

LAS EXPECTATIVAS EN LA INTERACCION PROFESOR-ALUMNO *

por M.^a JOSÉ DÍAZ-AGUADO
Universidad de Murcia

Reconocer que la expectativa puede controlar la conducta significa epistemológicamente aceptar la causalidad teleológica y considerar al sujeto como fuente causal y no como mero receptor. Desde el punto de vista de la causalidad eficiente, por el contrario, no cabe dicha posibilidad. La idea de que la conducta pueda estar orientada hacia el futuro es claramente antagónica con la noción de sujeto reactivo que se limita a responder a fuerzas externas sin transformarlas. A menos que la expectativa coincida con un estado, que sea parte del antecedente; como pretende explicarla Skinner cuando afirma: «en lugar de decir que un hombre actúa a causa de las consecuencias que van a seguir a su conducta, decimos simplemente que actúa a causa de las consecuencias que han seguido a una conducta similar en el pasado. Esto es la ley del efecto o condicionamiento operante. El hecho de que la conducta parezca estar dirigida a algo nos engaña. Buscar algo consiste en emitir una respuesta que en el pasado ha producido algo como consecuencia» [1].

Desde la perspectiva asociacionista no todos los autores han sido, en este sentido, tan radicales como Skinner. La posibilidad de que la expectativa pueda controlar la conducta aparece ya en Stuart Mill; aunque su actual aceptación dentro de las teorías del aprendizaje comiencen fundamentalmente a partir de Tolman.

La actual psicología cognitiva acentúa el carácter motivador de las expectativas; según la cual verificamos nuestro sentido de la realidad viendo en qué medida nos sirve para anticiparla. Ver cumplida una expectativa equivale, por tanto, a aumentar nuestra capacidad de control sobre el mundo.

* Este trabajo se ha hecho gracias a una ayuda a la investigación concedida por la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica.

Desde la teoría del *rol*, el papel de alumno se define de forma similar al papel teatral, independientemente de la persona que lo desempeña, como un conjunto de prescripciones sobre su conducta en relación a las personas que ocupan papeles complementarios. Estas esperan que aquél se comporte de acuerdo con dichas prescripciones y si no es así suelen surgir conflictos. El logro satisfactorio de los objetivos de la organización depende del cumplimiento de las exigencias de estos papeles. Hacer de profesor o de alumno requiere, por tanto, conocer las expectativas de los otros, aceptarlas y satisfacerlas.

Apenas existen trabajos sobre la influencia de las expectativas en la interacción profesor-alumno publicados con anterioridad a 1968, fecha en que aparecen dos de las obras más influyentes que se han realizado sobre este tema: *Pygmalion en la escuela* de Rosenthal y Jacobson y *La vida en las aulas*, de Jackson.

Para entender su repercusión conviene tener en cuenta el contexto en el que surgen. Podríamos considerar, en cierto sentido, a la década de los 60 como la *Edad de Oro* en la Psicología de la Educación. Dispone de recursos superiores a los de ninguna otra época y es el foco de importantes esperanzas sociales y políticas, que llevan a acentuar el valor del rendimiento académico y los contenidos científicos. En ella surgen dos importantes movimientos: el de reforma del currículum y el de la educación compensatoria. Entre las características más relevantes del contexto teórico cabe destacar: el auge del cognitivismo y el resurgimiento de la polémica herencia-ambiente. La aparición en 1968 de las dos obras anteriormente mencionadas puede ser considerada como el principio de una nueva etapa en la que se va a prestar una creciente atención al proceso social que la educación supone.

El trabajo de Rosenthal y Jacobson

El objetivo del trabajo de Rosenthal y Jacobson es verificar respecto al profesor algo que había sido ya descrito en el campo de la sociología y de la clínica: que sus expectativas se pueden cumplir aunque no guarden, en principio, ninguna relación con la realidad.

En la primera parte del libro, Rosenthal y Jacobson describen con detalle ejemplos de este fenómeno en ámbitos distintos a la educación. Señalan, por ejemplo, cómo Shapiro (1960), en su revisión de los efectos placebo, afirma que la mayoría de los tratamientos médicos realizados hasta finales del siglo XIX eran prácticamente tratamientos por placebo, producidos gracias al gran prestigio que tenían entonces los médicos. O el célebre caso del caballo que, indicando la solución dando golpes con una pata, resolvía: sumas, restas, multiplicaciones, divisiones y hasta problemas de armonía musical. Después de una serie de estudios, Pfungst

(1911) comprobó que sólo podía hacerlo cuando la persona que le hacía la pregunta conocía la respuesta y estaba visible; porque, como más tarde encontró, al inclinarse para preguntarle, le daba la señal de empezar y al incorporarse cuando el número de golpes se aproximaba a la solución se la daba para finalizar.

El concepto de profecía que se cumple por sí misma, o expectativa inicialmente falsa que pone en marcha un proceso que la convierte en verdadera, corresponde al sociólogo Merton (1948), que lo utiliza para describir cómo el miedo infundado a la quiebra bancaria hace que los depositarios retiren el dinero y la produzcan; concepto que aplica también al caso de los prejuicios sociales.

Los experimentos que se describen en *Pygmalion* son, por otra parte, continuación de la serie de investigaciones que Rosenthal realiza en la década de los 60 sobre el controvertido *efecto experimentador*. Los estudios sobre dicho efecto realizados con animales consisten en decir a la mitad de los sujetos que hacen de experimentadores (estudiantes de psicología) que las ratas con las que van a trabajar son muy inteligentes; y a la otra mitad, lo contrario. Desde el primer día el grupo de ratas hacia las cuales se han creado expectativas positivas aprende con más rapidez. Por otra parte, las investigaciones con sujetos humanos consisten, por ejemplo, en decir a la mitad de los experimentadores que las fotos del test que van a pasar suelen ser interpretadas como reflejando éxito y a la otra mitad como reflejando fracaso. Los resultados obtenidos al pasarlo muestran, tal como predice la hipótesis, efectos significativos de dichas expectativas. (Rosenthal, 1964, 1966, 1968; Rosenthal y Fode, 1963; Rosenthal y Lawson, 1964.)

La aplicación de esta misma hipótesis al terreno educativo, en la que se basa la obra *Pygmalion en la escuela* (1968), se realiza en un centro de enseñanza primaria cuyos cursos están divididos en función de la aptitud en tres secciones: alta, media y baja. Se aplica al principio del curso el test Flanagan de inteligencia a todos los alumnos, señalando que este test puede predecir el éxito académico y el progreso intelectual. El tratamiento consiste simplemente en dar a los maestros una lista con los nombres de los niños del grupo experimental (formado por el 20 % de los alumnos de sus respectivas clases elegidos al azar) diciéndoles que sus resultados en el test indican que mostrarán una considerable mejora en su capacidad durante el curso académico. Lo único que les distingue del grupo de control es el hecho de que los profesores los vean como capaces de lograr un progreso extraordinario. Al final de curso, ocho meses después de establecer las condiciones experimentales, todos los niños son evaluados de nuevo con el mismo test. Comparando estas puntuaciones con las obtenidas en la primera aplicación se encuentra que, en general, los niños del grupo experimental han aumen-

tado su cociente intelectual considerablemente más que los niños del grupo de control. Pero este aumento, calculado simplemente a partir de la diferencia entre las dos puntuaciones, no es similar en todos los cursos, secciones ni grupos étnicos. Sino que es especialmente significativo: en los cursos inferiores, primero y segundo, en la sección de aptitud media; y en los niños mejicanos que parecen más mejicanos (es decir, niños fácilmente identificables dentro de la minoría étnica). Al volver a evaluar a los alumnos un año después se encuentra que los resultados se mantienen. Rosenthal y Jacobson (1968) los interpretan como una prueba de que las expectativas que el profesor tiene de los alumnos pueden cumplirse por sí mismas aunque no guarden, en principio, ninguna relación con su capacidad.

El libro alcanza rápidamente una gran difusión, tanto dentro como fuera de los ámbitos científicos. Aparecen numerosos comentarios acrícticos y entusiastas. En algunos se va incluso más allá que los autores afirmando que toda expectativa del profesor se cumple automáticamente.

