones relacionadas con tal comportamiento. Estas representaciones también están presentes en las relaciones sociales que tienen lugar en el ambiente escolar, específicamente entre profesor y estudiante. Si se analizan las representaciones que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, no actúan sólo como un filtro que hace valorar lo que hacen, sino que pueden llegar incluso, en ocasiones, a modificar el comportamiento real de los estudiantes en la dirección de las expectativas asociadas con dichas representaciones.

Siguiendo a Coll, Palacios y Marchesi (1990), el origen de esta representación se encuentra, en primer lugar, en el encuentro entre profesor y alumno y, luego, en la observación mutua directa de sus características y su comportamiento. Es erróneo pensar que sólo este encuentro origina las representaciones, sino que hay que sumar las informaciones previas: esta información recibida, es otra de las fuentes a partir de las cuales se origina la impresión inicial. Aunque muchas veces estas dos fuentes de información suelen ser determinantes en la impresión inicial,

es importante considerar una tercera, que es la observación mutua continuada, progresiva, que se origina en la actividad cotidiana desarrolla en el aula, y que puede reforzar la impresión inicial, así como también puede cambiarla completamente. Estas informaciones, por sí solas, no tienen real importancia si no se asocian a un proceso de selección y organización. Así se organiza la información que el profesor tiene de sus alumnos, a través de la selección y categorización de las características de sus estudiantes. A su vez este proceso se hace sobre la base de las experiencias personales, por tanto no todos los profesores tendrán las mismas representaciones de los mismos estudiantes, puesto que hay distintos elementos que se priorizan en su elaboración.

En el caso de los profesores y su representación del alumno, los procesos de selección y categorización tienen como punto de referencia el concepto de *alumno ideal* que el mismo docente ha construido. Cuando el profesor se encuentra con un nuevo alumno, seleccionará esas características que tienen un mayor peso en su modelo de *alumno ideal*, categorizándolo e interpretando sus acciones de acuerdo a los patrones ideados. Esta imagen del *alumno ideal* es única en cada profesor, fruto de su experiencia profesional y personal, y de la influencia de factores socio-culturales; por lo tanto, es posible encontrar en los profesores de un grupo social y cultural definido, algunos parámetros comunes en estas imágenes. Junto a esta información, hay otros elementos que pueden influir en la construcción de esta representación como el aspecto físico del alumno.

Un elemento esencial, para comprender cómo funcionan los procesos de selección y categorización de la información que forman las representaciones mutuas entre profesor y alumno, es el que se refiere a la concepción que cada uno de ellos tiene de su propio rol y del rol del otro. Este rol no es otra cosa que una expectativa de comportamiento que se asocia al estatus, es decir, la posición que una persona ocupa en una estructura social determinada.

En la representación que los profesores tienen del rol de sus alumnos, según el mismo estudio, tienen gran importancia los factores normativos, así como el grado de ordenamiento de éstos a la consecución de objetivos en la escuela donde se valoran los mismos elementos: responsabilidad, participación, motivación, interés por el trabajo, constancia, respeto de las normas con los compañeros y el mismo profesor.

Ahora bien, Machargo (1991), señala también que es difícil que un profesor cambie sus creencias y expectativas sobre sus alumnos incluso ante la evidencia que indica lo erróneo de ellas: *“Muchos estudios revelan que los profesores etiquetan a sus alumnos, lo que les lleva a concebir expectativas que, a su vez, condicionan la actuación del profesor”*. Estas etiquetas, que los profesores ponen a sus alumnos pueden carecer de argumentos que los justifiquen.

Algunos autores, como Espínola y Coll (1994), Arancibia *et. al.* (2000), entre otros, atribuyen estas expectativas a dos causas:

a) Aspectos propios del alumno:

- Apariencia física, presentación personal.
- Conductas en clases.
- Responsabilidad en traer los útiles que se piden.
- La familia, su tipo de constitución y su apoyo al proceso.

b) Aspectos de su historia escolar:

- Aspectos sociales y culturales de cada alumno.
- Entorno y características particulares del colegio.
- Calificaciones anteriores.
- Juicios emitidos por sus maestros anteriores.
- Antecedentes escolares anteriores (conducta).

