

881225

# UNIVERSIDAD ANAHUAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA

Con estudios incorporados a la Universidad Nacional Autónoma de México



3  
28j

LA INFLUENCIA DE LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO Y  
DE LAS ACTITUDES DEL ALUMNO HACIA SU MAESTRO,  
HACIA LAS MATERIAS Y HACIA SI MISMO, SOBRE SU  
RENDIMIENTO ACADEMICO.

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

MARtha GABRIELA, COUttOLENC MESTRE

MARIA DEL PILAR RIOJAS AchUTEGUI

DIRECTOR DE TESIS:

MTRA. CECILIA BALBAS DIEZ BARROSO

MEXICO, D. F.

1995

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A la Mtra. Cecilia Balbás, por su valiosa  
colaboración y su constante estímulo en la  
realización de este trabajo.**

**A todas las personas que gracias a su  
ayuda hicieron posible esta tesis.**

**A Pablo le dedico esta tesis, con todo mi amor, por su ánimo, confianza y apoyo en mi.**

**A mis papás les agradezco todo lo que hicieron por mi, su cariño y ayuda a lo largo de mi vida para alcanzar lo que hoy conseguí.**

**A Mariandrea, Lucía, Pablo y Sandra.**

**A mis hermanos y cuñados.**

**A mis suegros.**

**A mis amigos**

**A Luis Miguel, por su entusiasmo y su comprensión durante la realización de esta tesis.**

**A mis papás, por su apoyo y confianza en mí.**

**A Daniela, Juan Pablo y Andrés por su cariño y paciencia**

**A Dulce..**

**A mis hermanos, mis cuñados y mis amigos.**

## INDICE

Resumen	1
Introducción	3
<b>CAPITULO 1</b>	
<b>AUTOCONCEPTO</b>	9
1.1 Concepto de sí mismo y autoestima	14
1.2 Autoconcepto y rendimiento académico	21
<b>CAPITULO 2</b>	
<b>EXPECTATIVAS</b>	32
<b>CAPITULO 3</b>	
<b>LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO Y SU INFLUENCIA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADEMICO DEL ALUMNO</b>	43
3.1 Investigaciones de las expectativas inducidas experimentalmente	45
3.2 Investigaciones de las expectativas formadas naturalmente	50
<b>CAPITULO 4</b>	
<b>EL MAESTRO Y EL ALUMNO COMO VARIABLES DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE</b>	61
4.1 El maestro como variable del proceso enseñanza aprendizaje	61
4.1.1. Características cognitivas de los maestros eficientes	63
4.1.2 Características afectivas de los maestros eficientes	65
4.2 El alumno como variable del proceso enseñanza aprendizaje	72
4.3 Efecto de la expectativas del alumno sobre el maestro	78
4.4 Dinámica sociopsicológica de las expectativas	85
4.5 Planteamiento del problema	94

## **CAPITULO 5**

### **METODO**

<b>ESTUDIO I</b>	<b>97</b>
1. Diseño	97
2. Definición de variables	97
3. Preguntas de investigación	98
4. Escenario	98
5. Sujetos	99
6. Instrumentos	100
7. Procedimiento	102
8. Análisis Estadístico	103
9. Resultados	106
<b>ESTUDIO II</b>	<b>117</b>
1. Objetivo	117
2. Procedimiento	117
3. Resultados	118

## **CAPITULO 6**

**DISCUSION Y CONCLUSIONES** 123

**IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA** 132

**BIBLIOGRAFIA** 139

**APÉNDICE A** 150

**APÉNDICE B** 153

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fué, en primer lugar, analizar, por un lado, la relación existente entre las expectativas del maestro con el rendimiento académico del alumno; por otro lado, las expectativas del maestro y las actitudes del alumno hacia su maestro, hacia las materias y hacia sí mismo; y, por último, se estudió la relación entre la actitud del alumno hacia su maestro, hacia las materias y hacia sí mismo (autoconcepto) con su rendimiento académico. En segundo lugar, se realizó un análisis de la estructura interna de los instrumentos de medición utilizados.

En la investigación participaron 163 niños de 4º, 5º y 6º de primaria, de una escuela particular, bilingüe, mixta y de nivel socioeconómico medio alto; y 6 maestras, una de cada grupo, todas ellas de sexo femenino.

Se solicitó a los maestros que contestaran un cuestionario sobre cada uno de los alumnos, con el fin de conocer sus expectativas en relación a la ejecución en clase de éstos y las características afectivas de la relación entre ambos. Para evaluar el éxito del proceso enseñanza aprendizaje, se tomó como variable el rendimiento académico del alumno, esto es, sus calificaciones.

Por otro lado, se aplicó un cuestionario a los alumnos para evaluar la actitud hacia su maestro (expectativas que el alumno asocia con su maestro y la calidad de la instrucción que recibe), hacia las materias (gusto, dificultad y calificación esperada) y hacia sí mismo (autoconcepto) en relación al trabajo escolar.

Realizada la aplicación de los cuestionarios, tanto a los maestros como a los alumnos, se procedió a analizar los datos de la siguiente manera: se llevaron a cabo una serie de correlaciones, tomando como variables independientes las expectativas del maestro hacia cada uno de sus alumnos, la actitud del alumno hacia el maestro, hacia las materias, y su autoconcepto y, como variable dependiente el rendimiento académico del alumno. Se obtuvo una correlación significativa y positiva entre las expectativas del maestro sobre cada alumno y su rendimiento académico en las tres materias (español, ciencias naturales y ciencias sociales), así, lo que el maestro espera que el alumno rinda tiene una relación positiva con las calificaciones que realmente obtienen ellos.

Asimismo, se encontró una relación significativa entre lo que el maestro piensa del alumno, y la actitud que éste manifiesta hacia su maestro y hacia sí mismo. De esta manera, si las expectativas son positivas en el maestro, el alumno desarrolla una actitud positiva hacia el maestro y hacia sí mismo. No se encontraron relaciones significativas entre las expectativas del maestro y las actitudes del alumno hacia las materias mencionadas.

Por otra parte, al investigar la relación entre las actitudes del alumno

hacia su maestro, hacia las materias consideradas, y hacia sí mismo, con su propio rendimiento académico, no se encontraron correlaciones significativas entre la actitud del alumno hacia su maestro y su rendimiento académico, a pesar de que hay evidencia teórica que demuestra que las expectativas del alumno se encuentran relacionadas con su rendimiento académico. Esto significa que lo que piensa el alumno de su maestro, no se relaciona con la calificación que obtiene. De igual manera, al correlacionar el rendimiento del alumno con gusto y dificultad en la materia, tampoco se obtuvieron correlaciones significativas. En cuanto a la correlación entre la calificación que el alumno esperaba obtener en ciencias naturales y sociales, con la calificación obtenida, fué significativa.

Para observar la precisión de la predicción del rendimiento del alumno a partir de las expectativas del maestro y del autoconcepto del alumno, se realizó un análisis de regresión múltiple encontrando que una alta variabilidad en el rendimiento de los alumnos es explicada por ambas variables.

En la segunda investigación, se realizó un análisis de los instrumentos de medición utilizados (cuestionarios) con el fin de valorar su confiabilidad y así poder interpretar con mayor precisión los resultados obtenidos en la primera investigación, concluyendo que tanto el cuestionario del maestro como el del alumno, presentan un alto nivel de confiabilidad y precisión como instrumentos de medición.

Con las conclusiones obtenidas a lo largo de este trabajo, se ha resaltado el papel tan importante que juegan las expectativas del maestro dentro de la relación maestro alumno. El profesionista en el área educativa, debe conocer la influencia que tiene esta variable en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de optimizar el desempeño del alumno. Asimismo, el maestro debe percatarse de que su actuación en el salón de clases es determinante, no sólo en su rendimiento académico, sino también en la formación del autoconcepto del alumno. Se ha visto que, dependiendo de las experiencias del alumno en la escuela en relación a su maestro, se formará un concepto de sus propias capacidades en relación al trabajo escolar. De ahí la gran responsabilidad del maestro en la formación de actitudes saludables en el alumno hacia sí mismo que el permitan establecer expectativas adecuadas de rendimiento promoviendo lo mejor de sí mismo.

## INTRODUCCION

Debido a la escasez de recursos dedicados al sector educativo, al crecimiento acelerado de la población en edad escolar, al descuido al que se han visto sometidos muchos de los planteles existentes, a la escasez de planteles en el campo, a la falta de maestros e investigadores bien pagados, a la falta de actualización y preparación del cuerpo docente, etc., la calidad de la educación en México se ha visto afectada. Esto, sumado a la alta deserción existente entre los alumnos y al bajo rendimiento que obtienen, ha provocado preocupación dentro del sector educativo (Dirección General de Programación, SEP, 1988). Es por estos motivos que el gobierno, en años recientes, ha comenzado a tratar de mejorar la calidad de la educación en México, en todos sus niveles. El esfuerzo se ha enfocado, no sólo a la reconstrucción de los planteles ya existentes, y a la construcción de nuevas escuelas, aún en comunidades rurales, sino también, a una mayor capacitación y formación de los maestros. Se pretende aumentar, también, los recursos destinados para la capacitación de los docentes que ya imparten el servicio, y aquéllos que aspiran ser maestros, mejorándolo, así, el salario para evitar que busquen otras fuentes de ingresos y descuiden la calidad de la educación que imparten.

En una investigación realizada en 1986, en escuelas primarias oficiales en México (J. Prawda, 1987), se observó que la educación que se impartía, al ser rígida, al tender a promover en los alumnos más la disciplina que la creatividad y el trabajo en equipo, se contraponía con los objetivos de la educación primaria referentes a estimular, en el educando, el conocimiento y la confianza en sí mismo para aprovechar adecuadamente sus capacidades como ser humano, comunicar su pensamiento y su afectividad, tener criterio personal y participar activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y colectivas (Prawda, 1987). El maestro, al poner mayor énfasis en los aspectos teóricos, más que en prácticos, de los planes y programas de estudio, limita la impartición de conocimientos fundamentalmente al aula, reduciendo, así, el campo de estudio de los alumnos. El conocimiento que transmite el docente, al ser más informativo que formativo, obstaculiza el desarrollo adecuado de un pensamiento reflexivo y una conciencia crítica. No se incluye tampoco, por limitación de recursos, el estudio de la realidad local, regional e incluso nacional, por lo que el alumno no asimila ni enriquece razonablemente su cultura.

Ahora bien, si las escuelas en nuestra sociedad son las instituciones formalmente responsables de educar a los nuevos miembros y si desempeñan un papel primordial en el acercamiento del conocimiento a un vasto universo de alumnos y maestros, es necesario que asuman la

responsabilidad de mejorar la calidad de la educación, preparando al maestro en forma realista e integral, ya que en sus manos tiene el futuro de los educandos; para esto, debe recurrir a la colaboración de grupos interdisciplinarios de profesionistas para propiciar una concepción más amplia y dinámica en los programas para actualización de los maestros que le permitan un adecuado desenvolvimiento dentro del salón de clases. La escuela, asimismo, debe estudiar y analizar el porqué no todos los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje obtienen resultados positivos, enfocando su atención al hecho de que existe una gran diferencia entre el aprendizaje y la enseñanza, esto es, la forma en que aprenden los niños y la forma en que se les enseña. También es necesario que la escuela preste atención a la dinámica que se desarrolla en la interacción maestro alumno, ya que se ha visto que la forma en que un profesor actúa, además de lo que sabe, es también importante en el intercambio enseñanza aprendizaje (Webb, 1971).

La escuela, para realizar estas tareas busca la colaboración del psicólogo educativo pues éste se ocupa de dar explicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de desarrollar formas de mejorar estos procesos. Aunque no toda la educación ocurre en la escuela, ni tampoco se enseña ahí, en forma intencional todo lo que aprenden los niños, siempre que se imparta educación deliberada, o no, se liga con la Psicología Educativa. El psicólogo educativo, al ocuparse de explicar el proceso de enseñanza aprendizaje hace una distinción entre ambos procesos, ya que el saber cómo aprende el niño en una situación bajo control, no le indica cómo enseñar en un ambiente tan impredecible, como es, el salón de clases. Es por esto que las teorías y los métodos de enseñanza deben de ser analizados y probados fuera del laboratorio (Woolfolk, 1990).

Para cumplir con su meta, la Psicología Educativa debe llevar a cabo investigaciones dentro del salón de clases para encontrar la relación entre los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, y poder desarrollar y formular teorías para maximizar este proceso. Por un lado, debe evaluar y conocer las necesidades y capacidades del estudiante, y, por otro lado, las características de los maestros, así como los efectos que surgen de la relación entre ambos. Ausubel (1978), Braun (1976) y Mussen, Conger y Kagan (1977) indican que el maestro es de las variables más importantes en el proceso de aprendizaje, y afirman que ciertos aspectos de la personalidad del maestro se relacionan con los resultados de aprendizaje en el salón de clases, por lo que existe la necesidad de desarrollar acciones específicas a través de las cuales se haga tomar conciencia al maestro que al desarrollar la autoestima del alumno, y al trabajar con ellos dentro de un clima favorable, el proceso de enseñanza aprendizaje se verá facilitado.

El tipo de maestro que tenga el niño determinará que la experiencia escolar favorezca su desarrollo general, o aumenten sus dificultades y

frustraciones. Existen gran cantidad de interrogantes en torno de este fenómeno y una de las hipótesis que se han formulado educadores y científicos sociales para explicarlo es que el maestro, por varias razones, percibe diferentes capacidades y potenciales en los niños, desarrollando expectativas acerca de sus alumnos al tener contacto con ellos y, estas expectativas se reflejarán en la interacción entre ambos, produciendo ejecuciones distintas en cada alumno, cumpliendo así, su profecía (Brophy y Good, 1974). De acuerdo a Braun (1976), esta "profecía autocumplidora" o "expectativa del maestro", como se le ha denominado, implica la tendencia del maestro a crear una realidad de acuerdo a sus percepciones. Como se mencionó, el contacto entre el maestro y el alumno en el aula, origina expectativas diferenciales poco después de iniciado el año, por más de que los maestros traten de evitarlo.

Se ha visto que la formación de expectativas es normal, no es intrínsecamente buena ni mala (Willis, citado en Brophy y Good, 1986). La cuestión radica en la exactitud de las mismas y en la flexibilidad con la que se manejen. Las expectativas falsas no harán mas que causar deterioro si el maestro no está dispuesto a reconsiderarlas y si las decisiones didácticas parten únicamente de ellas. Si las expectativas tienden a perpetuarse, influyen en la percepción del maestro pues hacen que éste preste mayor atención a la conducta prevista, más que a la que realmente observa en el alumno. También influyen en la interpretación del maestro pues lo impulsan a acomodar lo que observa de acuerdo a sus prejuicios, aunque para ello tenga que deformar la realidad. Hay expectativas que persisten a pesar de no coincidir con los hechos y, entonces, cabe la posibilidad de que el maestro trate a los alumnos como corresponde a esa imagen falsa y, con el tiempo, hará que ellos acaben por ajustarse a las expectativas iniciales, modificando su comportamiento.

En la medida en que las expectativas del maestro se conviertan en profecías que se cumplen a sí mismas, se puede hablar de la existencia de conductas concretas por parte del maestro, las cuales influyen el comportamiento del estudiante. Directa o indirectamente la actitud del maestro y la organización dentro del aula, le comunican al estudiante lo que se espera de él: qué tareas recibe, en qué grupo es colocado, qué tanta atención merece, etc. y esto a su vez, influye en el autoconcepto, motivación para el logro y nivel de aspiración de los alumnos. Si el maestro no cambia con el tiempo, y si el alumno no muestra resistencia al cambio (hay niños más influenciables que otros, Johnson, citado en Brophy y Good, 1986), tanto su conducta como su aprovechamiento se moldearán conforme a dicho trato; los alumnos de quienes se espera un alto rendimiento tendrán grandes logros, mientras que el rendimiento y, por ende, la autoestima de quienes se espera poco, disminuirán considerablemente.

El trato diferencial que los maestros dan a los alumnos de alto y bajo

rendimiento, se acentúa conforme pasa el tiempo, ya que el maestro preste mayor atención a los alumnos de alto rendimiento pues le procuran gran satisfacción y recibe retroalimentación acerca del éxito de su trabajo. A los maestros les es difícil vigilar su conducta durante el acto docente debido a que están concentrados en la presentación del material y el aprovechamiento del grupo, descuidando en ocasiones, a los alumnos que más necesitan su atención.

Además de lo mencionado anteriormente, existe otro factor que condiciona la conducta del maestro: la conducta del alumno (Turner, Jackson, Gage, Jenkins y Deno, Rosefield, citados en Klein, 1971; Feldman, 1979; Rappaport y Rappaport, 1975). Los alumnos también se forman sus propias expectativas de sus maestros, que los llevan a comportarse de cierta forma, según lo que perciben en su maestro y según sean tratados por él. De igual manera en que las expectativas del maestro son transmitidas al alumno, las expectativas del alumno son comunicadas al maestro. Es importante mencionar que el alumno, con su expresión facial, postura de su cuerpo y otros gestos, controla la conducta del maestro.

Cuando el alumno espera que el maestro sea competente, lo ven a él y a la lección más positivamente y obtienen calificaciones más altas. Como resultado de estas investigaciones se puede reconocer la importancia de los alumnos en la situación de aprendizaje. Además de la influencia de la conducta del maestro en el alumno, y de éste sobre su maestro, también se observa el efecto del autoconcepto, positivo o negativo, del alumno, sobre su propio rendimiento.

Muchos estudiantes por ser inseguros no obtienen resultados satisfactorios en la escuela, y si su autoconcepto se encuentra devaluado, renuncian con facilidad a la tarea, al verse presionados. Mussen, Conger y Kagan (1974) señalan que el autoconcepto negativo entorpece el ajuste inicial a la escuela, y también el aprovechamiento académico.

Investigaciones en el ambiente escolar han demostrado que tanto el maestro como los compañeros son importantes para generar autoestima alta en los alumnos, la cual se encuentra relacionada con alto rendimiento académico. Por un lado la valoración hecha por el maestro acerca de las capacidades del niño, es internalizada por éste, volviéndose parte de su autoconcepto (Haynes, Comer, Hamilton Lee, Boger y Rollock, 1987; Itzkowitz, Nabon y Strauss, 1988), y por otro lado, el sentimiento del alumno acerca de sí mismo depende también de la comparación que realice de sí mismo con sus compañeros; su sentimiento de autoestima crece o se deteriora en base a la comparación de la percepción del sí mismo con las habilidades y aptitudes de los demás (Hamachek, 1990).

Por último, en este trabajo se hace referencia al maestro y al alumno dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Se ha investigado que además de la influencia del autoconcepto del alumno en su rendimiento académico, las características del profesor, tanto cognoscitivas como afectivas, también lo afectan. Aunque es importante la preparación académica del maestro, la cantidad de trabajo que haya desempeñado y las puntuaciones que haya obtenido en pruebas de aprovechamiento, guardan una baja relación positiva con los resultados del aprendizaje (Barry, Jones; MacCail y Krauze; Rosenshine; Rothmann, Welch y Walberg, citados en Ausubel, Novak y Hanesian, 1985). Se ha visto que no son las características intelectuales únicamente las que estimulan el aprendizaje en el alumno sino también, las afectivas. Los profesores sociales y cálidos, que les agradan las relaciones con sus estudiantes, que saben escuchar, que son sensibles a los sentimientos de sus alumnos, que premian el esfuerzo, etc. provocan un aumento en la cantidad de trabajo ejecutado por los alumnos; asimismo, también favorecen relaciones más positivas entre los alumnos y, conductas más productivas en relación al trabajo escolar; mayor confianza en la escuela y reacciones más favorables hacia su maestro y hacia la materia; en resumen, se han observado mejores resultados académicos en los alumnos con este tipo de maestros (Ryans, Kounin, Gump y Mastin, citados en Klausmeier y Goodwin, 1977; Schmuck, Rosenshine, citados en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Webb, 1971; Manning y Payne, 1987). Unos autores se inclinan por un enfoque cognoscitivo y otros por uno afectivo, más como afirma Flanders (citado en Skinner, Thorndike y col., 1975) una atmósfera conveniente se traduce en más aprendizaje.