Pero tampoco tardan en aparecer las críticas; como la de R. Thorn-dike (1968) o la de Snow (1969), que dos años después publica junto con Elashoff una importante compilación de trabajos sobre este tema titulada *Pygmalion reconsidered* (Elashoff y Snow, 1971).

Una gran parte de las críticas formuladas giran en torno a su ambigüedad. Los autores se limitan a verificar su hipótesis sin explicar en absoluto cómo puede producirse, mediante qué procesos se cumplen las expectativas. Omisión a la que puede atribuirse la idea que de él se deriva de que las expectativas del profesor se cumplen de forma mágica y automática. Me atrevería a afirmar, incluso, que a esta omisión se debe también en gran parte su éxito; y que los autores parecen haber buscado, en cierto sentido, este efecto. ¿Cómo puede explicarse si no que analicen con tanto detalle ejemplos de efectos de las expectativas en ámbitos distintos a la educación y tan poco la interacción profesor-alumno mediante la cual se cumplen dichas expectativas, siquiera a un nivel especulativo, o que comenten en apoyo del resultado experimental que al finalizar el estudio y preguntar a los profesores por su reacción al recibir las listas con los nombres de los niños éstos contestaran que no le habían prestado apenas atención, y muchos incluso que la habían tirado inmediatamente después de leerla, ante lo cual parece mágico que se hayan podido cumplir?

En torno a la ambigüedad y al efecto anteriormente descrito cabe considerar también otra crítica formulada a este trabajo: su falta total de relación con las investigaciones realizadas desde uno de los contextos más importantes existentes entonces sobre las expectativas interpersonales: la teoría del *rol* (Johnson, 1970).

Aunque en realidad, de limitarse a comparar el pre-test con el post-test, sin prestar atención al proceso que media entre ambos, y de falta de una adecuada base teórica podría criticarse también a una gran parte de las investigaciones realizadas por entonces. Hay que agradecer, en este sentido, a Rosenthal y Jacobson que hayan contribuido a que estas características se vean hoy como limitaciones.

No puede decirse lo mismo, sin embargo, de los errores metodológicos del experimento. Robert Thorndike (1968) llega a afirmar incluso: «los datos en los que se basa el efecto Pygmalion son tan dudosos que cualquier conclusión a partir de ellos debe ser rechazada» (p. 711); y cuestiona, por otra parte, la utilización del test de Flanagan en los primeros cursos, en los que se encuentran precisamente los efectos significativos de las expectativas. Snow (1969) critica, entre otras cosas, la forma en que se llevan a cabo los análisis estadísticos. Cronbach y Furby (1970) señalan, a su vez, lo inadecuado que resulta evaluar el efecto de la expectativa calculando simplemente la diferencia entre las dos puntuaciones obtenidas por cada sujeto. Y en diversas críticas se cuestiona la propia validez del tratamiento experimental, pues no existen suficientes garantías de que se crearan realmente las falsas expectativas (Buckley, 1968).

Hay, por último, otro tipo de críticas que se refieren no tanto al trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968) como a sus posteriores interpretaciones y consecuencias de su divulgación. Snow (1969), por ejemplo, señala en este sentido: «la inadecuada y prematura divulgación de *Pygmalion* ha jugado un flaco servicio a maestros, escuelas, a los que utilizan y desarrollan los tests de inteligencia y quizá, lo que es todavía peor, a padres y niños en quienes ha despertado expectativas que no se pueden cumplir automáticamente» (p. 199).

Si consideramos en conjunto sus efectos positivos y negativos encontramos, sin embargo, que los primeros superan bastante a los segundos; no tanto por el trabajo en sí mismo, como por la polémica por él suscitada, y especialmente por haber contribuido, como pocas investigaciones han hecho, a que se estudie el proceso de la interacción profesor-alumno.

El trabajo de Jackson

El trabajo que Jackson publica en 1968, *La vida en las aulas*, también se refiere a las expectativas que el profesor tiene del alumno. Pero debido en gran parte a la utilización de una metodología distinta, básicamente observacional, proporciona mucha más información del proceso por el cual actúan; como confirmarán posteriormente las investigacio-

nes realizadas al respecto. Su comparación con el trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968) permite comprobar los resultados a que conducen estos dos enfoques. Por otra parte, aunque surgen como contribuciones en temas independientes, se van aproximando a partir de los trabajos posteriores que conducen a estudiar la conducta del alumno en el aula de clase como base de las expectativas, fuente del tratamiento diferencial del profesor, en interacción con el cual pueden explicarse sus efectos.

Para entender el significado de lo que sucede en el aula de clase, señala Jackson, hay que tener en cuenta la gran cantidad de tiempo que el niño pasa en ella, la monotonía del entorno escolar y la obligatoriedad de la asistencia diaria. En ella se exige al niño que aprenda a permanecer inmóvil, mientras espera durante largos períodos de tiempo (a que le pregunten, a salir al recreo, a cambiar de actividad). En una palabra, se le exige que tenga paciencia así como que aprenda a no atender a sus compañeros. Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 ó 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí.

Otra característica que define la vida escolar es el constante espíritu de evaluación; mecanismo por excelencia mediante el cual se enseña al alumno a cumplir las expectativas de la institución. Y es el incumplimiento de estas expectativas lo que más molesta al maestro, pues le impide desempeñar adecuadamente su papel, mucho más que la falta de rendimiento académico. Las evaluaciones positivas suelen hacerse en público; mientras que, por el contrario, las críticas se hacen generalmente en privado. La adaptación a la escuela exige que el niño aprenda: cómo funciona este mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos; a exhibir las evaluaciones positivas y ocultar las negativas, y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias (el profesor y los compañeros), lo cual no siempre es fácil, especialmente en el caso de los muchachos, pues suele suponer conductas incompatibles. Incompatibilidad a la que atribuye Jackson el hecho de que éstos reciban muchos más castigos que las niñas.

Por último, la vida escolar exige acostumbrarse a la diferencia de poder, a sustituir los propios planes por los que el profesor impone. Aunque este proceso comienza mucho antes se acelera notablemente al entrar en la escuela.

En otras palabras, la adaptación al sistema escolar supone cumplir dos tipos de curriculums: el oficial y otro no tan explícito que el alumno debe aprender de forma más sutil. La mayoría de los castigos se deben al incumplimiento del segundo. Cuando el maestro señala que el alumno tiene una actitud positiva, que se esfuerza por realizar su trabajo, quiere decir generalmente que se adecúa a las expectativas de la insti-

tución, que es un alumno modelo aunque no sea un buen estudiante, que le permite hacer de profesor.

El cumplimiento de este segundo curriculum puede exigir en determinadas ocasiones características, como la sumisión o el servilismo, no deseables como objetivos educativos. Lo que Jackson plantea, en este sentido, es si no será ésta una de las peores formas de discriminación que impone la escuela, y quizá la que mediatiza todas las demás. Enfoca, pues, el tema de las expectativas desde la teoría del *rol*, como prescripciones conductuales cuyo cumplimiento es imprescindible para el desempeño de los papeles complementarios. De esta forma podría explicarse el hecho de que sea el fracaso en este curriculum implícito el que más moleste al profesor, porque le impide desempeñar adecuadamente su papel. De lo cual se deduce, por otra parte, que para transformar lo que supone hacer de alumno es necesario redefinir también en qué consiste hacer de profesor y preparar para ello a las personas que deben realizar esta función.

Desde esta perspectiva podrían explicarse también los resultados aparentemente contradictorios que se obtienen al estudiar la influencia del sexo del alumno en su interacción con el profesor y en el rendimiento en la escuela primaria. En Estados Unidos, por ejemplo, aprenden antes a leer las niñas (Gates, 1961; Johnson, 1972; Maccoby, 1966; Preston, 1962), tendencia que parece ser también la que existe en nuestro país; sin embargo, en otros, como Alemania o Inglaterra, aprenden antes los niños (Johnson, 1972; Preston, 1962); y también hay países, como Japón, en donde no se observan diferencias sexuales en el aprendizaje de la lectura (Kagan, 1969). Resultados que podrían explicarse por la interacción de la definición del *rol* de alumno y profesor con la definición del papel masculino y femenino en cada sociedad. En otras palabras, el hecho de que en Estados Unidos, donde realiza Jackson su trabajo, resulte más fácil a las niñas la adaptación a la escuela primaria se explicaría por la similitud existente entre el *rol* de alumno en el nivel elemental y el *rol* femenino en la sociedad americana.