4. La comunicación de las expectativas

La influencia de las expectativas en los alumnos hace afirmar dos cosas: que los profesores tienen expectativas de sus alumnos y que no tratan a todos los alumnos por igual. Ambas tienen implicaciones para el rendimiento de los estudiantes: los alumnos que perciben bajas expectativas sobre ellos en los profesores, responden de modo que se confirmen. Así, dentro de una misma clase, los alumnos viven experiencias diferentes; aquellos alumnos que responden a las expectativas del profesor son reforzados y recompensados. Parece poco probable que los profesores cambien expectativas y creencias respecto de sus alumnos. En algunas oportunidades se puede observar que los profesores etiquetan a los estudiantes, lo que los lleva a concebir expectativas que, a su vez, condicionan la actuación de dicho docente; muchas de estas etiquetas tienen un débil fundamento, pero sus consecuencias pueden ser muy importantes.

Los profesores de enseñanza básica tienen muchas oportunidades de comunicar las expectativas a los alumnos; en los primeros años de colegio, los niños desarrollan su autoconcepto académico, cuando todavía no son capaces de objetivar la credibilidad que merece el profesor, siendo, por tanto, mayor el impacto de las expectativas que en años posteriores.

Las expectativas se dan a conocer en las interacciones cotidianas entre profesor y alumnos, y se traducen en conductas concretas, observables, capaces de influenciar los resultados de los estudiantes. Cuando los profesores tienen expectativas positivas, se puede observar que buscan crear un clima positivo en clases, intentan plantear mayores desafíos intelectuales a los alumnos, interactuando más a menudo, alentando y preguntando más, teniendo mayor contacto visual, sonriendo y alabando con más frecuencia.

Generalmente, los profesores comunican sus expectativas en forma indirecta y por una doble vía: verbal y gestual.

La comunicación verbal se aprecia en la frecuencia y calidad de los contactos verbales; por ejemplo: dirigiéndose más a unos alumnos que a otros, preguntándoles más, permitiéndoles hacer más intervenciones. Los alumnos beneficiados por esta conducta generalmente son los de mejor rendimiento. Aquellos cuyo rendimiento es más bajo reciben menos elogios y más críticas, y los profesores se dirigen a ellos con menos frecuencia. A los buenos alumnos, se les permiten más errores que al resto del curso. Los comentarios sarcásticos y críticos comunican a los alumnos que el profesor no tiene mucha confianza en ellos, dejan entrever que existen expectativas negativas, las que redundan en un deterioro del autoconcepto, haciendo disminuir los sentimientos positivos que los alumnos pueden generar sobre sí mismo y su rendimiento. Desgraciadamente, o afortunadamente, los alumnos se adaptan al trato que se les entrega.

La comunicación gestual es una fuente de información permanente en el tema de las expectativas. Nos comunicamos con todo el cuerpo, el mensaje no verbal del profesor reside en su tono de voz, expresión del rostro, gestos, proximidad, ubicación espacial, tiempo que dedica a escuchar. Los profesores, así, no sólo revelan sus expectativas, sino que las refuerzan constantemente, de modo que llegan a ser determinantes.

Brophy y Good (1974) afirman:

“La situación es clara, en algunas clases para alumnos de rendimiento bajo: si responden, tienen más probabilidades de ser criticados y menos de ser elogiados, así, la estrategia más segura es permanecer en silencio y esperar que el profesor llame a otro”.

Por otra parte, Machargo (1991), continuando con esta idea, señala que:

“Los comentarios sarcásticos y críticos comunican a los alumnos que el profesor no tiene mucha fe en ellos, dejan entrever unas expectativas negativas que redundan en un deterioro del autoconcepto, minando los sentimientos positivos de los alumnos hacia sí mismo”.