Dada la necesidad de esclarecer las relaciones entre las expectativas del maestro, las expectativas del alumno, su autoconcepto y su rendimiento académico, se propuso la presente investigación para comprender el proceso, formación y comunicación de expectativas dentro del salón de clases, con el fin de concientizar al maestro de su existencia y de la gran importancia que desempeñan en la motivación y rendimiento posterior del alumno. Para ello se propusieron como preguntas de investigación analizar cada variable por separado y observar su influencia en el rendimiento académico de los alumnos.

Para comprender dichas variables se incluye en el marco teórico, en primer lugar, un análisis de la formación del autoconcepto en el niño, y se plantea la forma en que se relaciona con su rendimiento académico. Posteriormente se hace una revisión y definición de las expectativas basadas en las investigaciones realizadas en el ambiente escolar. Asimismo, se estudian las características del maestro y del alumno dentro del proceso de

enseñanza aprendizaje para comprender la interrelación entre ellos y determinar el proceso de formación de expectativas entre ambos y recalcar la influencia de éstas en el autoconcepto y motivación del alumno.

## CAPITULO 1

### AUTOCONCEPTO

El autoconcepto es la imagen que cada persona tiene de sí misma; dicha imagen está compuesta por lo que cada persona cree que posee: sus características físicas, psicológicas, sociales y emocionales; sus aspiraciones y su rendimiento. Es lo que cada persona siente por sí misma, la medida en que le agrada su propia persona en particular. Todo autoconcepto incluye una autoimagen física y otra psicológica. La autoimagen física la compone la apariencia física de la persona, su atractivo físico. La autoimagen psicológica está formada por los pensamientos, sentimientos y emociones de la persona; consiste en sus cualidades y habilidades que afectan su adaptación a la vida; cualidades tales como empuje, honestidad, independencia, confianza en sí mismo, y sus aspiraciones y habilidades de varios tipos (Hurlock, citado en Corkille Briggs, 1972). Por un lado, el material con el que los niños crean su autoimagen, proviene del contacto directo o indirecto con personas reales que admiran, o de algún personaje ficticio que hayan visto, esto es, sus padres, un hermano mayor, sus maestros, atletas, parientes, actores; y, por otro lado, su autoimagen también es el resultado de sus logros.

Al principio los niños se identifican con personas de su ambiente inmediato, después escogen modelos de su escuela y de su comunidad. Durante la infancia, los autoconceptos ideales cambian constantemente. Hay dos explicaciones al respecto: primero los niños se identifican con varios modelos diferentes; conforme cambian de modelo, revisan su propio autoconcepto ideal. En segundo lugar, conforme el niño va creciendo, sus autoconceptos se vuelven más específicos. Teniendo un modelo a imitar, los niños saben qué aspectos hay que cambiar de su apariencia y conducta para parecerse a lo que quieren ser. Los autoconceptos se basan en lo que el niño cree que personas importantes para él desean de él mismo (padres, maestros, compañeros etc.). Si él cree que estas personas significativas piensan positivamente de él, él mismo pensará favorablemente acerca de sí mismo y viceversa.

El autoconcepto es algo que se forma naturalmente en la persona. El autoconcepto primario se adquiere primero y se funda en las experiencias que el niño vive en su casa con diferentes miembros de su familia. Este autoconcepto primario incluye también imágenes físicas y psicológicas. La autoimagen psicológica se basa en el contacto del niño con sus padres, en especial con su madre, y en el contacto con sus hermanos y, la comparación con éstos. De la misma manera los primeros conceptos acerca de su rol en la vida, sus aspiraciones, sus responsabilidades etc. se basan en las enseñanzas de sus padres.

Conforme aumentan los contactos con personas ajenas a su hogar, los niños adquieren otros conceptos acerca de sí mismos. Esto forma el autoconcepto secundario, donde el niño se ve a sí mismo a través de los ojos de los demás. El autoconcepto primario determinará la selección de situaciones en donde el autoconcepto secundario se formará; este último incluye, al igual que el primario, imágenes físicas y psicológicas. El niño piensa en su estructura física como lo haría una persona ajena a su hogar y evalúa su autoimagen psicológica formada en su casa, al compararse él mismo con lo que sus maestros, compañeros y personas significativas en su vida, piensan de él; por lo general, el autoconcepto primario es más favorable que el secundario; cuando existe una discrepancia entre ambos el niño, usualmente, ajusta su imagen a la que los demás tienen de él. Si no funciona los niños revisan su autoconcepto, poco realista, hasta acercarlo a la realidad.

Todo niño construye su propia imagen de sí mismo, primero mediante los sentidos y luego mediante el lenguaje. Antes de aprender el significado de las palabras, el niño reúne impresiones acerca de sí mismo a través de la forma en que es tratado. Cuando el niño comienza a comprender el significado de las palabras, se inaugura para él un nuevo medio de descripción de sí mismo y de cómo es percibido por los demás. El niño en su temprana edad no puede conocer sus capacidades, sus sentimientos, ni sus pensamientos, no puede entender que es un ser humano único sin haber desarrollado con anterioridad su capacidad para comunicarse en forma simbólica, a través del lenguaje, por medio de la interacción con otros. Solamente a través del lenguaje el niño podrá diferenciar a otros de sí mismo, en forma conceptual, y no sólo en forma perceptual (por medio de los sentidos); esto quiere decir, que una vez que el niño comienza a internalizar los símbolos con los que se comunica con otros, es capaz de pensar en cosas que no están presentes de manera perceptual. Sólo así puede verse a sí mismo como un objeto y formarse un concepto de su yo. McFarland (citado en Padilla, 1991) concluye que el habla es el principal medio por el cual el hombre se une a la sociedad, y a través de esta unión, es que se desarrolla su concepto de sí mismo.

Otro factor determinante en el entendimiento de sí mismo, es el efecto de la interacción social, la cual también ofrece un repertorio básico de conceptos. Al respecto, Cooley (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) comenta de cómo las opiniones que una persona tiene de sí misma, reflejan las opiniones que imagina que otros tienen sobre su persona; él aportó el término de "espejo" al autoconcepto, pues observó que los niños tienden a compararse con otros niños, adquiriendo información acerca de sus propias habilidades, talentos e intereses. "Los padres son el espejo psicológico más importante que el niño emplea para construir su propia identidad"; su vida resultará afectada por las conclusiones que obtenga de dicha observación (Corkille Briggs, 1972).

Mead, por su parte (citado en Padilla, 1991), señala que dicho proceso no se limita a reflejar opiniones de otros. El niño observa la conducta de otras personas significativas para él, como su padre y madre en el hogar, y su maestro en la escuela, y, en la medida que estas otras personas significativas se comporten en relación a él, comenzará a adoptar estas orientaciones hacia sí mismo. Con el tiempo, el niño comenzará a pensar sobre sí mismo, en términos de la conducta que otros manifiestan hacia él. Así, el ser tratado por la familia como incapaz, o por un maestro como poco apto en el salón de clases, llevará al niño a verse a sí mismo como tal (Gergen, citado en Padilla, 1991). La fuerza de dicho efecto dependerá de varias condiciones, según lo reporta Gergen (citado en Padilla, 1991), las cuales son: en primer lugar, el crédito que se le dé a la persona que evalúa; mientras más credibilidad se le dé al evaluador, mayor será el impacto de su apreciación sobre su autoconcepto. Esta es una de las razones por la que la familia, y posteriormente el maestro, representan una influencia tan determinante en la concepción que el niño tiene de sí mismo en su infancia. Un segundo factor se refiere al grado en que la autoestima del niño se ve afectada en función de la discrepancia existente entre la visión de la otra persona y la de él mismo. Cabe mencionar que si el evaluador le parece un experto, le dará mayor credibilidad a lo que afirma, y probablemente no se cuestionará la validez de su apreciación, por lo que el niño tenderá a cambiar su visión de sí mismo en dicha dirección. Otro factor importante se refiere, a que a mayor número de confirmaciones sobre determinada evaluación, mayor será el impacto en el autoconcepto de la persona. Esto es, si el evaluador al cual le dió el niño credibilidad, dá una evaluación diaria que difiere de la del individuo, los efectos serán más profundos, provocando que el niño cambie su autoconcepto en dirección a dicha evaluación. Esta es otra razón por la cual las estimaciones dadas por padres o maestros a los niños, tienen efectos más duraderos. Gergen (citado en Padilla, 1991) señala también que una evaluación sobre el autoconcepto, tiene más efecto cuando no existen contradicciones en la información. Si al niño se le dan dobles mensajes, es decir, si se le hace sentir valioso y no valioso, al mismo tiempo, difícilmente podrá formarse un autoconcepto definido de sí mismo. Por último, cuando la evaluación es positiva, se aprenderá rápidamente.

Ya que la autoestima es el factor que decide el éxito o fracaso de cada niño como ser humano, resulta difícil exagerar la importancia de la autoestima en los niños; todo padre debe ayudar a su hijo a creer firme y sinceramente en sí mismos (Coopersmith, citado en Corkille Briggs, 1972). El respeto sólido por uno mismo se funda en dos convicciones principales: el que el niño se sienta digno de ser amado, y que se sienta valioso. Esta autoestima proviene de la calidad de las relaciones que existan entre el niño y aquellos que desempeñan papeles importantes en su vida.

Para que los niños se valoren a sí mismos, necesitan de experiencias vitales que prueben que ellos son valiosos y dignos de ser amados, ya que

todo niño se valora a sí mismo tal como haya sido valorado (Corkille Briggs, 1972). Los factores que hacen a los padres los medios más importantes para la formación de la autoimagen de sus hijos, son: la prolongada dependencia en torno de la satisfacción de necesidades físicas y emocionales, el permanente contacto, y el hecho de que el reflejo de su imagen es el primero que ellos reciben. Por supuesto que los padres no son el único espejo en la vida de su hijo. Toda persona que pase con él periodos prolongados influye sobre la autoimagen del niño. Los hermanos también son fuentes de estímulo social y de competencia.

Alrededor de los seis años, el niño deja de depender de su familia. Cada vez adquiere mayor importancia la manera en que los niños ajenos a su hogar se comportan ante él. Pronto advierte que otros niños valoran ciertas cualidades; y el hecho de poseerlas, o no, afecta sus sentimientos acerca de sí mismo. El niño que posee los rasgos que resultan estimables para los compañeros de su edad se siente más apto que el que no los tiene, porque recibe de su grupo reflejos positivos de su imagen. Desde los seis años hasta la adolescencia, el niño necesita cada vez más apoyo social por parte de otros cuyos valores coincidan con los de él. El ritmo de crecimiento, el nivel de energías, la talla física, la apariencia, la fuerza, la inteligencia, los modales, las capacidades e incapacidades de todo chico generan reacciones. El niño llega a conclusiones acerca de quién en él, de acuerdo a sus propias comparaciones de sí mismo con los demás, y de acuerdo también con las reacciones de los demás hacia él, cada una de las cuales suma o resta algo a lo que él siente acerca de su propio valor.

Importa tener presente que la imagen que uno tiene de sí mismo puede ser acertada o no. Cuanto más se aproxime la visión de sí mismo que tenga el niño a lo realmente es en ese preciso momento, más realista será su comportamiento en la vida; y cuanto más se adapte el autoconcepto de una persona a sus verdaderas habilidades, aptitudes y potenciales, tanto más probable será que esa persona alcance el éxito, ya que también será más probable que se considere a sí misma como adecuada.

De lo anterior se puede concluir que ningún niño puede verse a sí mismo en forma directa; sólo lo hace en el reflejo de sí mismo que le devuelven los demás; sus espejos moldean su autoimagen. La clave del tipo de identidad que el niño se construye se relaciona directamente con la forma en que se le juzgue. Por consiguiente, todo lo que ocurra entre él y quienes lo rodean es de importancia vital "toda identidad positiva, se articula en experiencias vitales positivas" (Corkille Briggs, 1972).

El autoconcepto se aprende, no se hereda; ello significa que las actitudes hacia uno mismo se pueden alterar en sentido positivo. Sin embargo, la condición principal para que se produzca el cambio consiste en que se presenten experiencias positivas y recibir aceptación de quienes lo rodean.

Los padres que modifican su actitud y comienzan a brindar reflejos positivos a sus hijos, observan en éstos, aunque hayan llegado ya a la adolescencia, cambios sorprendentemente positivos. Por otra parte, es frecuente que, sin que se registren cambios en el entorno del hogar, los niños con baja autoestima den importantes pasos hacia la elevación de su autoimagen al entrar en contacto con maestros, amigos o parientes que les proporcionen un clima adecuado. Cuando las actitudes negativas se encuentran firmemente arraigadas en la persona se hace necesaria la psicoterapia, que permita el crecimiento y el desarrollo de capacidades potenciales.

La autoestima no es inamovible, pero tampoco resulta fácil modificarla una vez que se ha forjado, dado que, en gran parte, el medio la afecta y determina. La visión de sí mismo por parte del niño cambia, por lo general, a medida que éste crece y vive experiencias nuevas. El proceso de construcción de la autoimagen se desarrolla de la siguiente manera: nuevos reflejos, nuevas experiencias, o nuevas etapas de crecimiento llevan a nuevos éxitos o fracasos, que a su vez desembocan en enunciados nuevos o corregidos acerca del yo. De ese modo, el autoconcepto de casi toda persona evoluciona durante toda su vida.

Pero a veces la actitud del niño respecto de sí mismo se hace rígida; y ello prepara el camino para la aparición de problemas. Cuando el niño siente que no hay razones para que los demás lo quieran, las pruebas que pueda recoger de su propia capacidad y valor tal vez carezcan de significado para él. El niño convencido de no ser bueno se sensibiliza de tal modo que sólo recibe reflejos que confirmen la imagen negativa de sí mismo. Al no gustar de sí mismo, el niño ignora o rechaza los reflejos que no concuerdan con esta imagen de sí mismo. La razón de este fenómeno consiste en que "todo ser humano debe resultar coherente para sí mismo, de modo que ajuste su conducta a su autoimagen" (Corkille Briggs, 1972). Tiene que sentirse internamente congruente. Nadie puede pensar que carece de importancia y al mismo tiempo creerse valioso para los demás; éstos dos sentimientos son contradictorios.

Una vez fraguada la autoimagen en el adulto, la necesidad de coherencia interna lo insta a protegerla y a conservarla. Si quienes poseen baja autoestima admitiesen los reflejos positivos, tendrían que modificar sus conceptos fundamentales acerca de sus propias vidas. Y ello implicaría replantear la creencia básica acerca de sí mismo, en virtud de la cual se sienten indignos de que los quieran.

En resumen, el autoconcepto y la autoestima se forman y se desarrollan en forma natural, primeramente cuando el niño se diferencia a sí mismo de otros, en forma perceptual, y después, por medio del lenguaje y de la interacción con otros, en forma conceptual. Solo entonces se puede ver a sí mismo como objeto y formarse un concepto de su yo. En la formación de su

autoimagen son los padres, y más adelante sus maestros y compañeros, los factores más importantes. El autoconcepto se va alterando en la medida en que el niño va madurando y viviendo experiencias nuevas; los niños necesitan experiencias positivas que prueben que ellos son valiosos y dignos de ser amados. Adquiere conceptos a los cuales asocia connotaciones afectivas, por medio de experiencias de aprendizaje y por interacciones sociales, que también aplica a su yo. Así puede reflejar apreciaciones que otros hacen de sí mismo, adoptando dichas evaluaciones si la persona que las da es confiable, si las recibe en repetidas ocasiones, si la información no es contradictoria y si la evaluación es positiva. El niño desarrollará su autoconcepto y su autoestima al establecer comparaciones con su contexto social.

### 1.1 CONCEPTO DE SI MISMO Y AUTOESTIMA.

A través del tiempo diversos autores han estudiado el autoconcepto, o concepto de sí mismo, desde diferentes puntos de vista.

Cooley (citado en Padilla, 1991) en 1902, desarrolló una teoría en la que establecía que las ideas relacionadas con el sí mismo se ven afectadas en forma significativa, por lo que la persona imagina lo que otros piensan de ella misma, dando como resultado un sí mismo reflejado, es decir, que la concepción de un individuo en relación a sí mismo estará determinada por la forma en que percibe las reacciones de otras personas hacia él. De esta manera postula al sí mismo como parte del medio social al cual pertenece. William James (1890-1963) fue uno de los primeros psicólogos que definió el autoconcepto como "el ser como objeto" (citado en Wigfield y Karpathian, 1991). Posteriormente Mead, en 1939 (citado en Padilla, 1991), toma en cuenta tanto la postura de Cooley como la de James, agregando que el lenguaje es fundamental en el desarrollo y actuación del sí mismo, ya que al ser la persona un ser social, utiliza el lenguaje para relacionarse con los demás, actuar en un contexto social y es, a través de esta interacción, que desarrolla su autoconcepto.

Newcomb, en 1950 y Sherwood, en 1965 (citados en Padilla, 1991) señalan que el sí mismo y las autoevaluaciones son resultado de las apreciaciones dadas por personas significativas, en relación al desempeño de los roles en la interacción social. También Rosenberg, en 1965, (citado en Padilla, 1991), enfatiza la importancia del medio social, en especial la familia, en el desarrollo de la autoimagen siendo ésta una actitud a hacia el sí mismo. Posteriormente, Byrne, en 1984, (citado en Padilla 1991) resume la definición de la siguiente manera: "El autoconcepto es la percepción de nosotros mismos; en términos específicos, son nuestras actitudes, sentimientos, y conocimientos respecto a nuestras capacidades, habilidades, apariencia y

aceptabilidad social". Se puede concluir entonces, que el autoconcepto es la percepción que una persona tiene de sí misma. Como se puede apreciar cada autor adopta aquella definición que considera más adecuada en función del punto de vista teórico del que parte.

Más recientemente varios investigadores se han avocado a definir el autoconcepto. A una de las conclusiones que se ha llegado, según Skaalvik y Sleeta (1990), es que el autoconcepto es la percepción que tiene la persona de sí misma, de su propia conducta y de su rendimiento, que afectará sus conductas posteriores. Estas percepciones se forman con sus propias experiencias, con la interpretación de su ambiente, y se verán influidas por reforzamientos, evaluaciones hechas por otros y por su propia conducta (Shavelson, citado en Shavelson y Bolus, 1982). En la misma línea Gecas (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) definió el autoconcepto como la autorepresentación del propio conocimiento; Rosenberg (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) indicó que eran pensamientos acerca de sí mismo; estas percepciones y pensamientos se formarán a través de las experiencias que se tiene con el medio ambiente (Marsh y Shavelson, 1985). Epstein (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) definió el autoconcepto con la teoría personal del ser funcionante que interactúa con el medio.

Por su parte Rogers (1972), en relación al autoconcepto, señala que lo importante son las actitudes que se mantienen hacia el sí mismo, por lo que su principal preocupación son las percepciones de una persona en relación a sus habilidades, sentimientos, acciones y relaciones con su medio social. Distingue tres puntos relacionados con las actitudes hacia el sí mismo: el aspecto cognitivo (contenido de la actitud); el aspecto evaluativo (juicio del contenido de la actitud) y, por último, el juicio evaluativo (que constituye la dimensión afectiva). Para él, la autoestima o aceptación del sí mismo, se relaciona con esta parte afectiva del autoconcepto.

Coopersmith (citado en Padilla, 1991), también señala que la autoestima incluye, además de una actitud de evaluación, una connotación afectiva que la acompaña. Wells y Marwell (citados en Padilla, 1991) consideran que el autoconcepto está formado por actitudes reflexivas que la persona tiene hacia sí misma. Dichas actitudes tienen tres aspectos fundamentales, la parte cognitiva, la evaluación del contenido, que es la parte afectiva (autoestima), y las respuestas conductuales dadas ante la actitud, llamadas aspecto connotativo del autoconcepto.