En apoyo de la hipótesis de Jackson pueden considerarse también los resultados obtenidos al estudiar las diferentes actitudes que el profesor tiene hacia sus alumnos. Uno de los trabajos más conocidos en este sentido es el de Feshbach (1969), en el que se pidió a un grupo de estudiantes de magisterio que leyeran la descripción de 16 alumnos ficticios y los ordenaran en una serie de escalas. Sus respuestas mostraron que estos futuros maestros preferían: en primer lugar, a los alumnos descritos como rígidos, ordenados y conformistas; luego, a los alumnos descritos como atentos, pasivos y conformistas; en tercer lugar, a los flexibles, no conformistas y desordenados, y, por último, a los alumnos descritos como independientes, activos y asertivos.

A raíz de la publicación de este trabajo se originaron diversas críticas y réplicas que han permitido matizar sus resultados, limitándolos a determinado tipo de sujetos en función de la formación recibida. Tanto los estudiantes de magisterio como los maestros en ejercicio obtienen puntuaciones similares a los anteriores, pero diferentes a, por ejemplo, estudiantes de psicología o maestros especialmente preparados para tolerar actitudes y costumbres culturales divergentes (Beigel y Fescbach, 1970). Lo cual parece apoyar que la preferencia por los alumnos conformistas depende de cómo se defina el papel de profesor, y éste, a su vez, de la preparación de los futuros maestros.

El proceso por el cual se cumplen las expectativas del profesor

A raíz del trabajo de Rosenthal y Jacobson surgen numerosos intentos de refutar o replicar sus resultados. Aunque el efecto Pygmalion no se logra repetir nunca de forma similar al experimento inicial, se encuentra suficiente evidencia del efecto de la expectativa del profesor como para que la cuestión no consista ya en demostrar su existencia o inexistencia, sino en averiguar cómo y en qué condiciones se produce.

Su probabilidad parece depender del método utilizado. Por una parte se encuentra que son menos frecuentes los efectos de las expectativas en los estudios experimentales; lo cual podría explicarse por la dificultad que parece suponer inducir artificialmente expectativas falsas. Por otra parte, determinadas condiciones que frecuentemente se dan en los estudios de laboratorio producen efectos especialmente significativos. Entre estas condiciones cabe destacar: 1, el desconocimiento previo del alumno; 2, la brevedad de la interacción; 3, que ésta sea individual en lugar de grupal; 4, o que el sujeto que hace de profesor no lo sea en realidad (Brophy y Good, 1974). Pero la diferencia existente entre estas condiciones y las que caracterizan a la interacción profesor-alumno impiden generalizar sus efectos al aula de clase.

Esta limitación junto a la dificultad que supone inducir experimentalmente expectativas y la imposibilidad, por razones éticas, de crearlas en sentido negativo hacen que resulte mucho más adecuado su estudio en condiciones naturales.

Brophy y Good (1974) señalan como una consecuencia de la ambigüedad del trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968) el que se haya confundido el proceso normal de las expectativas con las profecías que se cumplen por sí mismas.

Normalmente, las expectativas que el profesor tiene del alumno, como las de cualquier sujeto sobre otro, se basan en la observación de

su conducta y en lo que sabe de él por otras fuentes indirectas (notas de cursos anteriores, resultados de tests, comentarios de otros profesores). Por lo tanto, cabe esperar que dichas expectativas sean correctas siempre y cuando lo sean los datos en los que se basan, y que en caso de no serlo se modifiquen al hallar evidencia en contra, haciéndose así cada vez más adecuadas. Es evidente el valor adaptativo de este proceso, ya que permite al profesor adecuar la enseñanza a las características del alumno. En él la expectativa es una consecuencia del rendimiento.

El concepto de profecía que se cumple por sí misma se refiere, por el contrario, a una predicción, no relacionada en principio con la realidad, que pone en marcha un proceso que la convierte en verdadera. Dicho proceso se basa en percepciones erróneas que persisten a pesar de hallar evidencias en contra. En este caso la expectativa es la causa del rendimiento y no al revés, como en el proceso anterior. Brophy y Good (1974) proponen, por tanto, utilizar el término *efecto de la expectativa* para referirse únicamente al resultado de este segundo proceso.

A la confusión de lo que estos autores consideran dos procesos diferentes ha podido contribuir, además de la ambigüedad del trabajo de Rosenthal y Jacobson, la insuficiencia metodológica de los modelos experimentales y correlaciones utilizados. Por una parte, la inducción experimental de expectativas falsas, cuando realmente se logra, puede originar sorprendentes efectos que no se relacionan en absoluto con lo que sucede en condiciones naturales; y, por otra, los diseños correlacionales que se han empleado en la mayoría de los casos no permiten inferir la dirección de una determinada relación: si es, por ejemplo, el rendimiento la causa de la expectativa o, por el contrario, la expectativa la causa del rendimiento.

Crano y Mellon (1978) han llevado a cabo un estudio longitudinal, siguiendo a los mismos alumnos durante cuatro cursos desde su entrada en la escuela, con el objetivo de comprobar si es que el profesor los percibe con precisión y por eso sus expectativas se relacionan con el rendimiento, o si por el contrario, las expectativas lo producen. A través de un análisis en panel de correlaciones cruzadas encuentran apoyo para ambas explicaciones. La secuencia causal predominante es, sin embargo, aquella en que la expectativa actúa como causa. Otro importante dato de este estudio es que las expectativas de efectos más significativos son las que se refieren a la adaptación social del niño; que parecen influir más en el rendimiento académico que las expectativas directamente relacionadas con dicho rendimiento.

Los resultados de Crano y Mellon (1978) apoyan la hipótesis de Jackson (1968) sobre la superior relevancia de la adaptación del niño al rol de alumno, por encima del rendimiento o de otro tipo de variables, para explicar su interacción con el profesor. Y sugieren además que una

tercera razón para lo que Brophy y Good (1974) consideran confusión de dos procesos diferentes residiría en la realidad misma, puesto que parece tratarse de un único proceso, aunque, eso sí, en el que parecen existir importantes diferencias interindividuales; lo cual equivale a comprobar una vez más la naturaleza recíproca de las relaciones entre educando y educador, sujeto y ambiente, o conocimiento y realidad. En otras palabras, que resulta más correcto describir las expectativas como más o menos adecuadas a la realidad que como acertadas o erróneas.

La primera pregunta que cabe hacerse sobre el proceso de las expectativas es cómo comienza. La evidencia existente en este sentido muestra que la mayoría de los profesores se forman en las primeras semanas del curso una impresión de cada uno de sus alumnos y que ésta suele ser bastante estable. Pero, ¿en qué se basa? Para responder a esta pregunta se han llevado a cabo numerosas investigaciones, la mayoría de tipo experimental. Con el objetivo de integrar sus resultados, Dusek y Joseph (1983) han realizado un meta-análisis (procedimiento que permite combinar los resultados de experimentos independientes siempre que se basen en una misma hipótesis conceptual o definición operativa equivalente de variables independientes y dependientes; Glass, 1976, 1977).

Mediante el meta-análisis, Dusek y Joseph comprueban como base de las expectativas del profesor la clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno, así como también información indirecta que de él obtiene, por ejemplo, a través de las notas de cursos anteriores o los resultados de los tests. Encuentran que los profesores suelen ser bastante selectivos en la utilización de la información indirecta como base de sus expectativas; información que contrastan con sus interacciones en clase y, cuando hay conflicto entre ambas, desconfían fundamentalmente de la primera. Lo cual explicaría por qué ha fracasado generalmente la inducción experimental de expectativas falsas acerca de alumnos reales.

Los estereotipos sobre clases sociales o grupos étnicos han sido desde un principio relacionados con el tema de las expectativas del profesor. *Pygmalion en la escuela* parece haber sido escrito con el principal objetivo de sensibilizar sobre el posible peligro que la generalizada aceptación de la relación entre clase social e inteligencia puede tener para los alumnos de los grupos sociales menos favorecidos.