Ambos autores confirman que, detrás de una palabra o gesto poco afectuosos en el contacto directo con los alumnos, se esconde una expectativa negativa; y lo contrario hay en una palabra afectuosa. En ambos casos, y lo que es más lamentable para ellos, los alumnos terminan por acostumbrarse al trato que les brindan sus profesores. La forma de comunicación gestual es una forma de comunicación permanente; si bien es cierto que la comunicación entre profesores y alumnos es eminentemente verbal, a través de la palabra, no es menos frecuente la comunicación con el cuerpo. El mensaje no verbal está presente en cada momento de la relación, ya que el cuerpo tiene una forma de comunicación implícita. Es posible reprobar o aprobar una conducta con un solo gesto facial; de hecho, los alumnos esperan el gesto más que la palabra, pues la palabra viene a confirmar el gesto. Pero la comunicación gestual también puede transmitir afectos que la palabra no podría reproducir; la sensación de una mirada cálida o la mano cariñosa en la cabeza, ambos gestos entregan un mensaje al alumno que difícilmente la palabra podría transmitir.

Brophy y Good en la década del 70, conceptualizan el proceso de comunicación en términos de conducta observable. Este modelo explica el fenómeno de expectativa a través de cuatro pasos:

1. El profesor desarrolla una expectativa prediciendo determinadas conductas y específicamente, el rendimiento del alumno.
2. Como consecuencia de la fase anterior, el profesor se comporta de diferente forma con cada alumno en función de las expectativas que sobre él tiene formadas.

3. El alumno percibe el tratamiento que recibe del profesor e infiere el comportamiento académico que se espera de él. Esta percepción influye en su autoconcepto e, indirectamente, en la motivación para el rendimiento y en el nivel de aspiraciones.
4. Si la conducta y el rendimiento del alumno son coherentes con lo que el profesor espera de él, la expectativa se refuerza.

Entre los avances teóricos aportados por este modelo, es posible identificar: el reconocimiento de que las expectativas del profesor tienen que ser traducidas en consistentes formas de conducta, antes de que el estudiante pueda cambiar de comportamiento; además, los escolares tienen que incorporar esta información a su autoconcepto, para que su rendimiento se vea afectado.

Sin embargo, este modelo presenta algunas limitaciones importantes como son:

- 1) Se centra casi de forma exclusiva en el rendimiento y, especialmente, en los resultados.
- 2) La excesiva simplicidad con que explica una realidad tan compleja.

Este esquema, válido en teoría, no siempre se reproduce en la realidad. No es cierto, dicen estos autores, que todos los profesores se comporten de forma distinta con cada alumno, según las expectativas que tengan acerca de ellos. Por otra parte, a veces las diferencias de tratamiento no son manifestaciones de una consideración desigual e injusta; así, en el caso de que un profesor no pregunte públicamente a los alumnos más retrasados o lo haga con menos frecuencia, ello puede deberse a que el profesor quiere evitar errores que debilitarían su motivación.

Según las investigaciones desarrolladas por Pintrich y Schunk (2006), Cooper, en el año 1981, elabora un modelo para explicar la comunicación de las expectativas en el aula y su influencia en la conducta del alumno, modelo que se caracteriza por centrar su atención en el mecanismo por el que el profesor controla la interacción y administra el *feedback*. Este autor enumera los siguientes pasos:

1. El profesor forma expectativas: a partir del pasado del alumno y de la capacidad que pone de manifiesto en su conducta escolar, el profesor percibe diferencialmente la competencia académica y el rendimiento del estudiante.