Por otra parte, Athley (citado en Padilla, 1991), al hacer una revisión del sí mismo, separa cuatro componentes: en primer término, el concepto de sí mismo, que se refiere a lo que la persona piensa que es, después el yo ideal, siendo éste lo que piensa que le gustaría ser, la autoevaluación, que es una evaluación moral que implica qué tan bien vive de acuerdo a su ideal, y la autoestima, que indica qué tanto se gusta a sí misma. Considera, entonces, que la autoevaluación y la autoestima, van de la mano, siendo las reacciones emocionales y morales que surgen cuando se compara el

concepto de sí mismo (lo que se es) con el yo ideal (lo que le gustaría ser).

Bean y Lipka (citados en Padilla 1991) consideran que el autoconcepto y la autoestima se encuentran relacionados pero son constructos distintos, que al interactuar, dan como resultado las percepciones del sí mismo. Definen el autoconcepto como la percepción del sí mismo en términos de los atributos personales y los diversos roles que la persona juega. Asimismo, la autoestima es definida como la valoración que un individuo hace en relación a la satisfacción personal con los roles que lleva a cabo y la calidad de la ejecución de los mismos. Estas evaluaciones se hacen en base a valores personales, sin embargo, en el caso de los niños, están determinadas por el ambiente, y son las personas significativas para él las que lo influencian; en la infancia y la niñez son los padres y maestros los más importantes.

La mayor parte de la literatura relacionada con el autoconcepto considera la autoestima como una propiedad, dimensión o subproceso del primero. El aspecto evaluativo, de carácter enjuiciador y de respuesta afectiva del autoconcepto es el que involucra el proceso comúnmente denominado autoestima. Fitts (citado en Padilla, 1991) menciona que la percepción actual de la persona sobre sí misma parece ser muy importante, sin embargo, es secundaria al compararse con la evaluación de carácter emocional que se da ante la percepción, que corresponde a la autoestima.

Una razón clave para justificar el estudio de la autoestima es que ésta juega un papel importante en la determinación de la conducta (Gergen, citado en Padilla, 1991). Se presume que la motivación de la persona para elegir hacer una cosa en la forma en que lo hace depende de la autoestima (Wylie, citado en Padilla, 1991).

El proceso de percibirse a sí mismo se puede describir entonces como una interacción entre el concepto de sí mismo y la autoestima. El individuo desarrolla percepciones descriptivas sobre el concepto de sí mismo, y toma decisiones valorativas en relación a la autoestima. De esta manera, el concepto de sí mismo puede consistir en una serie de atributos personales, es decir, en base a un criterio de presencia o ausencia de una habilidad o atributo. El reporte de este atributo no necesariamente indica la autoestima personal que sólo puede estar dada por el valor que el individuo le asigne a dicho atributo.

En base al material presentado, se puede concluir que el autoconcepto se refiere a las percepciones descriptivas que tiene el yo del sí mismo, las cuales se ven influenciadas por el ambiente social en el que se vive (v.gr.: "soy hábil para las matemáticas"), mientras que la autoestima, se refiere a la valoración de dichas descripciones en términos de juicio de las mismas, incluyendo una connotación afectiva, es decir, la emoción provocada por la evaluación, siendo parte del autoconcepto (v.gr.: "estoy contento porque soy hábil en matemáticas"). Esta distinción es importante para comprender la forma en que los autoconceptos motivan el comportamiento. Algunos teóricos

indican que los individuos tienden a maximizar la autoestima general y, por lo tanto, perseguir actividades que los hacen sentir bien y evitar las que los hacen sentir mal (Covington; Tesser y Campbell, citados en Wigfield y Karpathian, 1991).

Desde el punto de vista de desarrollo del niño, algunos investigadores (Levesley y Bromley, citados en Wigfield y Karpathian, 1991) han encontrado que niños pequeños se basan, al hacer sus autodescripciones, en sus características físicas y de comportamiento; en cambio, niños mayores incorporan características psicológicas más abstractas en sus descripciones. Harter (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) argumentó que esto se debía a que los procesos cognoscitivos de los niños iban madurando y cambiando con el crecimiento.

Cabe mencionar que el autoconcepto y la autoestima han sido utilizados de manera intercambiable en la literatura como sinónimos. Bean y Lipka (citados en Padilla, 1991), hacen un intento por diferenciar los dos conceptos tomándolos como diferentes y formando parte de las autopercepciones. Sin embargo, como ya se mencionó, otros autores consideran a la autoestima como parte del autoconcepto, de tal forma que éste último no sólo describirá al yo, sino que también le asignará algunas valoraciones cualitativas con una connotación afectiva resultante (lo cual corresponde a la autoestima). En base a dicha relación, ha sido posible utilizar los términos autoconcepto y autoestima en forma intercambiable para su investigación (Padilla, 1991).

Se puede concluir que la autoestima es una parte de la personalidad, específicamente del autoconcepto, que refleja por un lado, la capacidad de la persona para autorregularse y enfrentarse al estrés, y por el otro, las reacciones afectivas resultantes de las actitudes reflexivas y evaluativas de las personas, hacia sí mismas.

Se ha considerado que diferentes niveles de autoestima se encuentran relacionados con diferentes niveles de conducta sana, por considerarse más funcional la autoestima alta, tanto psicológica como socialmente ( Padilla, 1991)

Durante los años 1980's algunos investigadores (Harter; Marsh, Shavelson y Bolus, citados en Wigfield y Karpathian, 1991) estudiaron aspectos más específicos del autoconcepto considerando la habilidad percibida como la dimensión más importante. Harter (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) incluyó 3 dimensiones de la habilidad percibida: cognoscitiva, social y física, y consideró que eran centrales para el autoconcepto del niño en edad escolar.

Fué Shavelson (citado en Marsh, Byrne y Shavelson, 1988) quien desarrolló un modelo que le diera mayor comprensión a las investigaciones acerca de éste. Shavelson, Hubner y Stanton (citados en Marsh, Byrne y

Shavelson, 1988) representaron el autoconcepto como una jerarquía en la cual el autoconcepto general aparecía en el ápice y estaba dividido en autoconcepto académico y autoconcepto no académico. Definió, por un lado, el autoconcepto general como la integración global de las facetas del sí mismo (self) que contribuye a determinar el curso de nuestro comportamiento diario. Por otro lado, el autoconcepto académico se refiere al rendimiento de la persona en el área académica y el autoconcepto no académico, al desempeño de la persona en sus relaciones sociales, estados emocionales y su apariencia y habilidades físicas.

Ahora bien, el autoconcepto académico lo dividieron en autoconceptos para cada materia (Matemáticas, Lenguaje, Historia, Ciencias) y el autoconcepto no académico fué dividido en autoconceptos social, emocional y físico. El autoconcepto social se refiere a la información que el sujeto recibe de sus compañeros y de otras personas significativas para él. El autoconcepto emocional comprende los estados emocionales particulares del sujeto. El autoconcepto físico consta de su apariencia física y de sus habilidades físicas.

Basados en la literatura revisada, Shavelson y Bolus (1982) definen operacionalmente al autoconcepto como la percepción que tiene el sujeto de sus habilidades en diferentes áreas. Además realizan la siguiente descripción de las características del autoconcepto:

- a) el autoconcepto está organizado en categorías donde el sujeto coloca la información que posee acerca de sí mismo.
- b) el autoconcepto es multifacético, cada faceta particular refleja el sistema de categorías que posee cada individuo y cada grupo.
- c) las facetas de las que se forma el autoconcepto se desarrollan desde la infancia hasta la edad adulta.
- d) cada faceta tiene dos dimensiones, una descriptiva y otra evaluativa con las cuales el individuo se describe a sí mismo. Se describe como "soy feliz en la escuela" y se evalúa como "lo hago bien en la escuela".
- e) el autoconcepto es jerárquico, con el autoconcepto general en la cima y los autoconceptos específicos en la escala inferior.
- f) el autoconcepto general es más estable a lo largo del tiempo que el autoconcepto académico el cual está sujeto a variaciones (Shavelson y Bolus, 1982).

Se han realizado otras investigaciones las cuales han apoyado la característica multidimensional del autoconcepto y varios aspectos del modelo propuesto por Shavelson y col. (Boersma y Chapman; Byrne; Dusek y Fiaherty; Fleming y Courtney; Harter; Marsh; Soares y Soares; citados en Marsh, Byrne y Shavelson, 1988).

Marsh (1986) sostiene que el autoconcepto no se puede comprender adecuadamente si no se toma en cuenta su característica multidimensional.

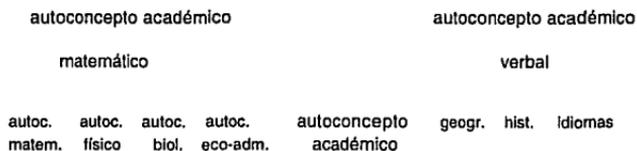
Si la importancia de la investigación acerca del autoconcepto es para comprender mejor la complejidad del ser, predecir su comportamiento y relacionar el autoconcepto a otras áreas, entonces será necesario utilizar los aspectos del autoconcepto en vez de tomarlo en su totalidad.

Un análisis factorial de las respuestas de estudiantes de varias edades (Marsh, 1987; Marsh y Shavelson, 1985; Marsh y Hocever citados en Marsh 1992) eran consistentes con la afirmación de Shavelson y col. (citados en Marsh, 1992) de que el autoconcepto está ordenado jerárquicamente, sin embargo, la estructura de esta jerarquía era más complicada de lo que se anticipaba. Esta investigación demostró la necesidad de dos factores académicos de 2o. grado: académico-matemático y académico-verbal. Además, en investigaciones subsecuentes se observó que estos autoconceptos (verbal y matemático) no se encontraban correlacionados. Esta separación extrema llevó a Marsh y Shavelson a revisar el modelo original y a desarrollar el modelo de referencia Interno/Externo para explicar la correspondencia del autoconcepto con el rendimiento en el área de matemáticas y la verbal. Se basaron en la idea de que el rendimiento en áreas de contenido específico estaba más altamente correlacionado con el autoconcepto en la correspondiente área de contenido (Marsh, citado en Marsh Byrne y Shavelson, 1988). De acuerdo con este modelo los autoconceptos académicos verbal y matemático están formados en el salón de clase en relación con marcos de referencia internos (proceso de comparación en el que los estudiantes comparan su habilidad percibida en el área de Matemáticas con su habilidad percibida en el área verbal) y marcos de referencia externos (los estudiantes comparan sus habilidades en las áreas de matemáticas y verbal con la de sus compañeros) (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988). La diferencia obtenida al comparar rendimiento en matemáticas y el rendimiento en el área verbal, es lo que contribuirá a tener un alto autoconcepto en una u otra área. Marsh, Byrne y Shavelson (1988) concluyeron: a) que no existe correlación entre los autoconceptos verbal y matemático; b) el rendimiento verbal afecta positivamente el autoconcepto verbal, pero en forma negativa al autoconcepto matemático; c) el rendimiento matemático se correlaciona positivamente con el autoconcepto matemático, pero en forma negativa con el autoconcepto verbal. Observaron además, que el autoconcepto académico general estaba sustancialmente relacionado con el rendimiento académico en general pero encontraron poca relación con el rendimiento verbal o el matemático, específicamente.

Estos resultados apoyaron fuertemente el concepto multidimensional del autoconcepto y del contenido específico relacionado con el autoconcepto general, el verbal y el matemático. Los resultados del análisis factorial sugieren que: a) el autoconcepto general no es afectado por el rendimiento académico verbal o matemático, específico; b) solamente el rendimiento académico verbal tiene una influencia positiva en el autoconcepto verbal; c) solamente el rendimiento académico matemático tiene una influencia positiva

en el autoconcepto matemático y d) solamente el rendimiento académico general tiene una influencia positiva en el autoconcepto académico general. Se ha visto que las medidas generales del autoconcepto no son predictoras adecuadas en una materia específica (Maruyama, Rubin y Kingsberry; West, Fish y Stevens, citados en Hamachek, 1990), una posible razón de esto es que el autoconcepto general se ve afectado por muchos factores y sería difícil saber cuál es el que más lo influye; por lo que para evaluar la relación entre el autoconcepto y el rendimiento es necesario medir autoconceptos específicos del alumno en áreas específicas, entre más cercana sea la relación entre el autoconcepto de cierta habilidad con el área académica o materia, habrá más posibilidad de encontrar una relación positiva entre esos dos factores (Hamachek, 1990).

Con estas sugerencias Marsh, Byrne y Shavelson (1988) recalcan la importancia de ya no tomar en consideración el autoconcepto académico general como un solo constructo, sino tomar en cuenta sus componentes jerárquicos. Agregan que existen también influencia de otros factores como serían los sociables (relación con compañeros, actividades extracurriculares, etc.) y la influencia de otros cursos (arte, música, deporte) que no pueden ser explicados por medio de las dos facetas jerárquicas. Por ello, colocan en su modelo al autoconcepto académico general, en un punto medio de su continuum (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988):



En resumen, se ha obtenido a través de las diferentes investigaciones de la última década, una imagen más clara de la estructura del autoconcepto, considerando la habilidad percibida como la dimensión más importante. Dentro de las características más importantes del autoconcepto se ha indicado el aspecto jerárquico. Se deberán tomar en cuenta diferencias en el desarrollo del niño al considerar la jerarquía, pues ésta puede diferir entre niños y adolescentes. La definición de estructura jerárquica es importante al relacionarla con la autoestima y su posible influencia en la motivación y conducta del individuo. Se ha indicado que el autoconcepto académico contribuye a la predicción de rendimiento subsecuente, en la selección de trabajo, en las aspiraciones educativas y, finalmente, en los estudios universitarios (Marsh, citado en Marsh, 1992).

Igualmente, se ha apoyado su característica multidimensional, de manera que se deberán tomar aspectos específicos del autoconcepto, en vez de ser tomado en su totalidad, al hacer investigaciones para obtener una mayor comprensión. Investigaciones futuras deberán de evitar una medida general de autoconcepto general cuando deseen investigar una área académica específica.

## 1.2 AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Investigaciones experimentales han puesto de manifiesto la forma en que el autoconcepto se encuentra relacionado con el concepto que de el sujeto tienen, padres, maestros y alumnos, y cómo aquél puede cambiar a medida que le van dando al sujeto noticias de su propio rendimiento. Es patente por tanto la responsabilidad de padres y maestros en la formación de ese autoconcepto que tanto va a dirigir la vida del sujeto ( Sacristán, 1972). El maestro, en cierto modo, asume el papel de "padre prestigioso" (sobre todo con niños pequeños), aunque con una proyección diferente a la del padre: la del rendimiento escolar. Esta nueva faceta del niño en el aula es inédita para él. Cuando salga de la escuela llevará acuñada una nueva imagen de su ser referido a su valía personal en el trabajo escolar. Las facetas anteriores de su autoconcepto habrán influido en sus realizaciones escolares.

Las experiencias exitosas durante la escuela primaria son importantes porque sobre ellas se va a construir la estructura psicológica del niño. Para que la psique humana sea fuerte, debe comenzar con cimientos firmes. Todo lo que le suceda al niño durante esos años es incorporado como la base de su personalidad; es cuando el establecimiento de su autoconcepto se hace en base a experiencias de éxito y orgullo de sí mismo, o sobre dudas, errores y sentimientos de inutilidad. La autoestima del niño aún está incompleta y es moldeable, está orientada a complacer a los adultos y a creer lo que dicen. Es por eso que lo que el adulto diga acerca de él, o como lo evalúa como persona, o en su rendimiento, es incorporado con facilidad a lo que el niño piensa de sí mismo. En esta etapa es importante la retroalimentación del maestro para darle al niño un sentido de competencia que permita el desarrollo de una positiva imagen mental de sí mismo (Hamachek, 1990).

"La forma en que un profesor actúa, no lo que sabe, puede ser lo más importante en la transmisión del intercambio enseñanza-aprendizaje" (Webb, 1971). El comportamiento psicológico, es decir, la forma en que el profesor se relaciona con el alumno, es quizá la base más importante para la actitud que el niño adopte hacia el aprendizaje. Webb (1971), comprueba esta evidencia "no es lo que hace, sino cómo lo hace", observando que el conocimiento y el

afecto son compatibles, ya que ante maestros más sensibles, los alumnos presentaron actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia la tarea a realizar. Además del comportamiento del maestro, es de suma importancia la influencia que tiene el autoconcepto del alumno en su rendimiento académico.

En el área de la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, Prescott Lecky (citado en Hamachek, 1990) fué uno de los pioneros en señalar que el bajo rendimiento académico se encontraba relacionado con un alumno que se percibía a sí mismo como incapaz de aprender el material académico. Investigaciones posteriores han demostrado que el rendimiento del alumno puede verse incrementado al mejorar su autoconcepto (Brookover y col; MacMillan; Fagan; Kenneth y Washington; Gray y Klauss, citados en Hamachek, 1990). Scheirer y Kaut (citados en Hamachek, 1990) revisaron más de ochenta estudios que relacionaban el autoconcepto del alumno con su rendimiento académico y concluyeron que no hay suficiente evidencia para determinar la causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico, y previenen en el hecho de aceptar fácilmente la idea de que un aumento en el autoconcepto provoca automáticamente una mejora en el rendimiento académico. Kiefer y Wekart (citados en Hamachek, 1990) dan soporte a la hipótesis que indica que un autoconcepto positivo es el resultado de experiencias académicas positivas. Más recientemente, Johnson y Robinson-Awana (citados en Hamachek, 1990) encontraron que la autoestima se encuentra relacionada con rendimientos académicos altos; hay evidencia disponible que muestra que el nivel de rendimiento en la escuela se encuentra influido por el autoconcepto de la persona, y aunque no es posible especificar cuál va primero, un buen desempeño académico o una alta autoestima, sí se puede sugerir que la relación es recíproca, un cambio positivo en una facilita un cambio positivo en el otro.

Dentro de la perspectiva del rendimiento escolar, es de suma importancia considerar los aspectos que se han revisado hasta ahora del autoconcepto. Se ha puesto en tela de juicio la causalidad entre la relación rendimiento-autoconcepto. Bandura (1986) y Markus (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) sugirieron que existe una relación causal pues el autoconcepto influye en ciertas estrategias que llevan al sujeto a rendir más en ciertos casos, y menos en otros. Eccles, Wigfield y col. (citados en Wigfield y Karpathian, 1991) han examinado la influencia entre las percepciones de aptitudes y evaluación del rendimiento, y la relación con su rendimiento académico y la elección de diferentes actividades. Encontraron que las percepciones de aptitudes y las expectativas hacia el éxito en los niños eran los predictores más fuertes para materias como matemáticas y lenguaje.

Las investigaciones realizadas con respecto a la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, traducido en calificaciones, han

encontrado una correlación positiva de 0.30. Las medidas del autoconcepto académico con el rendimiento académico del alumno tendieron a ser mayores que la correlación entre el autoconcepto general y el rendimiento académico (Shavelson y col.; Wylie, citados en Shavelson y Bolus, 1982). Los teóricos a estudiar el autoconcepto observaron los resultados de varias investigaciones y concluyeron que el autoconcepto académico y el rendimiento académico se encuentran relacionados aunque no existe un acuerdo en la dirección de la causalidad. Algunos investigadores han definido el autoconcepto académico como una expectativa de éxito en el trabajo escolar futuro (Brookover y Passalacqua, citados en Skaalvik y Sletta, 1990) o bien, como una expectativa de éxito en una tarea académica específica (Skaalvik y Sletta, 1990). De acuerdo a este punto de vista varios estudios longitudinales (Shavelson y Bolus, 1982; Marsh; Skaalvik y Hagivet, citados en Skaalvik y Sletta, 1990) han demostrado que el autoconcepto académico tiende a influir al rendimiento académico, por lo tanto, se espera que el autoconcepto tenga influencia en el comportamiento (Skaalvik y Sletta, 1990). Asimismo, Shavelson y Bolus (1982) realizaron un estudio con alumnos de High School donde demostraron el predominio del autoconcepto sobre el rendimiento académico del alumno. Por otro lado, Shavelson y Stuart (citados en Shavelson y Bolus, 1982) argumentaron que la relación entre ambos es recíproca y que no necesariamente logrando cambios en el autoconcepto se lograban cambios en el rendimiento académico. Otra posición sería la de Scheirer y Kraut, y Anderson y Evans (citados en Shavelson y Bolus, 1982) quienes observaron en una investigación que el autoconcepto es influido por el rendimiento académico del alumno. Marsh, Byrne y Shavelson (1988) indican que un aumento en el éxito académico está correlacionado con un aumento en la autoestima académica y, menos con el autoestima general. Así mismo, Byrne (citado en Marsh, 1992) demostró que el rendimiento académico estaba más fuertemente relacionado al autoconcepto académico que con el no académico y al autoconcepto general.