El trabajo de Rist (1970, 1973), uno de los más conocidos sobre este tema, muestra que la tendencia de los maestros a infravalorar a los niños de estatus socio-económico bajo, y las expectativas negativas en general, pueden ejercer una especial influencia en los primeros cursos. La expectativa que tiene de un alumno su primer profesor se mantiene con otros profesores durante los dos cursos siguientes; y posiblemente debido a la influencia que en la interacción con dicho alumno tiene la zona

de la clase en que lo coloca, puesto que el profesor suele colocar cerca de él a los alumnos de altas expectativas, y más específicamente la atención que por ello recibe.

Las observaciones realizadas sobre la interacción del profesor con alumnos de distintas clases sociales (Friedman, 1976) reflejan una superior frecuencia de refuerzos para los niños de clase media. La cantidad de refuerzo verbal es, sin embargo, similar; las diferencias residen en el refuerzo no-verbal expresado, por ejemplo, a través de gestos que indican aprobación o interés por lo que el niño está haciendo.

Aunque la influencia de la clase social del alumno en la expectativa que sobre él tiene el profesor está sobradamente demostrada, el análisis conjunto de los resultados de 20 trabajos refleja, sin embargo, que hay profesores en que no se da en absoluto y que su influencia se produce únicamente en el nivel de enseñanza primaria.

Mediante el meta-análisis se encuentra que el grupo étnico del alumno ejerce una influencia similar a la clase social. La estrecha relación existente generalmente entre estas dos variables hace pensar en la posibilidad de que se trate en cierta medida de una única influencia. En este sentido, Datta, Schaefer y Davis (1968) encuentran que cuando se controla el C. I. y la clase social los profesores describen de forma similar a sus alumnos más inteligentes, independientemente de su grupo étnico; pero los alumnos negros de bajo C. I. suelen ser descritos como inadaptables, agresivos y con falta de motivación por el estudio más frecuentemente que sus compañeros blancos de similar inteligencia.

Nos encontramos otra vez con lo que parece ser el resultado de la interacción entre la expectativa (en este caso la que produce un estereotipo) y la realidad (la conducta del alumno). Cuando esta última va claramente en contra de aquél no es muy difícil que el maestro lo supere; al contrario de lo que parece suceder cuando ambos van en la misma dirección.

Pero la principal base de la expectativa del profesor es la conducta del alumno en el aula. Sorprendentemente, sin embargo, no se han realizado en este sentido suficientes estudios como para poder aplicar sobre sus resultados la misma técnica que en el caso de las dos variables anteriores. Quizá por influencia de Pygmalion los investigadores se han orientado fundamentalmente hacia el conocimiento de los resultados de los tests y la pertenencia a grupos sociales hacia los que existen prejuicios. Los resultados que se obtienen sobre su influencia son, sin embargo, bastante consistentes y vienen a apoyar lo que ya Jackson (1968) señalaba y sugiere el estudio de Crano y Mellon (1978): que la expectativa que el profesor tiene del alumno depende en gran medida de la expectativa que tiene de su propia capacidad para controlarlo. Los profesores suelen identificar como alumnos incapaces de aprender aquellos a quienes ellos

se ven incapaces de enseñar. La mayoría de los estudios realizados en este sentido muestran que el maestro suele tener expectativas superiores hacia los alumnos atentos, obedientes, con capacidad de autocontrol, colaboradores y ordenados.

La tendencia de los profesores a no atribuirse a sí mismos los problemas conductuales graves de sus alumnos ha pretendido ser explicada por algunos autores como el reflejo de la necesidad de mantener un buen auto-concepto (Bradley, 1978). A una explicación complementaria pero distinta de la anterior se llega a partir de la teoría de la atribución de Kelley (1967, 1971, 1972, 1979). Según la cual el profesor se atribuiría a sí mismo el comportamiento de los alumnos que percibe covaría con su propia conducta; mientras que, por el contrario, no se vería responsable de los problemas conductuales de los alumnos que percibe en consistente y distintiva falta de covariación con lo que él hace (Medway, 1979).

De acuerdo con esta hipótesis estaría, por otra parte, el hecho de que los profesores competentes, que disponen de más recursos, sean también los que tienen en general mejores expectativas de sus alumnos, que parecen estar estrechamente relacionadas con la confianza en su propia eficacia (Brophy, 1979). Volveré sobre esta cuestión al analizar la polémica suscitada por los trabajos de Cooper y Baron.

Después de preguntarse por el tipo de información en que el profesor basa sus expectativas acerca de los alumnos, hay que hacerlo sobre cómo influyen dichas expectativas sobre su conducta, en qué se diferencia su interacción con los alumnos hacia los cuales tiene expectativas positivas y hacia los cuales tiene expectativas neutras o negativas.

Hay bastantes estudios que demuestran, como señalaba Jackson (1968), que el profesor interactúa más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas; diferencia que contrasta con la superior frecuencia de las interacciones privadas con los alumnos problemáticos (Good, 1970; Jones, 1971; Jeter y Davis, 1973; Page, 1971; Rist, 1970).

La importancia de este tipo de diferencias cuantitativas depende de determinadas condiciones, siendo el número de alumnos por profesor una de las más significativas. En los primeros cursos, cuando hay pocos alumnos el profesor tiende a igualar el tiempo que dedica a cada uno, y entonces las principales diferencias son de tipo cualitativo. Por el contrario, a medida que aumenta dicho número las diferencias de interacción parecen ser básicamente cuantitativas. En estas condiciones resulta muy desigual la distribución de oportunidades para responder en público y participar en las discusiones; y suele haber un pequeño grupo de alumnos brillantes que protagonizan casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de alumnos lentos que no participa casi nunca.

Esta desigual distribución de interacciones públicas y privadas parece obedecer a la necesidad de controlar, por una parte, la clase eligiendo a los alumnos más adecuados para ello e intentar, por otra, de forma individual controlar la conducta de los alumnos problemáticos.

La cualidad de la interacción que el profesor mantiene en clase con los alumnos de altas y bajas expectativas parece diferir fundamentalmente en: la atención que les presta, la dificultad de las preguntas que les dirige, el tiempo que les deja para responder y la adecuación del refuerzo que les proporciona. El análisis de dichas diferencias requiere referirse necesariamente al siguiente paso del proceso: su influencia sobre los alumnos.

Desde las primeras observaciones realizadas en este sentido sobre la interacción en el aula de clase se han encontrado pruebas de un esquema de refuerzo diferencial (Brophy y Cood, 1970; Cooper, 1977; Cooper y Baron, 1977, 1979; Good y Brophy, 1977; Good, Cooper y Bladkey, 1980; Jeter y Davis, 1973; Rosenthal, 1974; Rowe, 1969), que suele consistir en la superior utilización de elogios y críticas respectivamente con los alumnos de altas y bajas expectativas.

Con el objetivo de comprobar la motivación del profesor que le lleva a utilizar este esquema así como su posible influencia en el alumno, Cooper (1977) ha realizado una serie de estudios en condiciones naturales en seis clases de preescolar. A partir de los cuales concluye que las expectativas negativas parecen cumplirse por las críticas con que el profesor responde a las interacciones que con él inician estos alumnos. Verifica también, por otra parte, que el profesor percibe falta de control personal sobre ellos y que la crítica con que les responde estaría destinada a aumentarlo; su principal efecto, al percibir los alumnos que no se relaciona con su rendimiento, es que disminuye su motivación y hace que inicien menos interacciones que escapan al control del profesor. En otras palabras, el motivo que conduce al profesor a utilizar este esquema de refuerzo diferencial en base a sus expectativas es la necesidad de aumentar su control personal sobre los alumnos en los que percibe no tenerlo; y logra su efecto haciendo que dichos alumnos pierdan la motivación por el rendimiento al ver que la crítica del profesor no se relaciona con su esfuerzo.