2. Contexto y percepción de control: las expectativas del profesor condicionan el control de interacción con sus alumnos en una triple dirección, a saber, contenido de la interacción, cuándo se realiza y su duración.
3. Percepción de control, influencia del clima y *feedback*: Cooper sugiere que el profesor puede disminuir las interacciones con los alumnos de bajas expectativas, si no crea un ambiente socioemocional adecuado y no disminuye el uso de la crítica.
4. Influencia del *feedback* en los pensamientos de autoeficiencia del alumno: los alumnos que reciben altas expectativas pueden ser criticados cuando el profesor percibe que no han puesto suficiente esfuerzo, mientras que los receptores de bajas expectativas deben ser reforzados, su esfuerzo, con el fin de crear pensamientos de autoeficacia.
5. Pensamiento de autoeficacia e influencia en el rendimiento del alumno: Hay muchas investigaciones que evidencian la asociación entre pensamientos de autoeficacia y el incremento en los niveles de logro.

Más tarde, se desarrollan los estudios de Rosenthal, caracterizados por ser de una representación más general, llegando a establecer que las expectativas pueden traducirse en conductas en cuatro áreas: clima socioemocional, *input* verbal, *output* verbal y *feedback*. El clima socioemocional incluye conductas verbales y no verbales, tales como sonrisas, movimientos de cabeza, contacto visual y acciones de apoyo o amistosas. En general, los profesores crean un clima socioemocional más cálido con los estudiantes sobre los cuales tienen expectativas altas que a los estudiantes sobre los cuales tienen expectativas más bajas.

- El *input* verbal incluye oportunidades de aprender nuevas materias y la dificultad de ellas. Los estudiantes sobre los que existen altas expectativas tienen más oportunidades para aprender, interactuar, recibir materiales más difíciles, aprender nuevos temas, en contraste con los estudiantes de bajas expectativas.
- El *output* verbal hace referencia al número y la cantidad de tiempo que duran las interacciones académicas. Los profesores tienen más interacciones públicas con los estudiantes de altas expectativas, mientras que con los estudiantes de bajas expectativas tienen más interacciones privadas. Además los docentes se muestran más interesados y persistentes con los estudiantes

de altas expectativas, así, por ejemplo, si éstos fallan al responder una pregunta, los profesores están dispuestos a repetirla o entregar ayuda, lo cual no siempre ocurre con los otros alumnos. Los profesores pueden dedicar más tiempo a los estudiantes de mejor rendimiento, permitiéndoles demorarse más en responder antes de redirigir las preguntas y prestar mayor atención a sus respuestas, en comparación con la forma de actuar frente a los alumnos más lentos.

- El *feedback* se refiere al uso de la alabanza y la crítica académica. Los profesores tienden a alabar más a los alumnos sobre los que hay altas expectativas, y a criticar a los de bajas expectativas.

Cada uno de estos factores es genuino y opera en clases; sin embargo, es preciso considerar que hay diferencias entre los profesores: pocos profesores se comportarán consistentemente en las cuatro áreas, y algunos profesores pueden no tratar a sus estudiantes de un modo totalmente distinto. La mejor conclusión es decir que muchos profesores actúan ocasionalmente de acuerdo con uno de estos factores.