Skaalvik y Hagtvet (citados en Wigfield y Karpathian, 1991) evaluaron la relación entre autoestima general, autoconcepto académico y rendimiento académico, concluyendo que existían diferencias de edad en la naturaleza de la relación causal. Observaron que en niños de primaria baja, el rendimiento académico es capaz de predecir el autoconcepto académico, pero en niños mayores la relación es recíproca y, además, en ellos el autoconcepto académico es un fuerte predictor del autoconcepto general. Eccles; Marsh; Nicholls; Stipek (citados en Wigfield y Karpathian, 1991) demostraron que los niños de primaria baja tienden a exagerar más las percepciones de sus aptitudes y sus expectativas que los niños de primaria alta. Esta misma exageración abarca sus reacciones ante el fracaso, buscando mantener estable su autoestima. Conforme se vuelve más objetivo el juicio de sí mismo, el niño irá ajustando sus modelos ideales a los modelos

reales. Esto implica que la percepción que tenga el niño de sus aptitudes lo llevará a elegir ciertas actividades de acuerdo a sus habilidades y, además, influirá en la perseverancia en una tarea, siempre protegiendo su autoestima. Así, Wigfield y Karpathian (1991) argumentaron que es necesario un estudio basado en el desarrollo del niño, para evaluar la forma en que las autopercepciones van evolucionando a través de la infancia. Opinan que una relación causal no es en sí relevante: tomando en consideración que el niño pequeño tiende a exagerar su autoconcepto, éste no se relaciona en una forma realista con su rendimiento. Conforme el niño va creciendo y madurando su autopercepción se va tornando más realista y exacta, explicando así una relación recíproca entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Un niño con una alta percepción de sus aptitudes podrá laborar con mayor confianza y mayor éxito, lo cual, a su vez, incrementará la confianza en sus habilidades. Lo contrario ocurriría en niños con baja autopercepción de sus habilidades.

Igualmente, Nicholls (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) indicó que las percepciones de habilidad académica iban modificándose conforme el niño crecía. Eccles (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) reportó que niños desde 10. de primaria eran capaces de diferenciar la autopercepción de sí mismos en varias actividades, y que los niños distinguían entre la percepción de habilidad y los valores de su rendimiento. Además, Eccles y Wigfield (citados en Wigfield y Karpathian, 1991) propusieron que estas percepciones estaban ordenadas jerárquicamente.

Hoge, Smith y Hanson (1990) concluyeron que el logro académico personal traducido en calificaciones del alumno, el ambiente general de la escuela, esto es, la percepción que tiene el alumno de la política, motivación y metas de la escuela, y la relación entre el alumno y su maestro, tienen una alta influencia sobre la autoestima académica del alumno.

De acuerdo a Wigfield y Karpathian (1991) la infancia media es muy importante para la formación del autoconcepto en el niño pues es la etapa en la que se incorporan aspectos psicológicos. Los niños reciben mayor información de sus compañeros y maestros la cual adoptan dentro de su propio marco de referencia. Markus y Nurius (citados en Wigfield y Karpathian, 1991) indicaron que en esta etapa los niños desarrollan sus propios estándares para su comportamiento, tomando como modelo los estándares de las personas socialmente significativas para ellos. Cuando el autoconcepto del niño se diferencia, es entonces cuando aprenden a utilizar las estrategias de autosuperación y de control de comportamiento para mantener una autoevaluación positiva (Wigfield y Karpathian, 1991), sobre todo en los aspectos psicológicos más importantes para su autoestima.

Varios investigadores (Rosenberg; Covington; Wylie, citados en Wigfield y Karpathian, 1991) han observado que los niños tienden a maximizar autoevaluaciones positivas, no sólo de su autoconcepto sino también de su autoestima. Existen varios procesos para lograrlo, entre ellos

sería realzar la percepción de su aptitudes, seleccionando sus relaciones sociales, buscando quienes los aprecian. Covington (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) observó la forma en que los niños intentan maximizar su sentido de autoestima en el ambiente educacional, tratando siempre de mantener una percepción positiva de sus aptitudes. Puesto que los niños que tienen problemas académicos tienen dificultad para mantener su autoestima, esto es porque la autopercepción de sus capacidades se encuentra amenazada, van a intentar mantener un autoestima positivo adoptando varias estrategias tales como inventando excusas por sus fracasos, demorándose en la tarea, escogiendo tareas más fáciles o retirándose. Estas estrategias pueden tener efectos a corto plazo, pero a largo plazo, existirá una disminución gradual en el rendimiento del niño, dificultando, así, mantener su autoestima positiva.

De acuerdo a Marsh y Shavelson (1985), los aspectos específicos del autoconcepto están relacionados con la autoestima. Cada individuo varía en la forma en que valora cada aspecto de su autoconcepto, de acuerdo a la importancia que le dé a cada habilidad específica. Así, cuando el niño califica cierta habilidad como más importante, ésta afectará en mayor grado su autoestima. Harter (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) demostró que los niños con alta autoestima califican en menor grado las habilidades en las que se sienten menos competentes. Sin embargo, los niños con baja autoestima no utilizan esta estrategia y se les dificulta más "descartar" algunas habilidades como importantes, por ejemplo, la apariencia física y la aceptación social, las cuales Harter encontró que tenían mayor correlación con la autoestima del niño. Por otro lado, Marsh (1986), al relacionar la autoestima con los diferentes aspectos del autoconcepto, resaltó que la importancia que le dé el sujeto a cada aspecto influirá en forma directa en su autoestima. De acuerdo a Rosenberg (citado en Marsh, 1986) los individuos con autoconcepto alto en cierta faceta le van a dar mayor importancia a ésta y, así, este mecanismo permitirá proteger su autoestima. Marsh (1986) concluyó que el autoconcepto en un área específica está correlacionado moderadamente con la importancia que le adjudique; esta tendencia será más fuerte en sujetos con alta autoestima. Queda implícito que cuando el autoconcepto es más alto en un área específica el sujeto le dará una mayor importancia, lo cual causará a su vez, mayor autoestima. Marsh (1986) argumentó que es el puntaje del autoconcepto en general el que predice con mayor exactitud la autoestima, y no la importancia que se le dá a cada habilidad.

En un estudio realizado con gran número de niños preadolescentes que asistían a las escuelas públicas de Connecticut (USA), Coopersmith (citado en Corkille Briggs, 1972) encontró notables diferencias en las conductas sociales de niños que diferían en su autoestimación. Los niños que tenían una elevada idea de sí mismos se acercaban a las personas y a las tareas con la expectativa de que serían bien recibidos y de que tendrían

éxito: "Tienen confianza en sus percepciones y en sus juicios, y creen que podrán sacar un buen partido de sus esfuerzos. La actitud favorable respecto de sí mismos los lleva a aceptar sus propias opiniones, a dar crédito y a tener confianza en sus reacciones y conclusiones. Esto les permite atenerse a su propio juicio cuando existe una diferencia de opinión y les permite también tomar en consideración ideas novedosas. Las actitudes y expectativas conducen a estos individuos a la obtención de una mayor independencia social y a una mayor creatividad, que lo llevan a la ejecución de acciones más asertivas y vigorosas. Suelen ser más participantes que oyentes en las discusiones de grupo, les cuesta menos trabajo establecer amistades y se atreven a expresar opiniones aún cuando saben pueden ser recibidas con hostilidad (Coopersmith, citado en Corkille Briggs, 1972).

Por otro lado, los estudiantes inseguros y con temor al fracaso, no obtienen buenos resultados en la escuela y terminan por desistir y resignándose a la mediocridad. Kagan y Moss (citados en Good y Brophy, 1986, cap. 12) han encontrado una elevada correlación entre las expectativas de fracaso en un problema y renuncia de la tarea. Por eso en los trabajos escolares y en las actividades generales, las personas cuyo autoconcepto es deficiente tienden a darse por vencidos cuando se ven presionadas o sometidas a estrés (Brophy y Good, 1986, cap.12). En términos generales, el éxito origina aspiraciones muy altas pero realistas, mientras que el fracaso suele producir expectativas extraordinariamente bajas o altas. En casos de fracaso, las aspiraciones no constituyen verdaderas expectativas, ya que la verdad es que no esperan alcanzarlas; en cambio los más brillantes se fijan objetivos elevados pero que no están fuera de su alcance. Las constantes experiencias de fracaso escolar terminarán haciendo que el estudiante sienta repulsión ante la retroalimentación de sus tareas o sea incapaz de utilizarla. Si empieza a tener éxito en la escuela, los fracasos precedentes seguirán impulsándolo a sobrestimar o subestimar su rendimiento, de modo que sus predicciones sobre el rendimiento ulterior serán poco realistas.

En cuanto a las investigaciones acerca de los efectos de la conducta del maestro sobre la autoestima de los alumnos, se ha visto que juega un importante papel para la generación de alta autoestima de éstos. Haynes, Comer, Hamilton-Lee, Boger y Rollock (1987) señalaron en un estudio realizado con alumnos de primaria, que la valoración del maestro sobre el comportamiento de los alumnos en tres dominios, su conducta en clase, su participación dentro del grupo, y su actitud hacia la autoridad, explica el 72% del autoconcepto escolar del alumno; esto significa que las primeras experiencias del niño en la escuela se encuentran significativamente relacionadas con el desarrollo de su autoconcepto. Varios autores han reportado, al igual que los anteriores, la relación entre el autoconcepto del alumno y su rendimiento académico (Halpin y Torrance; Dudak, Olson,

Brookover, Erickson y Jainer, citados en Haynes, Comer, Hamilton-Lee, Boger y Rollock, 1987). Cuando un maestro hace una valoración del niño, éste la internaliza y se vuelve parte de su autoconcepto, es por ésto que la conducta del maestro tiene gran influencia sobre la formación y desarrollo del autoconcepto del alumno.

Itskowitz, Navon y Strauss (1988) realizaron un estudio para evaluar la influencia de la cercanía emocional del maestro con el alumno sobre su autoimagen y observaron una sobrevaloración positiva por parte del maestro hacia aquellos niños por los que sentía afecto y una estimación negativa hacia los niños por los que sentía indiferencia o rechazo. Los niños por los que sentía afecto fueron vistos más positivamente en términos de inteligencia, talento, rendimiento, motivación y cooperación hacia el maestro y sus compañeros. Los niños por los que sentía rechazo fueron percibidos negativamente en éstas mismas dimensiones.

Aquellos alumnos que se sintieron apoyados y respetados por su maestro, tuvieron mayores logros en su rendimiento académico y mejoraron su autoestima (Ryan y Grolnick citados en Hoge, Smith y Hanson, 1990). Las escuelas que animaron la creatividad en sus alumnos, su autonomía y su iniciativa, fueron asociadas con alumnos de alta autoestima (Epstein; Purkey y Novak, citados en Hoge, Smith y Hanson, 1990). Investigaciones realizadas dentro del salón de clases indicaron una autoestima más alta entre los estudiantes de la clase donde se hacía énfasis en la cooperación y ayuda mutua entre los alumnos, más que en la competencia individual (Johnson y Johnson; Johnson, Maruyama, Nelson y Skon, citados en Hoge, Smith y Hanson, 1990).

La evaluación ha sido una labor exclusiva del profesor, por medio de ella no sólo se dá una imagen al sujeto de lo que es, sino que influye en el concepto mismo que el profesor se hace del alumno, proyectándose de ésta forma en su relación posterior. A su vez, esta imagen tiene una repercusión en el grupo en que el sujeto está insertado, ya que la cotización alcanzada por el alumno será un factor influyente en las estructuras grupales que en el aula se formen. En suma el alumno recibe su imagen con tres aportaciones: su propia confrontación, la de su profesor y la de sus compañeros. Frente a dicha imagen contrastará su propio Yo, lo que dará lugar a los reajustes oportunos. Todo ello marcará la pauta en las conductas posteriores del sujeto, y fundamentalmente en el aprendizaje.

Sacristán (1972) indicó que la evaluación, en la medida en que cobra sentido en el sujeto que la recibe, se torna autoevaluación, desempeñando una importante función en la formación del autoconcepto.

Cabe mencionar que al evaluar al alumno, esto es, al confrontar sus resultados obtenidos con determinados objetivos propuestos, se le está ofreciendo la imagen de lo que representa su faceta productiva respecto del trabajo escolar. La evaluación, para el alumno que la recibe, es una

"autoconcientización de lo que él da de sí" (Sacristán, 1972). De esta manera el muchacho se va forjando su autoconcepto referente al quéhacer educativo que él desarrolla en clase, influyendo este autoconcepto en la formación de la personalidad y en la conducta humana.

Con los resultados de la evaluación el maestro ofrece al alumno un reflejo de su rendimiento que afectará, de alguna forma, su autoconcepto. De aquí se deriva la importancia que tienen los resultados de la evaluación, y el que las sucesivas evaluaciones sean congruentes entre sí, el que sean orientadoras de la posterior actuación del niño. La evaluación cumple una misión educativa, sea positiva o negativa, y estará en manos del maestro. Es una ayuda informativa que brinda a la autoconcientización escolar, una ayuda con proyección en la vida futura del escolar. Page (1992) realizó una investigación acerca de la relación entre los comentarios que los maestros realizan al calificar un examen y el rendimiento académico del alumno. Resaltó la importancia de éstos y observó tres tipos de comentarios en ellos: unos relacionados con la ejecución del alumno (con respecto a la calificación obtenida); otros en relación al alumno (personales) y los últimos sobre su ejecución en relación a sus compañeros. Concluyó que los maestros deben de hacer comentarios acerca de la ejecución de los alumnos, siempre brindando retroalimentación, ya que los efectos que produce el tipo de comentario no es igual para todos, pues lo que funciona en unos no funciona en otros. Resultados similares fueron encontrados por Simons y Hake (citados en Page, 1992) al observar la influencia sobre el rendimiento académico del alumno de comentarios afectivos contra cognoscitivos por parte del maestro.

En resumen, los padres, los psicólogos escolares, y el mismo alumno, dependen en gran medida de los juicios que el maestro hace del alumno y de su rendimiento académico; estos juicios constituyen un elemento importante dentro del proceso enseñanza aprendizaje, no solo porque la habilidad que desarrolle el alumno y su nivel de rendimiento funcionen como indicadores para el maestro, sino por el valor que dichas aseveraciones tienen para el propio alumno, para sus padres, compañeros, etc.. El maestro deberá de tener precaución al evaluarlos pues dicha información podrá influir en su futuro escolar, aumentando o disminuyendo sus oportunidades de éxito (Hoge y Coladarcí, 1989).

Desde un punto de vista educativo es relevante investigar la forma en que el autoconcepto del estudiante se relaciona con su motivación y su comportamiento. De acuerdo a Harter (citado en Newman, 1990) existen dos tipos de motivación hacia el aprendizaje en clase: a) intrínseca, cuando el alumno busca retos académicos, demuestra curiosidad e interés en su trabajo escolar y obtiene satisfacción interna al lograrlo; y, b) extrínseca,

cuando el alumno busca tareas fáciles, realiza su trabajo para complacer a su maestro y para obtener buenas calificaciones, y depende de la ayuda del maestro para hacer su trabajo. Además, Harter (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) también definió dos aspectos importantes acerca de la motivación: la motivación eficaz, es decir, la motivación para dominar diferentes tareas, y la motivación para mantener una opinión positiva de sí mismo (Covington; Epstein; Gecas; Rosenberg; citados en Wigfield y Karpathian, 1991).

White (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) indicó que la motivación eficaz impulsa al niño a tener logros en diferentes tareas. Harter (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) desarrolló un modelo de motivación eficaz que contiene diferentes componentes de la motivación: la preferencia hacia el reto, curiosidad, superación, juicio, criterio intelectual para el éxito y para el fracaso. Además, demostró que la capacidad cognoscitiva percibida por el niño estaba relacionada fuertemente con su preferencia para el reto, su deseo de superación y su curiosidad. Así, los niños que se perciben a sí mismos como altamente competitivos están más intrínsecamente motivados en el salón de clase. Por otro lado Harter (citado en Wigfield y Karpathian, 1991) propuso la siguiente secuencia: la motivación eficaz lleva al niño a dominar varias tareas; el éxito en una tarea, y el reforzamiento positivo de los que lo rodean lo lleva a incrementar su percepción de competitividad y su control sobre resultados, dándole satisfacción intrínseca de dominar una tarea. Esto aumentaría, a su vez, su motivación eficaz y el ciclo volvería a comenzar. Harter determinó que la autoestima tiene influencia en el afecto y la motivación del sujeto. Sugirió que el autoestima está determinado por la discrepancia entre la percepción que tiene el individuo de sí mismo ante una tarea y la importancia que le da a ésta. Además el autoestima en general puede predecir afecto, es decir qué tan contento o triste se encuentra, comprobando que los individuos más contentos tienen un autoestima más alto. El afecto predice la motivación del sujeto, medido como el interés que muestra para realizar una tarea.

Bandura (1986) le dió al individuo un rol más dinámico, al tener la capacidad de autoregular su comportamiento. El individuo es capaz de fijarse ciertas metas y expectativas, motivarse para alcanzarlas, controlar su rendimiento en diversas actividades y evaluar si sus metas fueron alcanzadas. Bandura (1986) afirmó que la autoeficacia de un individuo es similar a la autopercepción de aptitudes. La definió como la capacidad de organizar las diferentes habilidades en acción. Incorpora a su definición el concepto de motivación indicando que las percepciones de eficacia serán capaces de incrementar el rendimiento cuando el individuo valora la tarea que está realizando.

En base a la información presentada en el presente capítulo se puede resumir que el niño se ve a sí mismo a través del reflejo de sí mismo que le devuelven los demás. Serán primero sus padres y, posteriormente en la escuela, sus maestros, y compañeros, los espejos que moldearán su autoimagen.

La formación del autoconcepto ocurre desde temprana edad en el niño, mediante el contacto que tiene con las personas significativas. El autoconcepto se va moldeando conforme el niño crece y va teniendo nuevas y diferentes experiencias. Este proceso se lleva a cabo, por un lado, al compararse el niño con los demás, adquiriendo información de sus propias habilidades y talentos, y, por otro, a través de las reacciones que genere en los demás. De acuerdo a la forma en que es tratado, el niño se va formando un concepto de sí mismo, resaltando la importancia de la calidad en las interacciones; solamente cuando el niño se sienta aceptado, podrá sentirse respetado y valioso. Los éxitos y fracasos de su vida cotidiana ayudarán a corregir su autoconcepto, llevándolo a una percepción más real de sus propias habilidades. La percepción de sí mismo resulta de la relación que se hace entre el autoconcepto (descripción de atributos personales) y el autoestima (la valoración afectiva). Cabe mencionar que la autoestima es importante en la evaluación y determinación de la conducta y, por lo tanto, influye en la motivación del sujeto.