En la misma línea, Cooper y Baron (1977) realizan un estudio, también en condiciones naturales, con el objetivo de conciliar dos hipótesis diferentes sobre los antecedentes cognitivos que subyacen a la utilización del refuerzo del profesor: la teoría de la atribución de Weiner et al. (1971), que postula que refuerza el resultado del que juzga responsable al alumno; y la teoría de la expectativa de Rosenthal (1974), que señala como principal procedimiento por el cual ésta se cumple el hecho de que el profesor proporcione a los alumnos de los que espera un buen

rendimiento un refuerzo mucho más frecuente y adecuado y, de esta forma, información discriminativa sobre sus respuestas correctas e incorrectas que facilita el aprendizaje.

Cooper y Baron (1977) investigan la posibilidad de que ambas hipótesis estén relacionadas; es decir, de que las expectativas conduzcan a una particular atribución y ésta, a su vez, a la utilización de un determinado esquema de refuerzo. A través del estudio que realizan en los dos primeros cursos de enseñanza primaria encuentran, sin embargo, que la expectativa es el principal predictor del refuerzo y que su utilización no parece estar mediada por la atribución de responsabilidad. O lo que es lo mismo, que el profesor evalúa la responsabilidad del alumno en relación a su conducta pasada pero que utiliza el refuerzo para controlar su conducta futura, en función básicamente de la expectativa que sobre dicha conducta tiene, y con el objetivo de aumentar su control sobre las interacciones que se producen en la clase.

La publicación de este trabajo suscita una polémica a la que en realidad subyace la disparidad de resultados que se obtienen en el laboratorio y en el aula.

Meyer (1979) critica el trabajo de Cooper y Baron (1977) rechazando fundamentalmente la conclusión de que la expectativa sea un predictor del refuerzo más importante que la atribución de la conducta pasada. Y pretende justificar el resultado obtenido por estos autores en función de lo que considera deficiencias metodológicas de las medidas de ambas variables.

Para medir la atribución pedían a los maestros que evaluaran la relativa influencia de factores personales y ambientales en el éxito y fracaso de cada alumno. Meyer señala que al no diferenciar dentro de la causalidad interna entre capacidad y esfuerzo no obtienen atribución de responsabilidad, puesto que ésta equivale a la identificación del resultado como consecuencia de este último.

Evaluaban, por otra parte, la expectativa preguntando a los profesores con qué probabilidad cuando encomendaban al alumno una tarea académica esperaban que la resolviera con éxito. Meyer cuestiona que, al no tener en cuenta la dificultad de la tarea, estén evaluando la expectativa; porque, señala, parece más probable que la respuesta se base en el esfuerzo que esperan de dicho alumno, más relacionada por tanto con la atribución que con la predicción de su capacidad.

Incluye Meyer, por último, en su artículo resultados experimentales que prueban la relación entre el refuerzo y la atribución por encima de la relación entre aquél y la expectativa, basados en las respuestas que los maestros dan por escrito sobre los premios y castigos que darían a unos alumnos hipotéticos.

Tras la crítica de Meyer (1979) no tarda en aparecer la respuesta que a ella dan Cooper y Baron (1979), a la que califican de incompleta y con errores de inferencia debidos al paradigma en que se basa, al que denominan paradigma no-interactivo procedente del laboratorio donde pueden darse atribuciones y expectativas como a las que Meyer alude basadas en una única dimensión (aislando, por ejemplo, el esfuerzo de la capacidad). Señalan así mismo como justificación de su estudio anterior que las medidas en él utilizadas eran intencionadamente multidimensionales porque así son también las atribuciones y las expectativas que los profesores tienen de los alumnos en condiciones naturales; puesto que normalmente, por ejemplo, los profesores no aíslan la capacidad del esfuerzo, sino que piensan por el contrario que ambos covarían, que «querer es poder». Los resultados que muestran el esfuerzo como única base de la atribución y, por tanto, del refuerzo se deben, concluyen estos autores, a la artificialidad de las situaciones en que han sido obtenidos.

Es comprensible que cuando el profesor responde por escrito sobre los premios y castigos que aplicaría a unos alumnos hipotéticos su respuesta equivalga, en gran parte, a un juicio moral y tenga en cuenta, fundamentalmente, el esfuerzo y la motivación de dicho alumno. Pero es mucho suponer que su conducta real en el aula de clase sea exactamente igual. Cooper y Baron (1979) señalan en este sentido: «La atribución de la responsabilidad de un alumno, y más específicamente de su esfuerzo, se convierte en un aspecto importante del refuerzo del profesor sólo cuando éste ha resuelto su preocupación por el control de la clase. Y únicamente llega a ser el aspecto principal de dicho refuerzo cuando el profesor prevé que no alterará con él su total dominio de la situación» [2].

Esta polémica, sobre si la utilización del refuerzo del profesor es una consecuencia de la atribución o está orientado por las expectativas, no sólo refleja la oposición entre un paradigma no-interactivo basado en datos obtenidos en laboratorio y un paradigma interactivo basado en estudios realizados en condiciones naturales, recuerda además otras polémicas sobre si la conducta humana es necesariamente consecuencia de sus antecedentes o puede estar también orientada hacia el futuro.

Otra evidencia en apoyo de la hipótesis de que el profesor utiliza el refuerzo básicamente para controlar la clase la proporcionan los resultados obtenidos por Good, Cooper y Bladkey (1980) al observar la interacción profesor-alumno a lo largo de un curso escolar en 16 clases de 3.º, 4.º y 5.º de enseñanza primaria; en el que encuentran como principal diferencia la progresiva disminución del elogio por parte del maestro, así como también de los contactos privados que él inicia, y como contrapartida el aumento de las interacciones iniciadas por los alumnos, a medida que avanza el curso. Los autores concluyen que el profesor realiza

los principales esfuerzos por controlar la clase al principio, tratando de mostrar a los alumnos el tipo de conducta que espera elogiando frecuentemente la de los que a ella se aproximan y volviéndose con el tiempo cada vez menos activo.

Otra característica de la interacción profesor-alumno en la que también influyen las expectativas es la atención (Page, 1971; Rist, 1970; Rothbart, Dalfen y Barrett, 1971, y Willis, 1972). Cuando los alumnos ocupan un sitio fijo la atención suele estar mediatizada por el lugar en que el profesor los coloca, pues suele situar cerca de él a los alumnos sobre los que tiene expectativas positivas y lejos a los alumnos de los que no espera nada, con lo cual favorece la atención y participación de aquéllos y dificulta la de éstos.

Por último, otras diferencias observadas giran en torno a la dificultad de las preguntas que el profesor plantea y al tiempo que deja para responder, superiores en ambos casos para los alumnos de altas expectativas (Brophy y Good, 1970; Brown, 1970; Carter, 1969; Jeter y Davis, 1973; Rowe, 1972).

Los alumnos suelen percibir con gran precisión este tratamiento diferencial del profesor. Desde los primeros cursos de enseñanza primaria perciben ya, por ejemplo, que deja más tiempo para contestar o hace preguntas más difíciles a los alumnos brillantes y habla más en privado, de cuestiones no académicas, con los que rinden menos. Los de estos primeros cursos perciben el tratamiento diferencial de forma mucho más global, identificando como dirigidas a los estudiantes de alto rendimiento todas las conductas del profesor que pueden significar ayuda, apoyo o atención (darle más tiempo para terminar su trabajo, permitirle desarrollar sus propios proyectos, preguntarle si ha comprendido). Los alumnos de los cursos superiores (de 4.º y 5.º) distinguen entre las conductas del profesor que favorecen la autonomía del alumno, a las que subyacen expectativas positivas, que perciben como dirigidas a los de alto rendimiento (pedirle que dirija actividades) y otro tipo de conductas que también reflejan atención por parte del profesor, pero a las que subyacen expectativas negativas (preguntarle si ha entendido, darle pistas para resolver un problema) (Weinstein y Middlestad, 1979; Weinstein, Marshall, Brattesani y Middlestad, 1982). Otro importante resultado obtenido por estos autores es que algunos profesores son percibidos por sus alumnos como mucho más diferenciadores en su interacción que otros.