5. Un modelo integrador: expectativas de los profesores

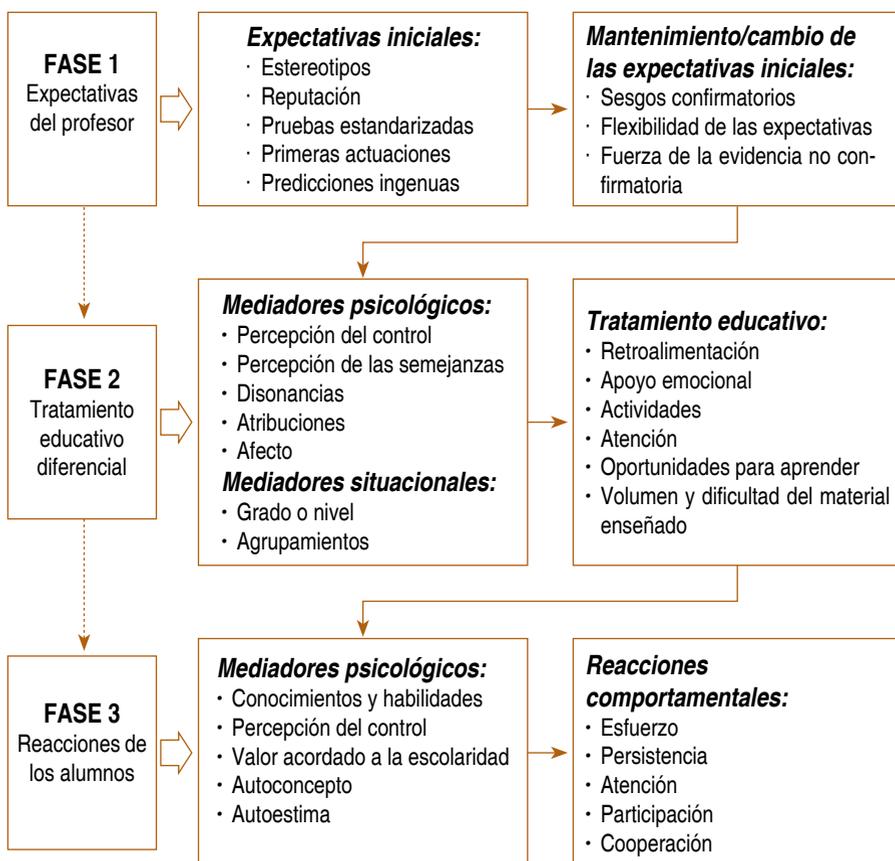
Entre los intentos por desarrollar un modelo más integrador sobre el proceso de las expectativas y sus efectos en los alumnos, se debe considerar el trabajo de Gilly (1986), que integra las condiciones de las que dependen la formación y la influencia de las expectativas y que podrían explicar la falta de coherencia entre algunas investigaciones. Es importante precisar que, entre la expectativa inicial de los profesores y el rendimiento final del alumno, hay una serie de procesos que pueden hacer difícil esta relación directa; por ejemplo, es vital que la información entregada al profesor consiga cambiar realmente su representación acerca del alumno, lo que dependerá de algunas condiciones, tales como: que la información sea creíble y que los datos iniciales se contrasten con la observación directa continuada. Si esta representación se cambia, también tendrá que cambiar la expectativa respecto al rendimiento y, finalmente, el profesor tendrá que evidenciar esto por medio de un nuevo comportamiento.

No es necesario que un cambio de expectativa vaya acompañado de un cambio de comportamiento por parte del profesor; por otro lado, no cualquier cambio en la relación educativa conducirá directamente a la mejora del rendimiento, ya

que no siempre será lo que se necesita para ir en ayuda de lo que el alumno requiera. Gilly (1986) agrega que, para poder mostrar el efecto de las expectativas, es importante tener la posibilidad de medir con precisión el cambio de rendimiento; no obstante, esta explicación deja de lado el hecho de que las expectativas sean ejercidas sobre un alumno capaz de reaccionar y que, por tanto, pueden ser factores determinantes en las mismas representaciones del estudiante acerca de los roles de profesor y de alumno, situación que también puede influir en las representaciones del profesor.

Para efectos de esta revisión, se considerará como modelo orientador el propuesto por Jussim (1986), que logra integrar diversos factores que condicionan la formación y los efectos de las expectativas. Este modelo consta de tres fases, tal como se muestra en el **Cuadro 1**.

Cuadro 1: Modelo Expectativas de Jussim.