Investigaciones en el ambiente escolar han demostrado que el maestro es importante para generar autoestima alta en los alumnos, la cual es necesaria para que los niños obtengan un mayor rendimiento escolar, al sentirse apoyados y respetados por su maestro. Los niños con autoestima alta le darán mayor importancia a la faceta o habilidad en la que tienen mayor éxito, lo cual reforzará la autoestima en dicha área. El niño necesita recibir retroalimentación congruente y realista, así, la valoración hecha por el maestro es internalizada por el niño, volviéndose parte de su autoconcepto. Puesto que el autoconcepto se relaciona con su motivación y su comportamiento, se genera una secuencia de manera que una motivación eficaz, la cual lleva al niño a dominar una tarea, el éxito en dicha tarea y el reforzamiento positivo recibido, incrementa la percepción de la competitividad y su control sobre los resultados, brindándole satisfacción intrínseca, lo cual, a su vez, aumentaría su motivación eficaz. La autoestima está determinada por la importancia que le conceda el niño a dicha tarea, prediciendo una reacción afectiva (qué tan contento está) y midiendo, así, el interés, o motivación, que muestre para realizar dicha tarea en un futuro.

Se ha observado que en los años escolares en primaria alta, los niños van desarrollando características más abstractas que les permitirán fijar sus propios estándares para su rendimiento, al compararse con sus compañeros y con sus modelos ideales. De esta manera, podrán determinar sus propias expectativas y objetivos acerca de su rendimiento escolar, utilizando diversas estrategias de autosuperación y de control de

comportamiento para mantener y proteger una autoestima positiva. La evaluación del rendimiento académico del alumno (traducido en calificaciones) juega un importante papel en su autoconcepto pues lleva al alumno a una confrontación con sus propias habilidades, y con las de su grupo; esto le permitirá realizar ajustes para su rendimiento posterior. Se ha demostrado así que existe una relación recíproca entre rendimiento académico y el autoconcepto general académico.

Se debe recalcar que padres y maestros tienen una gran responsabilidad en la formación del autoconcepto del niño, el cual, en gran medida, guiará su vida. La forma en que se relacione el maestro con el alumno es la base más importante para modelar la actitud que el niño tome hacia el proceso de enseñanza aprendizaje. Se ha observado que ante maestros más sensibles, los niños presentan actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia el trabajo escolar. Por tanto, es necesario que los educadores estén conscientes de que en sus manos tienen el desarrollo de un autoconcepto positivo, con respecto al quéhacer escolar. Igualmente, si los maestros tratan a los alumnos como individuos, los estimulan y les ofrecen oportunidades acordes con los niveles de su desarrollo, se creará el ambiente propicio para la aparición de autoconceptos positivos, niveles de aspiración altos y una motivación sana.

## CAPITULO 2

### EXPECTATIVAS

Ya que los psicólogos se han dedicado a estudiar las condiciones más favorables para el desarrollo óptimo del niño, el psicólogo educativo contribuye investigando las condiciones para el mejoramiento del aprendizaje dentro del salón de clases, considerando las características cognoscitivas y de personalidad del alumno, y los aspectos interpersonales y sociales del ambiente del proceso de aprendizaje; dentro de éste aspecto se ha evaluado la interacción maestro alumno, con el fin de conocer los procesos que intervienen y que afectan tanto al maestro como al alumno en la situación de aprendizaje.

En el primer capítulo se revisó la importancia de la formación de un autoconcepto sano en el niño tanto en el ambiente familiar como en el escolar. Se observó la relación del autoconcepto no sólo con su comportamiento, sino también con la adquisición de habilidades y conocimientos, y la influencia que puede tener sobre el rendimiento académico del niño. A continuación se revisará el concepto de expectativas en general, para que en el siguiente capítulo se enfoque a la influencia de éstas en la relación maestro alumno.

La noción de "efecto de expectativas" o "profecía autocumplidora" ha sido estudiada por muchos teóricos con el fin de dar respuesta al hecho de que la expectativa de una persona con respecto a la conducta de otra, puede contribuir a la determinación de lo que efectivamente será esa conducta. Fué Merton, en 1948 (citado en Rosenthal, 1978), el que elaboró el concepto de "profecía autocumplidora" y, a partir de entonces, dicho efecto ha sido estudiado por numerosos investigadores.

Evidentemente este efecto existe en la humanidad a partir del momento en que se interrelacionan dos personas para satisfacer sus propias necesidades. La importancia de la "profecía autocumplidora" en la vida social se ha observado desde la antigua Grecia, dentro de la mitología griega, existe un mito llamado "Pygmalion y Galatea" que lo representa de una forma acertada (Nueva Enciclopedia Temática, Tomo 8).

Siglos después, en el siglo XIX, un escritor irlandés, Jorge Bernard Shaw (1856-1950), se basa en ese mito para escribir la obra de teatro "Pigmalion". en la cual pretendía hacer de una florista, una duquesa. La diferencia entre una duquesa y una florista no radicaba en su comportamiento sino en cómo eran tratadas. En la escena culminante la había convertido en una persona independiente, cumpliendo así su expectativa (Nueva Enciclopedia Temática, Tomo 10).

Actualmente, lo que se le llama "Profecía autocumplidora" o "Efecto Pigmalion", que comenzó a analizarse a un nivel intuitivo, ha sido trasladado al laboratorio por los psicólogos para estudiarlo sistemáticamente. De acuerdo a los resultados obtenidos en dichas investigaciones, los psicólogos definen el "Efecto Pigmalion" o "Profecía autocumplidora" de la siguiente manera: "La creencia acerca de lo que un individuo espera que suceda en otra persona lo lleva a comportarse de tal forma que sus propias expectativas se cumplen" (Chaplin, 1976). La expectativa se define como una actitud emocional o un estado de anticipación acerca de la conducta de otra persona (American People's Encyclopedia, tomo 5) y dicha actitud es una predisposición relativamente estable y duradera de comportarse o de reaccionar de una cierta manera frente a personas, objetos, etc.

Se han realizado gran cantidad de estudios en los últimos años acerca de los efectos de las expectativas del experimentador sobre las respuestas que obtiene de sus sujetos. Las consecuencias de tales "prejuicios" pueden ser muy serias. Al realizarse un experimento es probable que el experimentador no considere la posibilidad del efecto que se produce con la sola interacción con sus sujetos, ya que estos efectos no intencionales actúan sobre las respuestas de sus sujetos. Esto ocurre siempre con los efectos de las expectativas. La expectativa del experimentador en cuanto a la forma de responder del sujeto cambia de acuerdo a la condición del tratamiento experimental. Robert Rosenthal (citado en Ilg, Ames y col., 1978) resume que "la expectativa de una persona con respecto a la conducta de otra puede contribuir a la determinación de lo que será efectivamente esa conducta"

Existen considerables evidencias sugestivas para el funcionamiento de las "profecías autocumplidoras"; esto se ha encontrado en las investigaciones de la Psicología de laboratorio y de la Psicología experimental. Una de las primeras investigaciones fue la de Pfungst (citado en Ilg, Ames y col., 1978) que realizó con un caballo, el cual respondía debido a las señales involuntarias que recibía del experimentador. Rosenthal y Fode, y Burnham, (citados en Ilg, Ames y col., 1978) replicaron esta investigación. Demostraron que las expectativas previamente inducidas a los experimentadores influyeron en la actuación de los animales.

Más, no sólo se realizaron investigaciones con animales al respecto, sino también con humanos, incluyendo habilidades humanas, juicios psicofísicos, tiempos de reacción, test de manchas de tintas, percepción de personas, etc. Larrabee y Kleinsasser (citados en Ilg, Ames, y col., 1978) realizaron una investigación en donde se aplicó la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC) a un grupo de niños de "inteligencia media". Cuando el experimentador esperó una actuación superior, el total del CI obtenido era 7 puntos por encima del promedio del que conseguía el experimentador que esperaba una actuación inferior. En otros experimentos,

Johnson y, por otro lado, Marwit (citados en Ilg, Ames, y col., 1978) apoyaron la hipótesis que afirma que es la respuesta del sujeto la que se ve afectada por la expectativa del experimentador.

Todos estos experimentos han tenido la finalidad de conocer algo sobre las condiciones que aumentan, disminuyen o modifican de alguna manera los efectos de la expectativa del experimentador. Se vió que la expectativa del sujeto, en cuanto a lo que constituye una conducta apropiada como "sujeto experimental" podía cambiar el grado en que fuera influenciado por los efectos de la hipótesis del experimentador" (Ilg, Ames y col., 1978). Esto es, cuando las respuestas de los primeros sujetos confirmaban la hipótesis del experimentador, la conducta de éste hacia los sujetos subsiguientes era afectada de tal modo que éstos tendían a confirmar más todavía la hipótesis del experimentador. También se descubrieron diferencias individuales entre los experimentadores, en la medida en que consiguieron resultados consistentes con sus hipótesis. Aquéllos que demostraron mayores efectos de la expectativa tendieron a ostentar un mayor status a los ojos de los sujetos, condujeron sus experimentos de manera más competente, y se les conceptualizó como más agradables. Esto hace notar que, aún si la influencia de la expectativa de un experimentador fuera no intencionada, tendría el mismo efecto que si lo fuera. Así pues, el agente más exitoso de la influencia social puede ser la misma persona, ya sea que la influencia sea evidente e intencional, como una tentativa de persuasión, o, que quede encubierto y no intencional, como en el caso del experimentador que sutilmente está comunicando su expectativa al sujeto de su investigación.

Los investigadores han señalado las posibles implicaciones de los efectos de las expectativas del experimentador con respecto a los resultados de sus investigaciones. Han observado que el efecto de la expectativa en el área experimental puede afectar la veracidad de un dato científico. Sabiendo esto los expertos en diseño experimental han desarrollado técnicas que impidan que el efecto "expectativa del experimentador" ocurra; un ejemplo de estas técnicas serían los experimentos que se llevan a cabo con la técnica de "doble ciego", en donde los experimentadores desconocen los resultados que se esperan (la hipótesis del experimento), además de desconocer el grupo al que pertenece el sujeto (grupo control o experimental). De esta forma la investigación quedará libre de la influencia de las expectativas por parte del experimentador, aumentándose, así, la veracidad de los datos.

Para ello los investigadores se han preguntado: ¿Cuáles son los procesos mediante los cuales un experimentador se comunica involuntariamente a su sujeto? ¿Cuál es la respuesta que se espera de él? ¿De qué manera se explican los resultados anteriores?

El proceso mediante el cual el experimentador comunica sus expectativas a su sujeto es sutil, pero varios investigadores como Rosenthal y Fode; Zoble y Adair, y Epstein (citados en Ilg, Ames, y col., 1978), han

realizado un análisis detallado de las señales auditivas y visuales que se comunican en forma involuntaria. Llegaron a la conclusión de que para lograr un mayor control experimental es necesario que el experimentador desconozca los resultados que se pretendan obtener.

Basándose en el modelo de Brophy y Good (1969), el proceso mediante el cual se realiza la comunicación de expectativas del experimentador hacia los sujetos, será descrito a continuación:

- el experimentador se forma diferentes expectativas de la respuesta del sujeto;
- de acuerdo con las expectativas que se forme, tratará de manera diferente a cada uno;
- al ser tratados de manera diferente por el experimentador, los sujetos responderán también de manera diferente;
- en respuesta al experimentador, cada sujeto tiende a comportarse de tal forma que complementa y refuerza la particular expectativa del experimentador hacia él;
- como resultado, la conducta de algunos sujetos podrá ser mejorada, mientras que la de otros, disminuida, con cambios en la dirección de las expectativas del experimentador;
- estos efectos se descubrirán en los resultados finales del experimento, dándole así soporte a la noción de la profecía autocumplidora.

Como se ha visto, los psicólogos han estudiado la formación de las expectativas inducidas en los laboratorios y los procesos que intervienen. A partir de los resultados obtenidos han hecho observaciones del proceso de los efectos de las expectativas dentro de ambientes naturales. Se han realizado investigaciones de la formación de expectativas en las relaciones interpersonales, por la importancia que tienen en el desarrollo del comportamiento del sujeto, a lo largo de la vida. Primeramente, se revisará el origen de las expectativas en el niño dentro de su primer ambiente, que es la familia. Posteriormente se revisará el proceso del efecto de las expectativas dentro del ambiente específico de la escuela.

La formación de las expectativas comienza a muy temprana edad dentro del núcleo familiar. Los padres desarrollan expectativas acerca de su hijo desde el momento de su nacimiento, y aún antes de nacer. Las expectativas que se formarán de sus hijos abarcarán, no sólo sus características físicas e intelectuales, sino también su manera de ser, sus metas, gustos, y estilo de vida. Es así como "los padres se convierten en el espejo psicológico que los hijos emplean para construir su propia identidad" (Corkille Briggs, 1985). Su vida, por tanto, resulta afectada por las conclusiones que obtenga de dicha observación. Los padres son los

principales forjadores de la autoimagen del niño. Ven a sus hijos a través de un conjunto de filtros que proceden de sus experiencias pasadas, sus necesidades personales y sus valores culturales. Todos ellos se combinan para formar una red de expectativas las cuales se transforman en el marco de referencia con que miden a sus niños.

Esto no significa que los padres deban dejar a un lado todo tipo de expectativas en torno a ellos. La línea correcta a seguir consiste en combinar expectativas realistas con una cálida confianza en el niño. La fé de los padres se transforma en la fé de los niños. La fé del niño en sí mismo constituye la substancia que le permitirá florecer. Cuando debe inclinarse ante expectativas que no toma en cuenta su naturaleza esencial, su autorrespeto se resiente. Para ser fiel a sí mismo, debe mantener la integridad de su condición de ser único; y esta fidelidad constituye la raíz más profunda de su estabilidad. Las expectativas con la mayor probabilidad de ser las correctas, son aquéllas que se fundan en los hechos del desarrollo infantil, la observación aguda y la consideración de las presiones pasadas y presentes que operan sobre el niño.

Nadie puede saber qué es razonable esperar a menos que se encuentre familiarizado con lo que son los niños. También es necesario conocer su desarrollo en cada etapa de su crecimiento para evitar que sus expectativas choquen con las exigencias de tal crecimiento. Es por eso que, como las expectativas de los padres afectan su calidad como "espejos", es necesario que examinen los filtros que afectan su conducta en relación a sus hijos. Eso les permitirá manejar tales filtros, en vez de reaccionar ciegamente a expectativas que sólo tienen en cuenta sus propias necesidades. "Para que los niños lleguen a ser personas fuertes, deben los padres ser capaces de liberarse de toda imagen que no se adapte al hecho de que cada uno de ellos es una persona independiente" (Corkille Briggs, 1985), con habilidades e intereses que a veces no son los de los padres.

Ahora bien, cuando el niño entra a la escuela, el maestro será el primer adulto que no pertenezca a su familia inmediata, que pase a desempeñar un papel de importancia capital en la vida del niño, y seguirá ejerciendo una influencia importante a lo largo de los años escolares. Las clases de maestros que el niño tenga determinarán, en gran medida, el que la experiencia escolar favorezca su desarrollo general o que aumenten simplemente sus dificultades y frustraciones (Stendler y Young, citados en Mussen, Conger y Kagan, 1977).

Como consecuencia de las interacciones del maestro con el alumno dentro del aula, se desarrollan ciertas expectativas en el maestro de acuerdo a las características de cada alumno en lo particular, así como, también del grupo en general; dichas expectativas funcionan como profecías autocumplidoras, esto es, servirán como determinantes del rendimiento académico del alumno. En 1968, Rosenthal y Jacobson (citados en Rubovitz y Maehr, 1971) realizaron una investigación que fué la primera demostración

de la existencia de los efectos de las expectativas. Argumentaron que no es la cantidad de tiempo que el maestro gasta con cada alumno, sino la calidad de sus interacciones, lo que determina los logros intelectuales en ellos. A esta hipótesis la llamaron de "la calidad de la interacción". Aunque el soporte que ellos dan ha sido cuestionado por presentar problemas metodológicos y un análisis estadístico inapropiado, fué, sin duda, la primera demostración de la existencia de los efectos de las expectativas (Cronbach; Elashoff y Snow; Jensen; citados en Mendels y Flanders, 1973).

A continuación, se describirá dicha investigación ya que fueron Rosenthal y Jacobson (citados en Rosenthal, 1978) los pioneros en el campo de la formación de expectativas. Dichos experimentadores aportaron datos según los cuales, las expectativas sobre el rendimiento de los alumnos provocadas experimentalmente repercutían en sus calificaciones. Aquéllos que él suponía lograrían mejores resultados correspondían a esas previsiones, a pesar que tal expectativa carecía de fundamento (Good y Brophy, 1983). La diferencia del grupo experimental con el grupo control estaría en la mente de la maestra, pues, ambos grupos originalmente fueron iguales, lo que los distinguió fué la observación hecha a la maestra. Los niños del grupo experimental mostraron progresos ligeramente mayores en el primer subtest (verbal), que los niños del grupo control. Sin embargo en el segundo subtest (de razonamiento), los niños del grupo experimental progresaron apreciablemente más, que los niños del grupo control.

Cuando los teóricos educacionales discutían los posibles efectos de las expectativas de los maestros, se referían por lo general a chicos de bajos niveles de rendimiento escolar. Por eso resultó interesante comprobar que en el presente estudio niños del nivel de rendimiento escolar más alto, demostraron haberse beneficiado tanto como los del nivel de rendimiento inferior, sólo por el hecho de tener maestros que esperaban de ellos un progreso intelectual.

Al final del año escolar, en ese mismo estudio, se les pidió a los maestros, que describieran la conducta de sus alumnos en el aula. Los niños de quienes se esperaba un progreso intelectual fueron descritos con mayores probabilidades de éxito en el futuro, por ser significativamente más interesantes, curiosos y felices. Se les consideró también como más simpáticos, centrados, afectuosos y menos necesitados de aprobación social. En una palabra, los niños de quienes se esperaba un progreso intelectual se calificaron, intelectualmente, como más despiertos y autónomos o, al menos, así los vieron sus maestros. Los niños del grupo experimental ganaron más intelectualmente, y esta ganancia explica posiblemente el mejoramiento de sus aptitudes y de su conducta. También algunos niños del grupo control elevaron su CI aunque sus maestros no lo esperaban. Podría suponerse que los que más ganaron intelectualmente entre estos niños no designados, serían también clasificados más favorablemente por sus maestros; pero no fué así. Cuanto mas ganaban los niños del grupo control en su CI, más se les

miraba como mal ajustados, menos interesantes y menos afectuosos. De acuerdo a estos resultados parecería que cuando los niños de quienes se espera un desarrollo intelectual lo consiguen, se benefician también en otros aspectos. En cambio, cuando en desarrollo intelectual ocurre en chicos de quienes no se espera tal cosa, se tiene la impresión de que simultáneamente demuestran una conducta indeseable o, por lo menos, así son vistos por sus maestros. Un análisis de éstos datos demostró que esos efectos del desarrollo intelectual imprevisto se encontraban principalmente en los niños del grupo de poca capacidad. Si estos chicos lentos estaba en el grupo control, de modo que no se esperaba de ellos progresos intelectuales, sus maestros los clasificaban más desfavorablemente si mostraban ganancias en su CI. Por lo tanto resulta difícil para un niño lento, aún cuando su CI esté mejorando, ser mirado por su maestro como un niño bien centrado y potencialmente exitoso desde el punto de vista intelectual.

Este estudio ocasionó un gran interés en el área académica ya que se observó que creando expectativas en las mentes de los maestros sobre la ejecución potencial de los niños, su rendimiento se vería afectado. Algunos teóricos rechazaron este estudio de Rosenthal y Jacobson desde el punto de vista metodológico, y otros lo aceptaron como pioneros en la dinámica de la interacción maestro alumno. Aunque no se han confirmado los resultados del estudio original, el interés no se ha perdido ya que el fenómeno de las expectativas existe, y el maestro no puede evitar el formárselas, aún antes de conocer a los que serán sus alumnos. Se realizaron trabajos que probaron que las expectativas del maestro funcionan como profecías que se cumplen a sí mismas (Braun, 1976; Braun, Neilsen y Dykstra, 1975; Brophy and Good, 1974; Dussek, 1975; Finn, 1972).