La probabilidad del efecto de la expectativa del profesor sobre el alumno varía en función del nivel o región de referencia que tengamos en cuenta. Parece influir con más facilidad en la conducta del alumno en clase y en sus actitudes hacia la escuela y hacia el profesor (Cooper, 1977; Jeter y Davis, 1973; Meichembaum et al., 1969). En segundo lugar

en variables como la motivación de logro, el autoconcepto y la autoestima (Anderson y Rosenthal, 1968; Brophy y Good, 1970; Cooper, 1977). De inferior probabilidad parece ser su efecto cuando éste se mide a través de pruebas estandarizadas de rendimiento (Beez, 1968; Carter, 1969; Meichembaum et al., 1969; Rosenthal y Jacobson, 1968). Y, por último, mucho menor en pruebas de cociente intelectual (Fleming y Anttonen, 1971; Rosenthal y Jacobson, 1968).

Diferencias individuales y efectos de las expectativas

El efecto de las expectativas es mucho más probable en unos sujetos que en otros. Esta puede ser una de las principales razones por las que los resultados obtenidos en su estudio han sido a veces, aparentemente, tan contradictorios. A pesar de sus múltiples divergencias, prácticamente todos los estudios que encuentran efectos significativos de las expectativas, empezando por Pygmalion, deberían concluir en función de sus resultados que no se trata, ni mucho menos, de un fenómeno universal.

Hay bastante acuerdo en considerar la superior probabilidad de tal efecto en los primeros cursos y su progresiva disminución a medida que aumenta el nivel (Brophy y Good, 1974; Jackson, 1968; Rist, 1970; Rosenthal y Jacobson, 1968). Lo cual es fácilmente comprensible no sólo por la relación existente entre el curso y la edad, sino también porque al entrar en la escuela el niño debe aprender un nuevo papel, el de alumno, y debe hacerlo necesariamente en interacción con el profesor. Probablemente a esto se deba la especial influencia que este primer maestro parece tener.

Brophy y Good (1974), los autores que con más énfasis han defendido la necesidad de enfocar este tema desde un punto de vista diferencial, lo plantean en base a la distinción de tres tipos de profesores:

1. Los profesores *proactivos* inician y mantienen la estructura de las interacciones tanto con la clase como con los alumnos. Se caracterizan por tener expectativas flexibles y precisas que utilizan para individualizar la enseñanza y hacerla así más eficaz. Saben lo que quieren y no dejan que ni la conducta de los alumnos ni sus propias expectativas interfieran en lo que consideran objetivos prioritarios de la educación.

2. Los profesores *reactivos* (pasivos) tienen generalmente expectativas flexibles que les permiten adecuar sus reacciones a la conducta de los alumnos. Dejan que éstos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que en este sentido imponen las propias diferencias de los alumnos; pero sin

fomentarlas tampoco, por lo cual no es probable que cumplan sus expectativas negativas.

3. Los profesores *sobre-reactivos*, por el contrario, tratan a los alumnos como si las diferencias entre ellos fueran muy superiores a lo que realmente son. Suelen percibirlos de forma estereotipada, pronunciándose enseguida a favor de los alumnos que manifiestan buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que manifiestan las características opuestas. Son los que con más probabilidad producen efectos no deseables de sus expectativas.

Good, Cooper y Bladkey (1980) señalan que la mayoría de los profesores por ellos observados a lo largo del curso escolar parecen limitarse a *reaccionar* inicialmente a las diferencias de los alumnos y a mantener después dichas diferencias; es decir, parecen ser básicamente *reactivos*.

A partir de una excelente revisión de los estudios realizados sobre este tema, Brophy y Good (1974) llegan, entre otras, a las siguientes conclusiones, aunque con carácter provisional:

— Los profesores más competentes, que disponen de un amplio repertorio de recursos docentes, se adaptan mejor a los alumnos difíciles y es menos probable que produzcan efectos de sus expectativas negativas que los profesores menos competentes, que suelen experimentar fracasos con una superior frecuencia y, por tanto, más ocasiones de *sobre-reaccionar* a ellos adoptando expectativas bajas e inflexibles hacia los alumnos que los originan.

— Independientemente de sus recursos docentes, los profesores que perciben la realidad con precisión y responden a los fracasos sin ansiedad es más probable que tengan expectativas adecuadas e inflexibles que los profesores más rígidos, ansiosos y dogmáticos.

— Otra importante variable es cómo define su propio papel de profesor. Si trata de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso es poco probable que sus expectativas negativas tengan efectos, aunque puede hacer que se cumplan las positivas al transmitir a los alumnos la idea de que son capaces de un rendimiento superior al que muestran. Los profesores que tratan a su clase como un grupo indiferenciado y esperan un igual rendimiento de todos los alumnos suelen trabajar más con los que rinden menos y cumplir en ellos sus expectativas positivas. Hay, por otra parte, profesores que no se ven a sí mismos como responsables del rendimiento de los alumnos y piensan que su papel consiste simplemente en presentar la información y medir el conocimiento de los estudiantes, por lo cual son más susceptibles a los efectos de sus expectativas negativas con los alumnos que parecen no rendir.

— Tanto la *localización interna del control* como el *nivel conceptual abstracto* del profesor parecen relacionarse con la tendencia a mostrar solamente efectos de sus expectativas positivas.

Como puede claramente observarse en estas conclusiones, no es suficiente con diferenciar entre sujetos más o menos susceptibles a sus efectos: el proceso por el que se cumplen las expectativas positivas y negativas parece ser en gran medida diferente.

Babad, Inbar y Rosenthal (1982) señalan junto a la necesidad de estudiar este tema desde una perspectiva diferencial la necesidad de distinguir entre los efectos positivos y negativos. Con el término «efecto *Pygmalion*» denominaron Rosenthal y Jacobson (1968) a los primeros por similitud con el mito griego del escultor que se enamora de una de sus obras, *Galatea*, tratándola como si estuviera viva de tal forma que termina estándolo. Babad, Inbar y Rosenthal (1982) proponen utilizar el nombre de *Golem* siguiendo el mismo procedimiento por similitud con el mito, en este caso judío, según el cual la expectativa de su creador infunde vida a un objeto inanimado, pero el resultado es un monstruo.

Volviendo a la relación profesor-alumno, para complicar todavía más las cosas parece haber suficientes pruebas de que los efectos de las expectativas positivas no siempre van, o no van del todo, en esa misma dirección. Cooper (1979), por ejemplo, después de haberlas pretendido crear artificialmente, encuentra efectos contrarios a los esperados; lo cual podría explicarse como una respuesta ante la discrepancia producida con la realidad, como consecuencia de cuya compensación los alumnos resultaban infravalorados por el profesor.

El alumno como Pygmalion

Aunque las características de la interacción profesor-alumno hacen más probable el efecto de la expectativa del profesor, también cabría esperar que la expectativa del alumno pudiera influir en su conducta en la clase y de esta forma sobre aquél. Con el objetivo de verificar esta hipótesis, Feldman ha realizado varias investigaciones con estudiantes universitarios. En la primera de ellas (Feldman y Prohaska, 1979) se crearon expectativas positivas a la mitad del grupo y a la otra mitad en sentido contrario. Todos los sujetos asistieron a la misma clase, en la cual los alumnos que esperaban encontrarse con un buen profesor manifestaron una conducta no-verbal diferente a los otros alumnos, que podría considerarse como expresión de un superior interés o por lo menos atención, caracterizada por inclinarse más hacia el profesor y mirarle con una frecuencia superior. Por otra parte, estos alumnos eva-

luaron al profesor como más competente, calificaron la lección como más fácil e interesante y obtuvieron puntuaciones superiores en un test de rendimiento sobre el material presentado en ella.

En un segundo experimento (Feldman y Prohaska, 1979) pidieron a un grupo de universitarios que mostraran durante la clase que iba a darles un profesor (otro alumno que hacía este papel) la conducta anteriormente observada (inclinarse hacia él y mirarle frecuentemente) y a otro grupo que mostrara la conducta contraria. Los sujetos que hicieron de profesores con el primer grupo afirmaron haberse sentido mejor durante la clase, percibido a sí mismos como más competentes y a los alumnos como más motivados y agradables, resultaron más eficaces y en su conducta no-verbal difirieron de los otros profesores por inclinarse menos hacia los alumnos.