Comprender este modelo explicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere una descripción de cada una de sus fases y los elementos que las componen. Estas fases son las siguientes:

a) Los profesores desarrollan las expectativas: ellas se basan en información obtenida con anterioridad al primer contacto y en la observación directa durante los primeros momentos de interacción. Entre los factores que pueden influir en la formación inicial de estas expectativas está, por ejemplo, la reputación del alumno, los estereotipos (aparición física, sexo, origen étnico, clase social, etc.), la existencia de diagnósticos, actuaciones de los alumnos en las primeras interacciones, y la puesta en marcha de procesos de predicción del rendimiento sobre la base de características no pertinentes de los alumnos, como su forma de vestir, de hablar, etc. En la medida que aumentan las interacciones y pasa el tiempo, las expectativas iniciales pueden modificarse, mantenerse o reforzarse de acuerdo a las actuaciones, dependiendo del grado de conformidad de éstas con las expectativas iniciales; por ejemplo, si son confirmatorias, las expectativas tienden a reforzar la conducta y, por el contrario, las no coincidentes intentarán ser modificadas.

El proceso anteriormente descrito puede verse alterado por algunos factores, tales como: la aparición de sesgos confirmatorios, es decir, interpretaciones incorrectas de las actuaciones de los alumnos que tienden a confirmar las expectativas iniciales; la flexibilidad o la rigidez de las expectativas del profesor asociadas a sus características de personalidad; y la fuerza de las actuaciones contrarias a las expectativas iniciales.

b) Tratamiento educativo diferencial: esta etapa se presenta cuando los profesores proporcionan un tratamiento educativo diferente a los alumnos en función de sus expectativas. Esto tiene que ver con el grado de atención, apoyo emocional, retroalimentación que entrega el profesor a sus alumnos en el desarrollo y tipo de actividades ofrecidas, en las oportunidades que les brinda para aprender, cantidad y dificultad del material enseñado. Aquí aparecen procesos psicológicos y factores situacionales que actúan como *mediadores* entre las expectativas del profesor y las diferencias en el tratamiento entregado a los alumnos.

- **Procesos psicológicos:** aquí se haya la percepción que tiene el profesor acerca del control de sus alumnos; generalmente, los profesores creen que tienen más capacidad para controlar e influir en los buenos alumnos, por lo que el trato hacia ellos es distinto. Aquí tiene lugar la percepción de seme-

janzas, es decir, las expectativas pueden conducir al profesor a percibir a los buenos alumnos como más parecidos a él mismo, por lo tanto les presta más atención. Aparecen los mecanismos de atribución, esto quiere decir que el profesor atribuye las dificultades de los buenos alumnos a factores situacionales y redobla el esfuerzo por cambiar la situación; en cambio, los malos alumnos, ante su falta de competencia, son inhibidos por el profesor. También existe el evitamiento de la ansiedad provocada por la disonancia cognitiva entre expectativas y las informaciones que las contradicen, vale decir, los buenos alumnos comienzan a decaer y los malos a progresar. Finalmente existe la tendencia a expresar un afecto positivo hacia los alumnos que confirman sus expectativas, y un afecto negativo, debido a la ansiedad provocada por la disonancia, a los alumnos que no se comportan según las expectativas.

- **Factores situacionales:** aquí se encuentra el nivel de escolaridad, es decir, en este modelo Jussim (1986) intenta explicar que la influencia de las expectativas tiende a ser mayor en los primeros años de colegio, debido a la cantidad de interacciones entre profesor y alumno; por ejemplo: la situación en el parvulario, con muchas interacciones con el alumno, y las escasas interacciones en educación básica y media. Otro elemento situacional es el establecimiento de grupos homogéneos al interior de una misma clase, o agrupados en clases distintas, donde los profesores se sienten mucho más motivados en el trabajo con grupos de mayor capacidad y rendimiento.