Para aplicar mayor control sobre este hallazgo, el experimento se repitió (Rosenthal y Evans, citado en Rosenthal, 1978). Los resultados obtenidos, a la vez que sugieren efectos potencialmente poderosos de la expectativa de los maestros, indican también la probable complejidad de los mismos, en función del sexo y de la clase social del alumno, además de otras variables que el tiempo revelará sin lugar a dudas. En ambos experimentos descritos las ganancias en CI fueron determinadas después de transcurrir un año escolar completo. En otro experimento realizado por Anderson y Rosenthal (citados en Rosenthal, 1978), se observó que las expectativas de los maestros pueden afectar significativamente en el rendimiento intelectual de los estudiantes en un periodo tan corto como dos meses.

A partir de la publicación de Rosenthal y Jacobson (1968) "Pigmalión en la clase", surgieron varias investigaciones que tuvieron como finalidad demostrar la existencia de las expectativas. Dos estudios realizados en 1970, por Palardy y Flist (citados en Blachford, Burke, Farquhar, Plewis y Tizard, 1989) dan también evidencia al efecto de expectativas en ambientes naturales.

Brophy y Good (1969), realizaron un estudio enfocándose a dicho proceso. Aplicando un método de análisis de las interacciones en clase, con el fin de identificar y documentar los comportamientos del maestro y la manera en que sus expectativas eran comunicadas a los niños. Conceptualizaron dicho fenómeno como el resultado de una secuencia observable de conductas y lo describieron como sigue:

1.- El maestro se forma diferentes expectativas acerca de cómo se comportará cada estudiante o cuán bien le irá en la materia, en base al conocimiento de información previa del alumno y observaciones personales. Algunas son apropiadas y otras, no. Estas impresiones iniciales, generalmente son rígidas y resistentes al cambio, aún con evidencia que afirme lo contrario.

2.- Comienza así a tratar de foma diferente a los niños de acuerdo a sus expectativas; si espera que tengan un buen rendimiento recibirán más atención o más tiempo para responder a una pregunta.

3.- Los niños al ser tratados de manera diferente por el maestro responden de manera diferente; esto es, les indica la conducta y el rendimiento que espera de ellos, lo cual a su vez influye en el autoconcepto, motivación para el logro y nivel de aspiración del alumno.

4.- Cada niño en respuesta al maestro, se comporta de tal forma que refuerza y complementa la particular expectativa del maestro hacia él. Si el tratamiento del maestro es consistente a lo largo del tiempo, y si el alumno no ofrece resistencia, se verá afectado su autoconcepto, su nivel de aspiraciones, su motivación y sus relaciones interpersonales.

5.- Como resultado el rendimiento académico de algunos niños podrá ser mejorado, mientras que el de otros disminuído, con cambios en la dirección de las expectativas del maestro.

6.- Estos efectos se reflejarán en los exámenes de rendimiento dados al final del año escolar dándole, así, soporte a la noción de la profecía autocumplidora. Los alumnos de los que se tuvieron altas expectativas tendrán mayor rendimiento.

En 1971, la hipótesis a probar por Rubovits y Maher fué la sugerida por Rosenthal y Jacobson llamada de "La calidad de la interacción", donde se sugiere que es el tipo de interacción entre maestro y alumno lo que determina los logros intelectuales en los alumnos; esto es, que las expectativas creadas en los maestros acerca de sus alumnos, producen cambios en el rendimiento de éstos. La tarea de su estudio fué interrogarse acerca de la interacción maestro-alumno y cómo afecta directamente la conducta del alumno.

En un esfuerzo por explicar cómo las expectativas del maestro eran comunicadas a los alumnos Rosenthal (citado en Hamachek, 1990) propuso la teoría de los cuatro factores que probablemente son los que pueden

animar a los estudiantes a desempeñarse más positivamente cuando los maestros tienen expectativas positivas acerca de ellos:

1. Factor de retroalimentación: más retroalimentación positiva a esos alumnos acerca de su rendimiento.
2. Factor de respuesta (output): darle a esos alumnos especiales más oportunidad de responder a preguntas.
3. Factor de clima: crear un clima socioemocional más positivo y cálido a estos alumnos.
4. Factor de señales de entrada (input): enseñar más y más difícil material a estos alumnos.

Estos factores facilitan, según Rosenthal (citado en Hamachek, 1990) un ambiente de aprendizaje más positivo, lo cual permite que estos alumnos florezcan y los otros no.

Poco después, Crano y Mellon (1978) partiendo a su vez de los resultados de Rosenthal y Jacobson, investigaron la interacción causal de las expectativas de los maestros y la ejecución académica de los niños, a través de un estudio longitudinal de cuatro años. Se centraron en la interpretación causal de dicha relación, observando una conexión entre las evaluaciones de los maestros y el rendimiento académico de los alumnos. Mencionaron dos posibles explicaciones de causalidad para la relación entre las expectativas del maestro y la ejecución de los alumnos:

- La posición clásica, donde son las características y acciones de los niños (su ejecución en clase), las que causan las expectativas de los maestros; este es el indicador de las habilidades de sus alumnos, y, sus expectativas se forman de acuerdo a las habilidades de los estudiantes.

#### EJECUCION-----> EXPECTATIVAS

- O bien, la posición expuesta por Rosenthal y Jacobson, en la cual son las expectativas de los maestros las que causan el rendimiento académico de los niños, o sea su ejecución en la clase.

#### EXPECTATIVAS-----> EJECUCION

Los resultados de su investigación apoyaron ambas partes ya que observaron una relación bilateral entre la ejecución del niño en clase y las expectativas del maestro. Su desempeño académico, la información de maestros anteriores, su ejecución en la clase, etc., hacen que el maestro se forme expectativas acerca de dicho alumno; pero al mismo tiempo dichas

expectativas formadas en el maestro lo hacen comportarse de forma tal, que favorece o entorpece el rendimiento académico del alumno y su ejecución en la clase.

Basándose en las investigaciones que intentaron replicar el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968), algunos autores (Finn 1972, Brophy y Good 1974, West y Anderson 1976, Dusek 1975, Braun 1976, Persell 1977, Cooper 1979, Good, 1980) se mostraron de acuerdo, no sólo en cuanto a los datos empíricos, sino también en sus implicaciones teóricas y prácticas. A pesar de ello, muestran ciertas diferencias en cuanto a la interpretación del grado en que las expectativas del maestro acerca de sus estudiantes tienen posibilidad de funcionar, o no, como profecías autocumplidoras (Brophy, 1983).

Resumiendo lo anterior, se observa que la formación de expectativas comienza a temprana edad del niño en el ambiente familiar, cuando éste comienza a relacionarse con sus padres y, posteriormente, en la escuela, con sus maestros y compañeros.

La formación de expectativas es algo natural en el ser humano, por lo que los maestros en su relación con sus alumnos no pueden evitar formárselas de acuerdo a la primera impresión de ellos, basándose en tests de inteligencia y rendimiento, calificaciones anteriores, comentarios que obtengan de otros maestros, conocimiento de los hermanos y la familia del estudiante etc., afectando de alguna manera el rendimiento académico de sus alumnos. Cabe mencionar que dicha formación de expectativas en los maestros es cambiante o flexible con el paso del tiempo pues existen varios factores que las modificarán como son: la conducta misma del alumno, el aumento o disminución en su rendimiento, la relación personal con dicho estudiante, etc. Estos factores son los que a fin de cuentas reforzarán, o no, las expectativas del maestro.

Durante la vida adulta este proceso continúa en el trabajo, al formar una familia y en todo evento social. El individuo siempre buscará satisfacer sus propias necesidades provocando, así, ciertas respuestas o conductas en las personas que lo rodean, las cuales a su vez, harán que ésta responda ante ellos de cierta manera. El ciclo del "efecto Pigmalión" o de la "profecía autocumplidora" se repetirá sin cesar, jugando las expectativas un papel primordial, siendo ellas las que, finalmente, guiarán la conducta de una persona con respecto a otra...

Los psicólogos intentan, a través de sus investigaciones y observaciones, conocer más de cerca la manera como se lleva a cabo la "profecía autocumplidora"; conocer cómo se comunican y el papel que juegan las expectativas en todo el proceso, con el fin de controlarlas y dirigir las, siempre pensando en el bien del individuo. Le han dado importancia al hecho de que el niño se ve grandemente afectado y moldeado por las expectativas que tienen las personas más significativas para él. Con los

resultados y las conclusiones que han obtenido, buscan conscientizar a padres y maestros para que observen más de cerca sus comportamientos y expectativas que tengan hacia el niño, de tal forma que se llegue a prevenir cualquier daño, aún involuntario, y permitirle así al niño un desarrollo más sano y real de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentra y a sus propias capacidades y características de personalidad. A fin de cuentas, como la evidencia disponible lo sugiere, la diferencia entre un buen estudiante y uno deficiente, no está en cómo se comportan sino en como son tratados; los alumnos tienden a comportarse como el maestro espera que se comporten.

### CAPITULO 3

#### **LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO Y SU INFLUENCIA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADEMICO DEL ALUMNO**

Hace unos años el experimento efectuado por Rosenthal y Jacobson en 1968 resultó ser uno de los más interesantes y controvertidos que haya conocido la investigación educacional. Esos investigadores aportaron datos según los cuales las expectativas sobre el rendimiento de los alumnos provocadas experimentalmente en el maestro repercutían en las calificaciones de ellos. Aquéllos que él suponía lograrían mejores resultados correspondían a esas previsiones, a pesar de que tal expectativa, carecía de fundamento. El estudio despertó enorme interés en el público en general. Los trabajos en los que se ha pretendido replicar los datos de Rosenthal y Jacobson han fracasado, por ejemplo Clajborn (1969), Mecheinbaum, Bowers y Ross (1969) Minor (1970), Snow (1969), Crano y Mellon (1978). Desde entonces se han llevado a cabo más de 100 estudios relacionados con las expectativas del maestro y se ha debatido el grado en el que éstas tienen efectos de profecías autocumplidoras en los estudiantes, y, además, se ha especulado acerca de las implicaciones potenciales para la práctica del maestro en el salón de clase. En los últimos años los trabajos de muchos investigadores han probado, sin lugar a dudas, que las expectativas del maestro funcionan como profecías que se cumplen a sí mismas. Cada profecía autocumplidora comienza con una expectativa falsa o sin fundamento y es el comportamiento que esta expectativa produce, no la expectativa en sí, la que provoca que se convierta en profecía que se cumple a sí misma, simplemente porque ha sido esperada. En el salón de clases esto significa que las creencias incorrectas de un maestro acerca de las capacidades o conductas del alumno de alguna forma propician las conductas que el maestro espera. Realmente pueden ocurrir dos tipos de efectos de las expectativas en el salón de clases: el primero, es la profecía autocumplidora descrito anteriormente. En dicha situación, las creencias de los maestros acerca de los estudiantes son incorrectas, de tal forma que la conducta de los estudiantes comienza a parecerse a la expectativa inicial inexacta del maestro. El segundo tipo del efecto de las expectativas ocurre cuando los maestros han hecho una estimación inicial exacta de las capacidades de los estudiantes y les responden de acuerdo a esta estimación. Este proceso ocurre casi automáticamente y no hay nada de malo en hacer estas estimaciones de sus capacidades, el problema surge cuando los estudiantes muestran alguna mejoría y los maestros no alteran sus expectativas, sino que sostienen los logros del estudiante en los niveles esperados inicialmente en una forma rígida. En la práctica el efecto sostenido

es más común que el efecto de la profecía autocumplidora (Cooper y Good, citados en Woolfolk, 1990).

Los pioneros en estas investigaciones fueron Brophy y Good en 1969, quienes aceptaron la evidencia de los efectos de las expectativas del maestro como profecías autocumplidoras en el rendimiento del alumno, aunque no se han logrado replicar exactamente. Sus seguidores (West y Anderson; Dusek; Persell; Good, citados en Brophy y Good, 1974; Braun, 1976; Cooper, 1979) sin duda lo demostraron en grado aceptable, no sólo constatando datos empíricos, sino mencionando implicaciones teóricas y prácticas. Cabe mencionar que Rosenthal (citado en Brophy, 1983) concluyó que las expectativas del maestro no siempre funcionan como profecía autocumplidora, pero que pueden tener dicho efecto, ya que al tener una expectativa acerca de un alumno, se aumentará la probabilidad de que su rendimiento aumente como es esperado (Smith, Brophy y Good, Persell, citados en Brophy, 1983).

El proceso mediante el cual los maestros comunican diferentes expectativas de rendimiento a sus alumnos fué investigado por Brophy y Good (1969) mediante estudios observacionales entre el maestro y los alumnos en cuatro clases de primer grado. Se les dieron a los maestros diferentes expectativas de rendimiento de cada uno de sus alumnos (altos rendidores y bajos rendidores) y observaron de qué manera sus expectativas fueron comunicadas a los niños, de manera que causaran en ellos un comportamiento recíproco. Se observó que los maestros comunicaron sus expectativas de rendimiento a través de su conducta en clase. Ellos demandaron un rendimiento mejor de aquéllos niños de los cuales tenían expectativas positivas, alentándolos, proporcionándoles más ayuda en clase, alabándolos si realizaban algo bien hecho; en contraste, ellos aceptaron el bajo rendimiento de los alumnos de los cuales sus expectativas eran bajas, teniendo más contactos de desaprobación con ellos, menor cantidad de alabanza y más de crítica; fué así como la naturaleza del tratamiento que recibió cada alumno lo animó a responder de manera tal, que se confirmaron las expectativas del maestro; estos datos sugieren que los niveles de rendimiento de los alumnos se encuentran relacionados con las demandas de rendimiento del maestro y con sus expectativas, dando soporte a la "profecía autocumplidora" descrita por Rosenthal y Jacobson en 1968.

A continuación se expondrán las investigaciones más relevantes realizadas en los últimos años acerca de las expectativas que se forman los maestros acerca de sus alumnos.

### 3.1. INVESTIGACIONES DE LAS EXPECTATIVAS INDUCIDAS EXPERIMENTALMENTE.

A partir de la publicación de "Pigmalion en la Clase" por Rosenthal y Jacobson (1968), acerca del efecto de las expectativas del maestro, se han publicado alrededor de un centenar de estudios al respecto. Para una mejor comprensión se han dividido en dos grandes grupos: aquéllos en los cuales las expectativas fueron inducidas experimentalmente y aquéllos en los que las expectativas fueron formadas naturalmente. Por ahora se revisarán los experimentos más importantes en los cuales las expectativas se indujeron a través de algún tratamiento. En casi todos los experimentos se utilizaron medidas de producto y/o medidas de proceso. Las medidas de producto, tales como pruebas de CI, pruebas de rendimiento, tests sociométricos, etc., miden ciertas variables del estudiante y permiten el análisis de su progreso durante el curso de un experimento, en comparación con el progreso de otros estudiantes, comparando las ganancias relativas de los estudiantes del grupo control y experimental. Las medidas de proceso incluyen las interacciones que ocurren entre maestros y estudiantes durante el curso del experimento. Ambas medidas son importantes y se complementan brindando diferente información acerca de los efectos de las expectativas del maestro. Las medidas de producto son necesarias para establecer la realidad y el potencial de dichos efectos, y para establecer el que las expectativas del maestro puedan tener efecto en el rendimiento del estudiante, en su personalidad o en otro aspecto. Por otro lado, las medidas del proceso se necesitan para comprender los mecanismos causales que existen detrás de los efectos de las expectativas que son demostradas a través de los cambios en las medidas de producto. Esto se observa claramente en el estudio de Rosenthal y Jacobson (citados en Rubovitz y Maehr, 1971) en el cual tan solo utilizaron medidas de producto y no pudieron aportar datos acerca de la interacción maestro alumno durante el experimento. Así, sus conclusiones tuvieron "validez de facie", basada en la literatura de la psicología social, sin embargo no registraron los comportamientos de los maestros, y no pudieron explicar porqué se encontraron los efectos en unos salones y en otros no.

A raíz del experimento de Rosenthal y Jacobson (citado en Rubovitz y Maehr, 1971) se realizaron varios experimentos que intentaron replicarlo. Para ello utilizaron expectativas del maestro inducidas e incluyeron medidas de producto para determinar la presencia o ausencia de los efectos de las expectativas. Evans y Rosenthal (citados en Brophy y Good, 1974), realizaron un estudio similar al estudio original de Rosenthal y Jacobson, y lo llevaron a cabo en dos escuelas; sin embargo, aún con la participación de uno de los autores originales, no lograron replicarlo. De la misma manera, hubieron otros intentos, sin tener éxito (Fielder, Cohen, y Feeney; Goldsmith y Fry; Fleming y Antonen, citados en Brophy y Good, 1974). "La falla en estos

experimentos probablemente se debió al hecho de que los maestros simplemente no creyeron en las expectativas que les otorgó el experimentador y refleja la debilidad de los estudios con expectativas inducidas" (Brophy y Good, 1974). Si la información que da el experimentador es muy distinta a la información que ya poseen los maestros, o de lo que observan diariamente con sus estudiantes, es probable que el maestro rechace la información del experimentador (Brophy y Good, 1968). Otro aspecto importante en estas investigaciones es que la opinión que tienen los maestros acerca de la utilidad y validez de las pruebas tiene relación con su efectividad como maestro. Los maestros que tenían una buena opinión acerca de las pruebas demostraron éxito en promover ganancias en IQ y en el rendimiento académico (Raudenbush, 1984), y calificaron más alto. Pellegrini y Hicks (citados en Brophy y Good, 1984) apoyaron este punto y concluyeron que en los experimentos se debe de controlar la familiaridad que tengan los maestros del tipo de pruebas que se utilizan pues pueden causar discrepancias en los resultados.

Los estudios revisados indican un punto importante: la aceptación del maestro de la información del experimentador es crucial y lo que determina esta aceptación es la "validez de facie" (Brophy y Good, 1974), es decir, la credibilidad de dicha información a simple vista. Una causa que podría impedirlo sería la falta de correspondencia entre la información y la expectativa que tenga el maestro del estudiante (Opdyke y Williams ; Schrank; citados en Brophy y Good, 1974). Schrank (citado en Brophy y Good, 1974) concluyó en su estudio que los maestros deben realmente creer que los estudiantes difieren en la manera que los experimentadores indican para que los efectos de las expectativas ocurran.

Una posible causa del hecho que se encontraron resultados negativos en la mayoría de los estudios que le siguieron al de Rosenthal y Jacobson (citados en Rubovitz y Maehr, 1971) consistió en la poca aceptación o rechazo por parte del maestro de las expectativas del experimentador. Esto no demuestra necesariamente que las expectativas del maestro no funcionaron como profecías autocumplidoras, sino que los maestros en estos estudios no adquirieron las expectativas que los experimentadores intentaron inducir (Brophy y Good, 1968).

A continuación surgieron intentos para replicar el estudio de Rosenthal y Jacobson (citados en Rubovitz y Maehr, 1971) utilizando tanto medidas de producto, para relacionar el tratamiento experimental con los resultados de los estudiantes, como medidas de proceso diseñadas para revelar el efecto del tratamiento cuando se obtuvieron resultados positivos. Rosenthal y sus asociados realizaron dos estudios, basándose en los estudios previos.

Conn, Edwards, Rosenthal y Crowne (citados en Brophy y Good,

1974) hicieron una replicación parcial. En este estudio no se obtuvieron resultados positivos que apoyaran el efecto de las expectativas; sin embargo, se encontró una variable individual diferente entre los estudiantes que consiste en el potencial de cada estudiante para beneficiarse, o no, de las expectativas positivas de los maestros.

Claiborn (1969) intentó replicar el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968) sin obtener evidencia del efecto de las expectativas del maestro en el CI de los estudiantes. Se hicieron observaciones de proceso del contacto maestro-alumno, y de la cualidad del afecto expresado por los maestros hacia sus estudiantes. Los resultados de estas medidas de proceso complementaron los datos del producto; no hubo evidencia que sugiriera que los maestros estaban tratando a los "alumnos retardados en su desempeño" de una forma más favorable o que estuvieran interactuando con ellos más frecuentemente. Así este estudio produjo resultados negativos tanto en las medidas de producto como en las de proceso.