En otro experimento posterior, realizado en similares condiciones, Feldman y Theiss (1982) han comprobado los efectos conjuntos de la creación de falsas expectativas tanto en los alumnos hacia el profesor como en éste hacia aquéllos. Han encontrado, por una parte, que ambas producen un efecto similar: la expectativa que el profesor tiene de los alumnos influye en su actitud hacia ellos; y también la expectativa que los alumnos tienen del profesor influye en su actitud en clase. Sin embargo, a otro nivel, parecen existir importantes diferencias porque mientras el profesor comunica sus expectativas (hace que se cumplan), no sucede lo mismo en el caso contrario: los alumnos no parecen hacer de *Pygmalion*.

Existen bastantes datos que apoyan y matizan el primero de estos resultados, que la expectativa que el alumno tiene del profesor antes de conocerle influye en la impresión que de él se forma y en su actitud en clase. La mayoría de estas investigaciones se han llevado a cabo con universitarios, y es en realidad en este nivel educativo donde pueden tener más validez. En una de estas investigaciones, Perry, Abrami, Leventhal y Check (1979) pidieron a un grupo de estudiantes que leyeran una información sobre un profesor, a la mitad se les presentó en sentido positivo y a la otra mitad en sentido negativo, y que vieran después en *video* una conferencia dada por él, conferencia que variaba en función del grado de expresividad y de la calidad del contenido. La expectativa sólo influyó en los alumnos que vieron la conferencia en la forma de alta expresividad; los que esperaban encontrarse a un profesor competente la calificaron como buena, y los que esperaban encontrarse a un mal profesor la calificaron como mala. En el resto de las condiciones la evaluación no reflejó ninguna influencia de la información previamente recibida.

Respecto al segundo resultado obtenido por Feldman y Theiss (1982), que el alumno no logre cumplir su expectativa en el profesor, no existen

suficientes datos como para poder concluir nada al respecto; y los pocos existentes, como los que proporcionan estos autores, se han obtenido en condiciones que difieren en aspectos importantes de las que rodean a la interacción profesor-alumno normalmente. Pero estos datos resultan congruentes con lo que se deduce del análisis de dicha interacción. En otras palabras, si los efectos de las expectativas del profesor no son tan generales como se había creído, mucho menos cabe esperar que sean los de las expectativas del alumno hacia él. Casi todo lo que se sabe del proceso por el cual se cumplen apoya esta hipótesis. Una de las principales motivaciones para buscar explicaciones atribucionales parece ser la relación de dependencia (Berscheid, Graziano, Monson y Dermer, 1976). El alumno estaría por esta razón mucho más motivado para interpretar las causas de la conducta del profesor hacia él que en el caso contrario. Las diferencias del *rol* que ambos desempeñan también actuarían en este sentido. El profesor está orientado hacia el control, orientación que parece desempeñar un importantísimo papel en el cumplimiento de sus expectativas. Mientras que el alumno está tratando de aprender el mecanismo por el cual es constantemente evaluado; cuando encuentra que éste no covaría con su esfuerzo, pierde su motivación por el rendimiento y, en general, por la escuela. Sin embargo, cuando el profesor percibe falta de control personal sobre un alumno, hace todo lo posible por aumentarlo.

Aunque es preciso recordar que los datos existentes se refieren en gran parte a profesores y alumnos de enseñanza primaria, y que a niveles superiores la interacción difiere en aspectos muy importantes que podrían aumentar la probabilidad de que también el alumno hiciera de Pygmalion.

No es de extrañar que la aplicación del mito de Pygmalion a la escuela, la idea de modelar al alumno como se modela una escultura e infundirle después la vida, haya fascinado a los educadores. Pero sobre sus posibles consecuencias hay que tener en cuenta, como muy bien refleja Bernard Shaw en la obra que con el nombre de este mito titula, que aún en el mejor de los casos (que se cumplieran expectativas positivas) no todo serían ventajas. Como muestran las palabras de la «escultura» de su obra, la florista que se convierte en señora, cuando señala:

«Si pudiera volver a mi cesto de flores por lo menos todo sería como antes. Ahora soy una esclava... Soy como un niño en un extraño país. He olvidado mi lengua, pero no puedo hablar la suya.»

NOTAS

- [1] SKINNER, B. (1974) *Ciencia y conducta humana*, p. 119 (Barcelona, Fontanella).
- [2] COOPER, H. y BARON, R. (1979) Academic expectations, attributed responsibility, and teachers reinforcement behavior: A suggested reintegration of conflicting literatures, p. 267, *The Journal Educational Psychology*, 71.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, G.; COHEN, A. (1976) Characteristics of children and teacher expectancy: An extension to the child's social and family life. *Journal of Educational Research*, 70, pp. 87-90.
- ALGOZZINE, B. (1981) Classroom decision-making as a function of diagnostic labels and perceived competence. *Resources in Education*, 16, ED 203588.
- ANDERSON, D.; ROSENTHAL, R. (1968) Some effects of interpersonal expectancy and social interaction on institutionalized retarded children. *Proceedings of the 76th Annual Convention of the American Psychological Association*, 3, pp. 479-480.
- BABAD, E.; INBAR, J.; ROSENTHAL, R. (1982) Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 459-474.
- BAR-TAL, D.; SAXE, L. (1979) Teachers information processing: Effect of information about pupils on teachers' expectations and affect. *Psychological Reports*, 44, pp. 599-602.
- BEEZ, W. (1968) Influence of biased psychological reports on teacher behavior and pupil performance. *Proceedings of the 76th Annual Convention of the American Psychological Association*, 3, pp. 605-606.
- BEIGEL, A.; FESHBACH, N. A. (1970) A comparative study of student teacher, teacher corps, and undergraduate preferences for elementary school pupils. Annual Meeting of the California Educational Research Association.
- BENNETT, C. (1979) The effects of student characteristics and task performance on teacher expectations and attributions. *Dissertation Abstracts International*, 40, 2-B, pp. 979-980.
- BERSCHIED, E.; GRAZIANO, W.; MONSON, T.; DERMER, M. (1976) Outcome dependency: Attention, attribution, and attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, pp. 978-989.
- BORKO, H.; SHAVELSON, R. (1978) Teachers' sensitivity to the reliability of information in making causal attributions in a achievement situation. *Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 271-279.
- BRADLEY, G. (1978) Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, pp. 56-71.
- BROPHY, J. (1979) Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 733-750.
- BROPHY, J.; GOOD, T. (1974) *Teacher-student relationships* (New York, Rinehart and Winston).
- BROWN, G. (1970) Teacher-pupil interaction as a function of socioeconomic status and ethnic group membership of teachers and pupils. Doctoral Dissertation, University of Texas.
- BUCKLEY, J. (1968) Who is Pygmalion, which is Galatea. *Phi Delta Kappan*, october, pp. 120-130.
- CARTER, R. (1969) Locus of control and teacher's expectancy as related to achievement of young school children. Doctoral Dissertation, University of Indiana.