c) Reacciones de los alumnos: los alumnos reaccionan a los tratamientos educativos de la segunda fase, confirmando las expectativas de los profesores; esto lo hacen a través de la atención, participación en actividades, perseverancia en las tareas, cooperación, esfuerzo en distintos niveles. Los alumnos que son depositarios de expectativas positivas acaban rindiendo más, mientras los depositarios de expectativas negativas acaban rindiendo menos. Pero aquí también aparecen procesos psicológicos que actúan como mediadores, aunque sólo en un nivel hipotético: son los procesos cognitivos, emocionales y motivacionales que involucra el conocimiento de las habilidades desarrolladas, la percepción de los alumnos de su control sobre los resultados de aprendizaje (por ejemplo, algunos perciben que sus resultados son independientes de los esfuerzos que pongan), el valor que dan a las actividades y al rendimiento escolar, es decir, si este es mayor, también lo será la tendencia a esforzarse, participar, cooperar; y, finalmente, el autoconcepto que el alumno tiene de sí, en sus dimensiones cognitiva y afectiva.

Las ventajas de este modelo es que considera la existencia de mecanismos causales subyacentes, capaces de explicar los efectos de las expectativas, así como los factores que pueden limitar su aparición. Integra el conocimiento de los estudiantes precedentes en el tema de las expectativas, para dar un modelo explicativo en el ámbito de la educación.

Un elemento que no contempla este modelo es la representación que tiene el alumno sobre el profesor, como parte de los procesos psicológicos mediadores del modelo. Es considerado un modelo lineal, ya que no refleja con claridad la interacción que caracteriza toda situación educativa.

En general, la evidencia teórica avala el supuesto de que las expectativas del profesor inciden en el rendimiento de los alumnos, y este modelo subraya la importancia de un proceso que existe al interior de las aulas y de las relaciones interpersonales que se dan entre profesor y alumno, así como también valora factores situacionales y procesos psicológicos que pueden condicionar dicha interacción y que pueden contribuir al rendimiento de los estudiantes.

Siguiendo a Espínola, Almarza y Cárcamo (1994) este proceso obedecería a tres mecanismos básicos:

- Las expectativas de los profesores se construyen sobre aspectos sociales y culturales de los estudiantes.
- Estas expectativas determinan conductas diferentes del profesor con los alumnos.
- El alumno responde consecuentemente a estas diferentes expectativas y conductas del profesor.

6. Los efectos de las expectativas

Sintetizando varios de los aportes revisados en los modelos anteriormente descritos, es posible percibir que, en la explicación del proceso de formación y de comunicación de las expectativas, cada autor pone el énfasis en una de las diferentes fases de este complicado proceso, pero todos están de acuerdo en que la expectativa sólo se transformará en resultados si tiene lugar una secuencia de comportamientos. El proceso se ha denominado “cadena del efecto de expectativa”, porque cada una de las partes implicadas están entrelazadas, de manera que deben desarrollarse todas y cada una de las fases y, si se rompe la cadena, la expectativa quedará sin efecto.

CONCLUSIÓN

Como síntesis de los modelos revisados, los eslabones de la cadena serían los siguientes:

1. A partir de una primera impresión, el profesor va gestando creencias sobre un determinado alumno, basado en fuentes de información diferentes. Parte de estas creencias generales será lo suficientemente firme y estable para constituirse en expectativas: predicciones con un alto grado de confianza y que influirán en la relación con el alumno. Las expectativas más relevantes corresponden a las dimensiones académica y social que, aunque son diferentes y no tienen por qué coincidir, aparecen asociadas con mucha frecuencia.
2. Las expectativas pueden producir efectos en el comportamiento del profesor. Siguiendo a Rogers (1986) es posible identificar dos tipos de efectos: por una parte, la influencia en el comportamiento organizativo, como son las actividades relacionadas con la distribución de alumnos en clase, adjudicación de puestos, formación de grupos de trabajo, asignación de tareas distintas a diferentes alumnos, según el nivel de expectativa; por otro lado, estarían los efectos de “conducta interactiva”, que aluden a “la interacción profesor alumno tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, prestando más atención docente a unos alumnos que a otros o bien distribuyendo los refuerzos de forma diferenciada y selectiva” (Roger, 1986).
3. El comportamiento que la expectativa determina en el profesor sólo afectará al alumno si este es consciente de la percepción que aquél profesor tiene de él. En la medida en que el profesor sea una persona importante para el escolar, éste se verá afectado por sus opiniones y expectativas. El criterio de éxito académico en la edad escolar es definido por el profesor, y los alumnos, en general, lo aceptan porque valoran y reconocen su autoridad.
4. La última secuencia del proceso indica que la percepción, por parte del alumno, de la expectativa del profesor puede producir cambios en el autoconcepto y en su nivel motivacional. En general, puede afectar su actitud hacia la escuela y el aprendizaje, actitud que le llevará a determinados comportamientos en razón del rendimiento académico y, consecuentemente, puede provocar cambios en el nivel de logro. Estos cambios reforzarán las expectativas originales, convirtiéndolas en firmes y estables y, por lo tanto, con