José y Cody (1971) llevaron a cabo un experimento similar al de Claiborn (1969). No se observaron efectos de las expectativas en los resultados de CI, en los de rendimiento ni en los de interacción. Concluyeron que se obtuvieron resultados negativos debido a la falla en el procedimiento para inducir expectativas en los maestros, y no debido a que las expectativas del maestro no tuvieran efecto sobre los estudiantes.

Beez (citado en Brophy y Good, 1974) concluyó que su estudio produjo efectos profundos en las expectativas de los maestros y en su comportamiento y brindó evidencia positiva acerca de los efectos de las expectativas del maestro sobre el aprendizaje del estudiante. Se hizo una replicación parcial del estudio de Beez conducido por Carter (citado en Brophy y Good, 1974) y se corroboraron los resultados positivos. Sin embargo, Panda y Guskin (citados en Brophy y Good, 1974) obtuvieron resultados negativos en otro estudio similar. Dado que los tres estudios se realizaron en la misma universidad, los resultados fueron cambiando posiblemente por que como ya se conocían el tipo de resultados que se esperaban, no se produjeron las expectativas necesarias en los tutores.

Cabe señalar aquí que la credibilidad de los maestros y sus actitudes hacia los resultados de las pruebas son variables importantes en los experimentos con expectativas inducidas.

Los estudios revisados en esta sección demuestran resultados mixtos. Aquéllos que muestran resultados negativos son cuestionables en la base de que el tratamiento era débil y que los maestros no pudieron aceptar la información que les daban los experimentadores. Al mismo tiempo, los estudios que tuvieron resultados positivos fueron los que los maestros y estudiantes no se conocían y que duraron unos cuantos minutos. Así que, aunque demostraron la realidad de los efectos de las expectativas de los maestros bajo ciertas condiciones, no constituyen una replicación de los resultados encontrados en el estudio original de Rosenthal y Jacobson

(1968). También se indicaron algunos estudios que obtuvieron resultados positivos en medidas de proceso pero resultados negativos en las de producto, demostrando que las expectativas de los maestros pueden afectar su comportamiento sin necesariamente hacer una diferencia en el rendimiento del estudiante, en su CI o en otras medidas de producto.

A continuación se exponen estudios que incluyen expectativas del maestro inducidas artificialmente, relacionadas a medidas de proceso de los maestros o de los maestros y estudiantes. Unos utilizaron medidas de la interacción maestro-alumno, mientras que otras relacionaron las expectativas de los maestros con la evaluación del rendimiento o sentimientos de sus estudiantes.

Babad (citado en Brophy y Good, 1974) mostró que las expectativas inducidas pueden afectar la actitud de los maestros hacia sus estudiantes. Se encontró que cuando los estudiantes tenían en realidad un potencial bajo y que eran etiquetados como de bajo potencial, los maestros adoptaban actitudes muy negativas hacia ellos. También se encontró que cuando los maestros habían esperado un alto nivel de rendimiento pero no lo obtenían, tendían a cambiar sus percepciones de los estudiantes hacia una dirección negativa. Por lo tanto, expectativas bajas que se cumplen o expectativas altas que no se cumplen inducen actitudes negativas en los maestros y los hacen volverse defensivos.

En cuanto a los experimentos que incluyen medidas de la interacción maestro-alumno, se realizaron varios estudios similares en diseño y en resultados. Rubovits y Maehr (1971) observaron que los maestros iniciaban más interacciones con los alumnos etiquetados como brillantes, les pedían más contestaciones y los alentaban más frecuentemente. Estos resultados son similares a los obtenidos por Kester y Letchworth (citados en Brophy y Good, 1974).

También Rothbart, Dalfen y Barrett (1971), observaron que los maestros eran más atentos hacia los estudiantes identificados como brillantes, y éstos participaban más en las discusiones. Además los maestros los calificaron como más inteligentes, con un mayor potencial para el futuro, y que necesitaban menos aprobación por parte de los maestros. Medinnus y Unruh (citados en Brophy y Good, 1974) encontraron que los maestros dirigían más elogios y menos críticas hacia los estudiantes con alta capacidad. En estos estudios se puede observar que los maestros tienden a interactuar más frecuentemente, y de una manera más positiva, con estudiantes hacia los cuales tienen altas expectativas, que con aquéllos de los que tienen bajas expectativas.

En otros estudios (Kleinfeld; Jacobs y DeGraff; Mason; Hersh; Heapy y Siess, citados en Brophy y Good, 1974) se encontró que las expectativas del maestro pueden influenciar su forma de calificación. Generalmente la dirección de la influencia es congruente con el tipo de expectativas que

tenga; expectativas altas tenderán a influenciarlo a calificar al estudiante más alto, y expectativas bajas lo harán calificar de una forma más estricta. El tener información previa del estudiante puede producir una impresión en el maestro que lo afectará al calificar sus pruebas, aún cuando la información no refleje sus atributos relevantes a sus habilidades necesarias en dicha prueba (Heapy y Siess, citados en Brophy y Good, 1974).

Como se puede observar, los estudios de expectativas inducidas de los maestros han producido también resultados mixtos. La mayoría de los estudios que utilizaron medidas de producto no encontraron ventajas de las expectativas para el grupo experimental, pero la mayoría que utilizaron medidas de proceso sí mostraron que los maestros trataron de una forma más favorable a los del grupo experimental que a los del grupo control. Ninguno de los estudios de largo plazo logró replicar el estudio de Rosenthal y Jacobson (citados en Rubovitz y Maehr, 1971) por lo que sus hallazgos siguen sin corroborar. Sin embargo los estudios que intentaron replicarlo tuvieron tratamientos más débiles, en parte porque sus expectativas fueron inducidas a mitad del año escolar, y, en parte también porque probablemente los maestros no adquirieron las expectativas que los experimentadores intentaban inducir, y además estaban conscientes de la naturaleza del experimento (Brophy y Good, 1968). Este es el punto débil de todos los experimentos con expectativas inducidas, por lo que sería inapropiado ignorar los hallazgos del estudio "Pigmalión", especialmente porque otros investigadores han establecido la realidad de los efectos de las expectativas. Al obtenerse resultados negativos en este tipo de experimentos, no queda claro si fué debido a que los maestros no adoptaron las expectativas, o si lo hicieron, pero sus expectativas no afectaron a los estudiantes. Por esta razón los experimentos futuros deberían incluir una entrevista postexperimental para determinar cuáles maestros adoptaron las expectativas y analizar por separado los datos de los maestros.

En el futuro los estudios realizados en ambientes naturales (escuelas) deberían dar información genuina acerca de los estudiantes en vez de falsa información diseñada para que tomen a los estudiantes en una forma que no son realmente. Esto aseguraría que la información fuera creíble y evitaría problemas éticos. Esto es importante pues muchos autores mantienen que el inducir expectativas falsas sólo lleva a la etiquetación de los alumnos causándoles más mal que bien. De hecho, expectativas y percepciones acertadas acerca de los estudiantes son probablemente esenciales para una individuación de la instrucción verdaderamente efectiva. En la investigación realizada en la escuela se deberan evaluar los riesgos y beneficios que el estudio pueda aportar, considerando que debe de prevalecer el interés del individuo y de la sociedad por encima del de la ciencia; además, se le debe informar a los sujetos el fin de la investigación, el procedimiento que se utilizará para que tenga la libertad de retirar su

consentimiento si así lo desea (Código Ético del Psicólogo, 1991).

Actualmente se considera poco útil continuar realizando investigaciones con expectativas inducidas; se deberían utilizar expectativas formadas en forma natural. La razón es que está claro que los efectos de las expectativas suceden en unos maestros, pero no en otros, por lo que intentos futuros para replicar "Pigmaliion en la Clase" serían simplemente para demostrar la 'existencia' de los efectos de las expectativas, lo cual ya sería inútil. En realidad se necesita más investigación diseñada para identificar los mecanismos causales que explican dichos efectos y explicar por qué existen en unos maestros y no en otros. Sería de suma importancia establecer la frecuencia y el impacto de los efectos de las expectativas en la vida diaria dentro del salón de clases.

A pesar de arrojar resultados contradictorios, los estudios que incluyen medidas de producto han sido importantes para establecer la realidad de los efectos de las expectativas de los maestros. Aquéllos que incluyeron medidas de proceso han aumentado la comprensión de la forma como las expectativas del maestro son comunicadas a los estudiantes y los efectos que tienen sobre ellos. Quizás la contribución más importante haya sido el indicar que resultados positivos implican efectos de expectativas verdaderos y que no se pueden explicar a través de conceptos más simples de condicionamiento y aprendizaje (Brophy y Good, 1968). Estos estudios llegaron a la conclusión que los efectos de las expectativas existen y mostraron evidencia de los tipos de efectos que tienen.

En este momento la idea de que las expectativas del maestro puedan funcionar como una profecía autocumplidora parece un hecho establecido y no una simple hipótesis. Al mismo tiempo, la información obtenida indica que los efectos de las expectativas no suceden en todos los maestros ni en todas las situaciones. Hay una gran necesidad de investigación en cuanto a factores situacionales, de diseño, y variables individuales en maestros y alumnos que estén relacionadas a los efectos de las expectativas

### 3.2. INVESTIGACIONES DE LAS EXPECTATIVAS FORMADAS NATURALMENTE

Además de los estudios en los cuales las expectativas del maestro fueron inducidas, se han realizado investigaciones en las que intervienen las expectativas que los maestros se forman naturalmente al interactuar con sus alumnos.

Las expectativas del maestro se definen como un fenómeno cognitivo y como juicios de inferencia que hace éste sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general. Pueden referirse

al grupo entero o a determinados alumnos (Brophy y Good, 1974). Además de estas expectativas cognitivas respecto a los alumnos, los maestros se forman también actitudes afectivas acerca de los alumnos que enseña. Las actitudes y las expectativas están íntimamente relacionadas, están situadas en el mismo continuo de reacciones, por lo que es difícil hacer una distinción entre ellas.

Los juicios cognitivos envueltos en la formación de expectativas poseen fuertes componentes afectivos, como cuando el maestro observa que el alumno es un bajo rendidor y además, se enoja en respuesta a ello. De manera similar, las actitudes están también acompañadas de componentes cognitivos; éstas, al igual que las expectativas afectan en la relación maestro alumno (Brophy y Good, 1974).

Cabe mencionar que Dusek (citado en Brophy 1983) diferenció entre los efectos de desviación (o prejuicios) y los efectos de las expectativas. Los efectos de desviación son las expectativas inducidas basadas en información falsa y los efectos de expectativas serían los efectos de la interacción maestro alumno, y los efectos en el rendimiento del alumno que resulten de las expectativas que los maestros se formen en un medio natural, en el proceso de observar e interactuar con sus alumnos. Dusek (citado en Brophy, 1983) concluyó que los efectos de desviación (o prejuicios) no ocurrirían dentro del salón de clases y en cambio, los efectos de expectativas sí lo harían.

Así, las expectativas concernientes a cada alumno, se basan en la información significativa sobre él (datos recabados de los tests de inteligencia y aprovechamiento, calificaciones conseguidas en años precedentes, los juicios emitidos por maestros anteriores, el conocimiento de su familia) o en el primer contacto que se tiene con el alumno dentro del aula (su motivación, sus hábitos de trabajo, su deseo de apegarse a las reglas de la escuela, etc.). Brophy (1983) argumenta que si el maestro recibe esta información acerca del alumno de la escuela debe de ser correcta, y en caso de no estarlo, la cambiaría en el contacto diario con el alumno. Esto implicaría que las expectativas del maestro basadas en datos reales están sujetas a ser corregidas.

Por otro lado, los maestros que basan la información de los alumnos en datos falsos, o prejuicios, provocan que sus expectativas se vuelvan rígidas, e incertadas, las cuales más probablemente se conviertan en profecías autocumplidoras (Brophy, 1983). Esto ocasiona que el maestro, al colocar al alumno dentro de un sistema de clasificación, impida la movilidad de éste a un nivel superior afectando, así, su rendimiento.

Chow (1987) afirma que muchos de los ejemplos del efecto pigmalion son consecuencia de las acciones prejuiciosas del maestro sobre el alumno. Cataloga de prejuicioso al maestro cuya conducta es inconsistente con la conducta real del alumno; si considera que un alumno es poco apto para desempeñar un trabajo pero lo realiza adecuadamente y recibe una baja calificación por parte de su maestro solo por que posee una

pobre opinión de él, sus prejuicios lo están influyendo ya que su conducta no es consistente con el rendimiento real del alumno.

Los estudios que se revisarán a continuación incluyen datos que demuestran la forma en que la clasificación o el etiquetamiento de una clase o de un alumno producen cambios, no sólo en las expectativas del maestro, sino también en las del propio alumno y sobre su rendimiento académico.

Rubovits y Maehr (1971) investigaron si las expectativas del maestro cambiaban su conducta al interactuar con los alumnos. Los resultados de su investigación dieron evidencia al hecho de que las expectativas del maestro afectan su conducta de tal manera que los hacen comportarse diferencialmente hacia los alumnos "talentosos" y "no talentosos". Si la conducta del maestro se ve afectada, es probable que el rendimiento del alumno se vea también influenciado en la forma reportada por Rosenthal y Jacobson (citados en Rubovitz y Maehr, 1971).

Rolinson y Medway (1985) realizaron un estudio donde muestran que las expectativas de un maestro con respecto a un alumno aumentan o disminuyen, de acuerdo a la etiqueta que éste tenga y a su rendimiento anterior. Estos resultados están de acuerdo con más de 20 estudios realizados por Dusek y Joseph (1983) donde indican que el cúmulo de información que el maestro tenga del alumno influye en sus expectativas. Estos resultados mostraron cómo el rendimiento anterior del alumno es un determinante dramático sobre las expectativas que el maestro se formó más que la etiqueta que trae el alumno.

Otro ejemplo de clasificación sería la investigación de Palardy (citado en Brophy y Good, 1974) quien estudió los efectos de las creencias de los maestros acerca de las diferencias entre niños y niñas de primer año en su rendimiento para la lectura. Los datos obtenidos apoyan la influencia de las expectativas del maestro sobre el desempeño del alumno para la lectura.

Mackler; Hussen y Svenson (citados en Brophy y Good, 1974) reportaron que el rendimiento académico de alumnos que provenían de nivel socioeconómico bajo, no aumentó tan frecuentemente como el de aquéllos alumnos que provenían de hogares acomodados, aún cuando no lo ameritaran; los maestros juzgaron de antemano la capacidad de cada alumno, basándose en sus propios prejuicios y en la apariencia física del alumno. Las expectativas de sus maestros se vieron influenciadas por la clasificación hecha de los alumnos, ya que el potencial de los alumnos fué definido de antemano, por su nivel socioeconómico, y en muchos casos resultó inapropiado. Otro estudio, conducido en Inglaterra (Lunn, citado en Brophy y Good, 1974), mostró como este sistema de clasificación de alumnos tendió a disminuir las expectativas de los maestros y a retardar el rendimiento académico de alumnos de bajo nivel socioeconómico o de alumnos de bajo rendimiento. Este efecto fué notado también en Suecia por Dahloff; y por Burstall; Palardy y Doyle; Hancock y Kifer (citados en Brophy y Good, 1974).

Los datos encontrados por Douglas (citado en Brophy y Good, 1974) son quizá más definitivos. Él reporta un estudio realizado con alumnos británicos, donde fueron asignados a un nivel de habilidad de 8 años. Descubrió que aunque la mayoría fué asignado con exactitud a ese grupo, otros fueron desplazados a un grado superior o inferior de lo que su medida de habilidad mostró; esto ocurrió porque los maestros fueron influenciados por el nivel socioeconómico y por la conducta y personalidad del alumno aún cuando se relacionaban poco con sus medidas de rendimiento; esto es, alumnos de nivel socioeconómico alto y aquéllos que le agradaron al maestro fueron movidos a grados superiores y alumnos de bajo nivel socioeconómico y desagradables para el maestro fueron movidos hacia abajo. Esto ocurrió tanto con los alumnos de habilidades superiores como con los de baja habilidad. Tres años después comparó el rendimiento de cada alumno, a la edad de 11 años con el que habían obtenido a la edad de ocho, y observó que los que fueron puestos en grupos más altos mejoraron, y los que fueron designados a grupos inferiores a su nivel, su rendimiento fué menor, esto es, avanzaron menos.

Seaver (1971) investigó la influencia de la primera experiencia del maestro con el hermano mayor, sobre las expectativas del maestro hacia el menor y sobre el rendimiento académico de éste. El estudio demostró que los maestros toman en cuenta el nivel socioeconómico y los conocimientos que tengan de la familia del alumno para juzgar el potencial de su rendimiento y, por tanto, se ve afectado éste.

Se puede resumir que, la clasificación por grados o niveles de rendimiento, tendió a incrementar la variabilidad en el rendimiento académico del alumno, maximizando el rendimiento de los alumnos puestos en grados superiores (aún cuando no les correspondiera), y minimizando el de alumnos colocados en grados inferiores a su nivel; e indirectamente también se vieron afectadas las expectativas del maestro. Es por eso que se sugiere que no se clasifique al alumno tan sólo por sus atributos personales o por los resultados de medidas de producto, ya que se le perjudica al colocarlo en un nivel determinado, del cual es difícil ser cambiado. Los estudios revisados incluyen datos respecto a las expectativas del maestro, dándole fuerte evidencia al hecho de que las expectativas del maestro son un factor importante en la recolección de datos sobre un alumno y en las prácticas de los sistemas de clasificación o etiquetamiento.

De acuerdo a Brophy y Good (1974) la conducta del maestro hacia altos y bajos rendidores es muy diferente; y afecta, ya sea positiva o negativamente, el rendimiento, autoconcepto y actitud del niño hacia la escuela.

Varios estudios han demostrado que la conducta del maestro hacia

sus alumnos se ve afectada por sus expectativas dando fuerte apoyo a la existencia de los efectos de éstas en ambientes naturales. A continuación se revisarán algunos estudios relevantes.

Rist; Dalton; Kranz y Tyo; y Willis (citados en Brophy y Good, 1974) realizaron investigaciones similares en escuelas primarias para observar las interacciones entre el maestro y los alumnos de acuerdo a una clasificación previa de sus alumnos como más y menos eficientes. Concluyeron que los maestros interactuaban más frecuentemente y le daban más ayuda, atención y reforzamiento al grupo del que esperaban mejores resultados que el grupo del que tenían bajas expectativas; estos datos confirmaron los resultados encontrados por Rosenthal y Jacobson en 1968.

Rowe (citado en Brophy y Good, 1974) indicó otras variables de proceso indicando que a los alumnos con más capacidad de responder correctamente, se les dió más tiempo para hacerlo, mientras que los menos capaces o lo hacían rápidamente o perdían su turno.

En 1970, Brophy y Good (citado en Brophy y Good, 1974) indicaron que es necesario que se usen medidas de producto y proceso, que revelen cómo las expectativas del maestro afectan su propia conducta y la del alumno. Es por eso que desarrollaron un sistema de observación para evaluar si el maestro trata de manera diferente a los alumnos cuando tiene diferentes expectativas para ellos, y así se podrán clasificar las conductas del alumno y del maestro en diferentes situaciones.

El estudio fué llevado a cabo en cuatro de las nueve clases de primero de primaria, en una escuela de clase baja; se escogió primaria, ya que Rosenthal y Jacobson (citados en Rubovitz y Maehr, 1971) reportaron efectos más fuertes a este nivel. Estudiaron las interacciones normales de una clase y usaron las expectativas que el maestro se había formado sobre cada niño de manera natural. Se pidió a los maestros que clasificaran a cada alumno en orden de acuerdo al rendimiento que esperaba obtuviera. Esta clasificación se usó para seleccionar a los niños del estudio. Se tomaron a los 3 niños y a las 3 niñas de más alto rendimiento, y a los 3 niños y a las 3 niñas más bajo rendimiento de cada lista. Las maestras sabían que el estudio se refería a la conducta de los niños de diferentes niveles de rendimiento, pero no sabían que su propia conducta también sería observada. En cada clase un observador identificaba a los altos rendidores y otro a los bajos, cambiando luego su grupo de observación por el contrario. Al comparar ambos grupos se concluyó que los altos rendidores iniciaron más oportunidades de respuestas públicas, y más cantidad de contactos privados con el maestro, alzaron más la mano para contestar las preguntas que se hacían, dieron más cantidad de respuestas correctas y menos de incorrectas, tuvieron menos problemas en sus turnos de lectura y recibieron más alabanza que crítica en relación a los bajos rendidores. Se puede observar, que la diferencia entre estos dos grupos, altos y bajos rendidores, fué en la cantidad de contactos del niño con su maestro, ya que ellos dieron más

oportunidades de respuestas a los altos rendidores, tuvieron más contacto personal con ellos, y recibieron más alabanza que crítica.