- COOPER, H. (1977) Controlling personal rewards: Professional teachers differential use of feedback and the effects of feedback on the student's motivation to perform. *Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 419-427.
- (1979) Some effects of preperformance information on academic expectations. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 375-380.
- COOPER, H.; BARON, R. (1977) Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teacher's reinforcement behavior. *Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 409-418.
- (1979) Academic expectations, attributed responsibility, and teacher's reinforcement behavior: A suggested integration of conflicting literatures. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 274-277.
- COOPER, H.; BARON, R.; LOWE, C. (1975) The importance of race and social class information in the formation of expectancies about academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 312-319.
- COOPER, H.; FINDLEY, M.; GOOD, T. (1982) Relations between student achievement and various indexes of teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 74, 577-579.
- CRANO, W.; MELLON, P. (1978) Causal influence of teacher's expectations on children's academic performance: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 39-49.
- CRONBACH, L.; FURBY, L. (1970) How we should measure «change» or should be? *Psychological Bulletin*, pp. 68-80.
- DATTA, L.; SCHAEFER, E.; DAVIS, M. (1968) Sex and scholastic aptitude as variables in teachers' ratings of the adjustment and classroom behavior of negro and other seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 59, pp. 94-101.
- DUSEK, J.; JOSEPH, G. (1983) The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 327-346.
- ELASHOFF, J.; SNOW, R. (Eds.) (1971) *Pygmalion reconsidered* (Ohio, Charles A. Jones).
- FELDMAN, R.; PROHASKA, T. (1979) The student as Pygmalion: Effect of student expectations on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 485-493.
- FELDMAN, R.; THEISS, A. (1982) The teacher and student as Pygmalions: Joint effects of teacher and student expectations. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 217-223.
- FESHBACH, N. (1969) Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 60, pp. 126-132.
- FLEMING, E.; ANTONEN, R. (1971) Teacher expectancy or My Fair Lady. *American Educational Research Journal*, 8, pp. 241-252.
- FORSYTH, D.; MCMILLAN, J. (1981) Attributions, affect and expectations: A test of Weiner's three-dimensional model. *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 393-403.
- FOSTER, G.; YSSELDYKE, J. (1979) Expectancy and halo effects as a result of artificially induced teacher bias. *Contemporary Educational Psychology*, 1979, pp. 37-45.
- FRIEDMAN, P. (1976) Comparisons of teacher reinforcement schedules for students with different social class backgrounds. *Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 286-292.
- GATES, A. (1961) Sex differences in reading ability. *Elementary School Journal*, 61, pp. 431-434.
- GLASS, G. (1976) Primary, secondary and meta-analysis research. *Educational Researcher*, 8, pp. 79-82.
- (1977) Integrating findings: The meta-analysis of research. En: L. S. Schulman (Ed.). *Review of research in education* (Itasca, Ill., Peacock).

- GOOD, T. (1970) Which pupils do teachers call on? *Elementary School Journal*, 70, pp. 190-198.
- GOOD, T. BROPHY, J. (1977) *Educational psychology: A realistic approach* (New York, Holt).
- GOOD, T.; COOPER, H.; BLADKEY, S. (1980) Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year. *Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 378-385.
- HELTON, G.; OAKLAND, T. (1977) Teachers' attitudinal responses to differing characteristics of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 261-265.
- JACKSON, D. (1968) *Life in classroom* (New York, Holt). Traducción española en Marova.
- JETER, J.; DAVIS, O. (1973) Elementary school, teachers' differential classroom interaction with children as a function of differential expectations of pupil achievements. Annual Meeting of The American Educational Research Association.
- JOHNSON, D. (1970) *Educational Social Psychology* (New York, Holt). Traducción española en Kapelusz.
- JOHNSON, D. (1972) An investigation of sex differences in reading in four English-speaking nations. *Technical Report* n. 209, Research and Development Center for Cognitive Learning, The University of Wisconsin.
- JOHNSON, R. (1978) Interpersonal expectancy exist: What do we know beyond that? *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, pp. 396-397.
- JONES, V. (1971) The influence of teacher-student introversion, achievement, and similarity on teacher-student dyadic classroom interactions. Doctoral Dissertation, University of Texas at Austin.
- KAGAN, J. (1969) Personality and intellectual development in the school age child. En I. JANIS (Ed.) *Personality: Dynamics, development, and assesment* (New York, Harcourt Brace Jovanovich).
- MACCOBY, E. (Ed.) (1966) *The development of sex differences* (Stanford, Calif.; Stanford University Press). Traducción española en Marova.
- MEDWAY, F. (1979) Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 809-818.
- MEICHEMBAUM, D.; BOWERS, K.; ROSS, R. (1969) A behavioral analysis of teacher expectancy effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, pp. 306-316.
- MERTON, R. (1948) The self-suffilling prophecy. *Antioch Review*, 8, pp. 193-210.
— (1957) *Social theory and social structure* (New York, Free Press).
- MEYER, W. (1979) Academic expectations, attributed responsibility, and teachers' reinforcement behavior: A comment on Cooper and Baron, with some additional data. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 269-273.
- PAGE, S. (1971) Social interaction and experimenter effects in the verbal conditioning experiment. *Canadian Journal of Psychology*, 25, pp. 463-475.
- PERRY, R.; ABRAMI, P.; LEVENTHAL, L.; CHECK, J. (1979) Instructor reputation: An expectancy relationship involving student ratings and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 776-787.
- PFUNGST, O. (1911) *Clever Hans (The horse of Mr. Von Osten): A contribution to experimental, animal, and human psychology* (New York, Holt).
- PRESTON, R. (1962) Reading achievement of German and American children. *School and Society*, 90, pp. 350-354.
- RIST, R. (1970) Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, pp. 411-451.
— (1973) *The urban school: A factory for failure* (Cambridge, Mass., M.I.T. Press).

- ROSENTHAL, R. (1964) The effect of the experimenter on the results of psychological research, en B. MAHER (Ed.) *Progress in experimental personality research. Vol. I* (New York, Academic Press).
- (1966) *Experimenter effects in behavioral research* (New York, Appleton).
- (1968) Experimenter effects, en R. ROSNOW and R. ROSENTHAL (Eds.) *Artifact in social research* (New York, Academic Press).
- (1974) *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms* (New York, MSS Modular Publications).
- ROSENTHAL, R.; FODE, K. (1963) The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. *Behavioral Science*, 8, pp. 183-189.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1968) *Pygmalion in the classroom* (New York, Holt). Traducción española en Marova.
- ROSENTHAL, R.; LAWSON, R. (1964) A longitudinal study of the effects of experimenter bias on the operant learning of laboratory rats. *Journal of Psychiatric research*, 2, pp. 61-72.
- ROSENTHAL, R.; RUBIN, D. (1978) Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, pp. 377-415.
- ROTHBART, M.; DALFEN, S.; BARRETT, R. (1971) Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. *Journal of Educational Psychology*, 62, pp. 49-54.
- ROWE, M. (1969) Science, silence, and sanctions. *Science and Children*, 6, pp. 11-13.
- (1972) Wait-time and rewards as instructional variables: Their influence on language, logic, and fate control. Annual Meeting of The National Association for Research in Science Teaching.
- SEAVER, W. (1973) Effects of naturally induced teacher expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, pp. 333-342.
- SHAPIRO, A. (1964) A contribution to the placebo effect. *American Journal of Psychotherapy*, 18, pp. 73-88.
- SKINNER, B. F. (1953) *Science and human behavior* (New York, Macmillan). Citado por la edición española de Fontanella, 1974.
- SNOW, R. (1969) Unfinished Pygmalion. *Contemporary Psychology*, pp. 197-199.
- TAYLOR, M. (1979) Race, sex and the expression of self-fulfilling prophecies in a laboratory teaching situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 897-912.
- THORNDIKE, R. (1968) Review of Pygmalion in the classroom. *American Educational Research Journal*, 5, pp. 708-711.
- TOLMAN, E. (1932) *Purposive behavior in animals and men* (New York, Appleton-Century-Crofts).
- WEINER, B.; FRIEZE, J.; KULKA, A.; REED, L.; REST, S.; ROSENBAUM, R. (1971) *Perceiving the causes of succes and failure* (Morristown, General Learning Press).
- WEINSTEIN, R.; MARSHALL, H.; BRATTESANI, K.; MIDDLESTADT, S. (1982) Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 678-692.
- WEINSTEIN, R.; MIDDLESTADT, S. (1979) Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 421-431.
- WILLIAMS, T. (1976) Teacher prophecies and the inheritance of inequality. *Sociology of Education*, 49, pp. 223-236.
- WILLIS, S. (1972) Formation of teachers' expectations of students' academic performance. Doctoral Dissertation, University of Texas.
- ZANNA, M.; SHERAS, P.; COOPER, J.; SHAW, C. (1975) Pygmalion and Galatea: The interactive effects of teacher and student expectancies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, pp. 279-287.

SUMARIO: La autora estudia en este artículo un tema tan relevante en el campo de la psicología de la educación como es el del influjo que las expectativas del profesor pueden llegar a tener sobre la conducta y rendimiento académico del alumno. Para ello, estudia las investigaciones que, a partir de 1968 con la obra de Rosenthal y Jacobson, han influido más notablemente en el conocimiento de la interacción profesor-alumno.

Descriptores: Teacher and Students relations, Expectative and Student return.