mayor potencial. Los dos últimos pasos de la cadena son los que tienen menor evidencia empírica, ya que el número de trabajos realizados es menor. Últimamente, los estudios sobre expectativas académicas han centrado su interés en buscar las variables que favorezcan el desarrollo de expectativas positivas.

No hay un fundamento claro sobre el poder transformador de las expectativas. Lo único que está demostrado es que tiene una influencia directa en el comportamiento, algo así como la *profecía autocumplida*; concepto planteado por Merton (1957) y citado en Arancibia *et. al.* (2000), y que hace referencia “a la forma en que ciertas cogniciones fuerzan la realidad, mediante la acción, de manera tal que llegan a ser confirmadas”.

Si un niño vive en medio de la crítica, aprende a criticar.

Si un niño vive en medio de la hostilidad, aprende a ser hostil.

Si un niño vive en medio del ridículo, aprende a sentirse culpable.

Si un niño vive en medio de la confianza, aprende a confiar.

Si un niño es alabado, aprende a valorar.

Si un niño vive en medio de la seguridad, aprende a tener confianza.

Si un niño vive en medio de la aprobación, aprende a amarse a sí mismo.

(Autor desconocido)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARANCIBIA, V.; HERRERA, P. y STRASSER, K. (2000). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

ARANCIBIA, V. y MALTES, S. (1989). Un Modelo Explicativo del Rendimiento Escolar. *Revista de Tecnología Educativa*, Nº 2, 44 – 58. Santiago.

BANDURA, A. y WALTER, R. (1985). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. Holt, Rinehart and Witson: Nueva York.

BURNS, R. B. (1990). *El Autoconcepto*. Bilbao: EGA.

COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educacional II*. Madrid: Alianza.

ESPÍNOLA, V.; ALMARZA, O. y CÁRCAMO, M. (1994). *Manual Para una Escuela Eficaz*. Santiago: Zigzag.

GILLY, M. (1986). *Psicosociología de la Educación*. Barcelona: Paidós.

GOOD, T. y BROPHY, J. (1986). *Psicología educacional: un enfoque realista*. México: Interamericana.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

JUSSIM, L. (1986). Self-Fulfilling Prophecies: A theoretical and integrative Review. *Psychological Review*, Vol 93(4), 429-445.

MACHARGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y Práctica*. Madrid Escuela Española S.A.

MIRAS, M. (1996). *Aspectos Afectivos y Relacionales en los Procesos de Interacción Educativa*. En A. Barca, J. A. González, R. González y J. Escoriza (Eds.), *Psicología de la Instrucción*. Vol. 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar. Barcelona: Universitarias.

MIRAS, M. (2000). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.

PINTRICH, P. y SCHUNK, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pearson Educación. S.A.

ROGERS, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación: en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980). *Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.

Copyright of UCMaule - Revista Académica de la Universidad Católica del Maule is the property of Ediciones Universidad Católica del Maule and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.