Muchas de las diferencias entre altos y bajos rendidores, son consistentes con la noción de que el maestro trata de manera diferente a esos dos grupos, ya que posee expectativas diferentes con respecto a ellos (Brophy y Good, 1970). Hay evidencia que dá soporte a la hipótesis de la profecía autocumplidora; los datos presentados a continuación, del estudio anterior, muestran que el maestro trata de manera diferente a ambos grupos en situaciones equivalentes:

	<u>bajos</u>	<u>altos</u>
•porcentaje de respuestas. correctas seguido de alabanza	6%	12%
•porcentaje de resp. incorrectas seguido de crítica	19%	6%
•porcentaje de respuestas incorrectas seguido de la repetición de la pregunta o de una pista	12%	27%
•porcentaje de problemas de lectura seguido de la repetición de la pregunta o dando una pista	38%	67%
•porcentaje de respuestas. correctas o incorrectas sin retroalimentación del maestro	15%	3%

Debido a que los bajos rendidores son elogiados con menos frecuencia, se asumiría que una respuesta correcta de estos niños sería más significativa para el maestro y más merecedora de elogio, que una respuesta correcta de un alto rendidor. Similarmente se esperarí, que un maestro estaría menos dispuesto a criticar a un bajo rendidor si fallara al dar una respuesta, porque tiene mayores dificultades. Sin embargo como indica la tabla descrita anteriormente, los maestros alientan y ayudan a quien lo necesita menos, pero son críticos y fríos, hacia los niños que necesitan más aliento.

Por lo reducido de la muestra usada en el estudio anterior, el hecho de haber homogeneizado la muestra, el haber hecho el estudio al final del año escolar, cuando los maestros ya tienen formadas sus expectativas sobre cada niño, llevó a Brophy y Good (1970), a replicar su investigación en otras escuelas elementales, incluyendo además escuelas de educación media y superior. Se incluyeron diferentes tipos de alumnos en relación al primer punto, (muestra heterogénea), y además, las observaciones se hicieron a lo largo del semestre en lugar de al final de éste. Se encontró que algunos de los datos del primer estudio se vieron replicados en el segundo sin embargo también hubieron diferencias. Como grupo, el maestro no mostró favoritismos

por los altos rendidores, ya que trató de manera más apropiada a los bajos rendidores. Hay considerable evidencia que muestra que el maestro se sentía halagado por el hecho de que los altos rendidores demandaban su atención, y buscaban contactos con él. En relación a diferencias individuales entre los maestros se encontró que 3 de los 9 maestros tendieron a favorecer a los altos rendidores, 3 no mostraron diferencias entre los dos grupos y 3 se interesaron en los bajos rendidores.

En el primer estudio, los cuatro maestros que participaron mostraron una tendencia a tratar de manera más apropiada a los altos rendidores, en aspectos tales como el reforzamiento de respuestas buenas en su trabajo en clase; en el segundo estudio, sólo 3 de los 9 maestros mostraron dicho patrón. Otra diferencia entre ambos estudios fué la agrupación heterogénea de los alumnos en el segundo. Al agruparlos de esta manera se incrementa la probabilidad de que el maestro muestre diferencias en el trato a los alumnos, de otra manera si estuvieran agrupados de manera homogénea, se esperaría un rendimiento similar en los alumnos; otra diferencia entre ambos estudios fué la época en que fueron tomados los datos. El primero fué al final del semestre cuando las expectativas ya se habían formado en el maestro, mientras que el segundo se llevó a cabo al principio del año, cuando el maestro no ha emitido juicios sobre sus alumnos, brindándoles a todos ayuda semejante.

Coladarci (1986) observó que si el alumno era un alto rendidor existía una correlación positiva entre los juicios anticipados del maestro con la respuesta real que haya dado el alumno en un test de rendimiento, y los juicios de los maestros fueron menos precisos si el alumno era un bajo rendidor. Con estos resultados se observó que los alumnos que necesitan que valoren más sus éxitos son aquéllos que tienen más probabilidad de ser mal juzgados ya que los juicios del maestro se ven influenciados por sus propias características, por las del alumno y por el conocimiento que posea del rendimiento de éste.

Además de los estudios realizados por Brophy y Good (1970, 1971, citados en Brophy y Good, 1974), otras investigaciones se realizaron para tratar de replicar los resultados originales encontrados por ellos. Evertson, Brophy y Good (citados en Brophy y Good, 1974), llevaron a cabo un estudio donde observaron que los maestros permitieron que los altos rendidores dominaran en sus interacciones en público, pero compensaron a los bajos rendidores al permitirles interactuar con ellos en privado. Realizaron una segunda replicación (Brophy, Evertson, Harris, Good, 1973, citados en Brophy y good, 1974), donde observaron que dos maestros de los cinco que participaron, tendieron a favorecer a los altos rendidores en las dos clases (una era de niños de alta habilidad, y la otra de baja habilidad); el resto de los maestros, uno no mostró diferencia alguna entre los dos grupos, otro favoreció a los altos rendidores de una clase y a los bajos de la otra; y el

tercero favoreció a los bajos rendidores de ambas clases.

Considerando los estudios anteriores, se observa que el patrón de comunicación de expectativas no es universal en todos los maestros, aunque un mismo patrón apareció en muchos. El hecho de que no todos los maestros hayan favorecido a los altos rendidores y se hallan comportado inapropiadamente con los bajos rendidores, indica que la susceptibilidad de los efectos de las expectativas del maestro es una variable individual, por lo que sería necesario identificar ciertas características en los maestros, que lo hacen susceptible a dichos efectos. Además es necesario analizar por separado, los datos de cada maestro y de cada alumno, para que los maestros que fueron susceptibles a los efectos de las expectativas, puedan ser identificados y separados de aquéllos que no mostraron ningún patrón, o de aquéllos que de alguna manera redoblaron su esfuerzo en su trato con alumnos de los cuales se esperaba poco. Diferentes predicciones podrán hacerse tomando en cuenta, diferencias de grupo en medidas de producto y proceso tomadas en los tres estudios anteriores.

Good, Sikes y Brophy (citados en Brophy y Good, 1974) estudiaron la interacción maestro-alumno en tres grados de una escuela superior. Observaron cómo los altos rendidores iniciaron mayor número de comentarios y preguntas, recibieron más oportunidades de respuestas, se les hicieron más preguntas y, por lo general, iniciaron más contactos de todo tipo con sus maestros; por otro lado, el maestro casi no hizo nada para compensar al otro grupo, es más, aumentó las diferencias entre los tres grupos al permitir a los altos rendidores dominar en las discusiones de clase. Los maestros no dieron retroalimentación a los bajos rendidores después de dar una respuesta correcta; si éstos alumnos fallaban, llamaban a otro a contestar, en lugar de ayudarlo a dar la respuesta. Estos datos junto con los anteriores sugieren que la conducta del maestro está controlada por los alumnos, ya que, a pesar de que tratan de compensar las diferencias entre ambos grupos, en su mayor parte fallan, al ser empujados por los altos rendidores a disminuir las oportunidades para los bajos rendidores.

Muchas de las diferencias entre ambos grupos (altos y bajos rendidores) encontradas por Brophy y Good en su estudio original, se replicaron en esta investigación.

La investigación realizada por Jeter y Davis (citados en Brophy y Good, 1974) dió fuerte evidencia al estudio original de Rosenthal y Jacobson (citados en Rubovitz y Maehr, 1971), ya que mostró cómo la forma de actuar de los maestros incrementa las diferencias en los alumnos de bajo y alto rendimiento.

Guskey (1982), realizó un estudio para determinar si un cambio en la efectividad de instrucción del maestro influye en la relación formada naturalmente entre las expectativas del maestro acerca del rendimiento académico del alumno y el rendimiento obtenido por él. Anticipó que si el maestro adoptaba prácticas educativas más efectivas, la relación entre las

expectativas iniciales acerca del rendimiento del alumno y el rendimiento obtenido por él serían parecidos. Encontró que los patrones de conducta diferencial que los maestros asocian con altos y bajos rendidores se alteraron cuando ellos adoptaron prácticas educativas más efectivas. Eso es, entre más efectiva sea la instrucción, los maestros tienden a interactuar de manera similar con alumnos de altas y bajas expectativas, dándoles igual tipo de retroalimentación, dejándoles trabajos similares y alentando a ambos grupos por igual. Este cambio en el patrón de conducta del maestro puede reducir la relación entre las expectativas de rendimiento inicial y el rendimiento obtenido por el alumno.

Cooper, Findley y Good (1982) encontraron que la percepción del maestro de la habilidad del alumno se encuentra fuertemente correlacionada con su rendimiento académico, dando soporte a la noción de la profecía autocumplidora (Brophy y Good, 1974; Rosenthal, 1973; Smith 1980) Observaron cómo aquellos alumnos en los que se percibió una habilidad superior al comienzo del año escolar, tuvieron mayores ganancias en su rendimiento, en relación a aquellos alumnos de los que se esperaba poco. La discrepancia entre la habilidad percibida y la obtenida fué mínima en ambos grupos. Esto es, la sobreestimada o devaluada habilidad del alumno al comienzo del año escolar por parte del maestro influyó en la habilidad real del alumno, provocando que que se comportarán como se les pronosticó.

Posteriormente, Blatchford, Burke, Farquhar, Plewis y Tizard (1989) observaron la relación entre las expectativas del maestro sobre el rendimiento del alumno al principio y al final del curso escolar. Concluyeron que aquellos niños de los que el maestro tenía expectativas de rendimiento superiores les proporcionó un rango más amplio de actividades, lo que provocó un progreso significativo al final del año escolar, ya que facilitó un mayor desarrollo de sus habilidades. Por otro lado Eccles y Wigfield (citados en Blatchford, Burke, Farquhar, Plewis y Tizard, 1989) observaron que aquellos maestros que poseen altas expectativas de rendimiento en los alumnos, se comportan en forma favorable hacia ellos (dándoles más tiempo para responder, premiándolos si se esfuerzan, etc.), logrando que aumenten su rendimiento, se sientan más seguros de sí mismos, con lo que las expectativas del maestro se verán cumplidas. Por el contrario los alumnos de los que el maestro posee bajas expectativas se muestran renuentes a solicitar ayuda por temor a que el maestro piense que no sabe, y al no solicitarla, su rendimiento se verá afectado, cumpliendo las bajas expectativas que de él posee su maestro.

Lo complejo de los resultados de los estudios revisados reflejan que el alcance del fenómeno de las expectativas es enorme, ya que demuestra que no sólo el comportamiento del maestro está influenciado por las expectativas que posee, sino que los alumnos se comportan de acuerdo a ellas. La diferencia radica en la susceptibilidad que tengan los maestros a ser influenciados y desviar la información que ya se hayan formado. Esto lo

comprobaron Babar, Inbar y Rosenthal (1983), quienes encontraron que los alumnos de bajas expectativas que tenían maestros que tendían a ser más influenciables, recibieron un trato negativo, y rindieron menos que sus compañeros. Así mismo, un bajo rendimiento que, a pesar de que se esfuerza, observa que no obtiene resultados, se dá fácilmente por vencido. Este no esforzarse es una táctica defensiva que previene al alumno de invertir energías en una tarea en la que posee bajas expectativas de éxito, y esto lo desmotiva y le causa apatía hacia su trabajo escolar. Esta reducción de esfuerzo es el resultado de una visión errónea de sus expectativas reforzada por la actitud indiferente de su maestra y de sus compañeros, ya que para él el hecho de recibir ayuda significaría torpeza o falta de aptitud, por lo que procuraría pasar desapercibido y, al no recibir ayuda, su rendimiento continuará disminuyendo, reforzando así, su creencia de ser poco apto para el trabajo escolar y su baja autoestima (Paris y Newman, 1990).

Resumiendo, el cúmulo de investigaciones que desataron Rosenthal y Jacobson en 1968 (citados en Brophy y Good, 1974) han producido resultados interesantes. Todos los estudios realizados, tanto naturales como inducidos, han producido resultados positivos, que no pueden ser resumidos ni integrados fácilmente. Si hablamos de éxitos la mayoría de estos estudios han demostrado la existencia del efecto de las expectativas en la relación maestro-alumno, sin embargo la cuestión es más compleja. Se ha intentado explicar por qué las expectativas aparecen en algunos estudios y no en otros, tanto en las investigaciones donde las expectativas se indujeron, como en aquellos donde eran naturales. Se ha visto que en tanto que en los primeros estudios los resultados negativos se explican por el hecho de que el tratamiento experimental no tuvo éxito para inducir las expectativas que el experimentador deseaba, en los segundos, los resultados negativos mostraron que la existencia de diferentes expectativas en el maestro no necesariamente lo lleva a tratar de manera diferente a altos y bajos rendidores; algunos maestros no permiten que sus expectativas interfieran con su habilidad para tratar adecuadamente a los alumnos, aún cuando también se dió el caso contrario. Los estudios naturales, en su mayoría, han mostrado resultados útiles, por lo que este acercamiento es más redituable que la inducción de expectativas en los maestros, además de ser generalizable, y éticamente más apropiado.

Interesa al psicólogo investigar acerca de la interacción maestro alumno para conocer los mecanismos causales que explican el fenómeno de las expectativas, la forma en que son comunicadas a sus alumnos y los efectos que tienen sobre la conducta de ellos.

Se puede concluir, en base a las investigaciones revisadas, que los maestros, al interactuar con los alumnos se forman expectativas acerca de las habilidades de sus estudiantes, basándose en la información significativa que poseen, las cuales se modifican con el contacto diario, afectando la

conducta del estudiante. Se ha observado también que la conducta del maestro hacia altos y bajos rendidores es diferente por lo tanto afecta la conducta, el rendimiento, su autoconcepto y la actitud del niño hacia la escuela (Brophy y Good 1974).

Brophy y Good (1974) desarrollaron un sistema de observación de la interacción maestro-alumno, llegando a la conclusión que el maestro trata diferente a los altos/bajos rendidores, que el patrón de comunicación de las expectativas no es universal y que existe una variable individual en los maestros, la susceptibilidad para llevar sus expectativas a profecías autocumplidoras, o no, por lo que será necesario identificar las características necesarias en los maestros que los hacen susceptibles a dichos efectos.

Así, se podría colaborar para que la instrucción fuera más efectiva de manera que los maestros interactúen de manera similar con alumnos de altas y bajas expectativas, brindándoles oportunidades iguales a ambos y reduciendo la relación entre las expectativas del rendimiento inicial del alumno, y el rendimiento real obtenido al final del curso. El etiquetar y clasificar rígidamente a los alumnos, les impide tener un desarrollo adecuado de sus habilidades, puesto que se ha comprobado que el alcance del fenómeno de las expectativas es enorme, ya que no solo el comportamiento del maestro cambia, sino que los alumnos se comportan de acuerdo a ellas. De tal manera que cuando los maestros se forman altas expectativas, los alumnos se sienten más capaces y aumentan su rendimiento, sin embargo, cuando los maestros se forman bajas expectativas, los alumnos no solicitan ayuda y toman una actitud defensiva, dejando de esforzarse, reduciendo su motivación y manteniendo un bajo autoconcepto, de manera que se llegan a cumplir las expectativas negativas del maestro.

En conclusión Brophy (1983) argumenta que las expectativas pueden funcionar como profecías autocumplidoras aunque han sido demostradas más frecuentemente en situaciones experimentales. El efecto en el salón de clases es más tenue pues también participa el efecto del comportamiento del alumno sobre las expectativas del maestro, lo cual es de relevancia dentro del proceso educativo. A continuación se analizarán las características del maestro y del alumno como variables de la enseñanza que intervienen en el proceso de la formación de expectativas en el salón de clases. Más adelante se hablará acerca de la formación de expectativas del alumno y su influencia en las expectativas del maestro.

## CAPITULO 4

### EL MAESTRO Y EL ALUMNO COMO VARIABLES DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

Para muchos niños, el ingreso a la escuela constituye la primera separación respecto a la madre durante gran parte del día. La escuela, por tanto, desempeña un importante papel para ayudar al niño a reducir sus lazos de dependencia con su propio hogar; presentándole también un nuevo adulto, al que debe aceptar. Es de esperarse que la escuela contribuya a que el niño domine destrezas intelectuales, que llegue a adquirir un sentimiento de orgullo por la calidad del propio trabajo, a perseverar en la solución de problemas y a formular metas de largo alcance. Finalmente, la escuela le proporciona al niño crecientes oportunidades de establecer relaciones más amplias y más significativas con compañeros de su edad.

De los factores de la situación que afectan el ajuste del niño y sus avances en el ambiente escolar, probablemente ninguno sea tan importante como el de la relación maestro-alumno. Cuando el niño entra a la escuela, el maestro será el primer adulto que no pertenezca a su familia inmediata, que pase a desempeñar un papel de importancia capital en la vida del niño, y seguirá ejerciendo una influencia importante a lo largo de los años escolares. Las clases de maestros que le toquen al niño determinarán, en gran medida, que la experiencia escolar favorezca su desarrollo general, o aumenten simplemente sus dificultades y frustraciones. Contar con el maestro conveniente podrá ayudar al niño a superar algunas insuficiencias y a sacar el mayor provecho de sus talentos e intereses, en tanto que tener un maestro poco adecuado para el trabajo con ciertos niños, puede tener consecuencias graves (Stendeler y Young, citado en Mussen, Conger & Kagan, 1977).

#### 4.1. EL MAESTRO COMO VARIABLE DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

A pesar de que dos maestros posean diferentes estilos y modos de enseñanza, ambos pueden ser efectivos. No existe el maestro por excelencia ni comportamientos aislados en los maestros que se correlacionen con alto rendimiento en los alumnos, sólo es posible encontrar patrones de conducta asociados con maestros efectivos e inefectivos.

En el campo de la educación se ha hecho una distinción entre el "buen" maestro y el "efectivo" (Berliner; Dunkin y Biddle, Good y Brophy,

citados en Hamachek, 1990). El maestro que comienza a tiempo la clase, revisa el material de la clase anterior, da énfasis a los puntos de importancia, etc., puede ser juzgado como un buen maestro, a pesar de que sus alumnos hayan aprendido o no; en este sentido la buena o la pobre enseñanza está determinada por valores y estándares referidos a la buena práctica, independientemente de su efectividad. La enseñanza "efectiva" se encuentra relacionada a los resultados instruccionales, esto es, con el desempeño académico del alumno, y la "buena" enseñanza está asociada con la conducta del maestro en clase. Ambos términos se han usado como sinónimos, reconociendo que cada uno es recíproco y parte de una estructura integrada de lo que significa ser un buen, mal o regular maestro.

Es difícil definir a un maestro como efectivo ya que las investigaciones al respecto no han logrado identificar conductas de la enseñanza claramente relacionadas con el rendimiento del alumno (Schulman, citado en Hamachek, 1990); en otras palabras la efectividad significa que el maestro obtenga lo mejor de sus alumnos para que aprendan más y mejor. Para estudiar la efectividad de un maestro se van a considerar dos dimensiones: las características cognoscitivas y las características afectivas del maestro.

Según Ausubel, Novak y Hanesian (1983) el profesor constituye una de las variables más importantes del proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista cognoscitivo lo extenso y comprensible que sea su conocimiento de la materia que imparte; independientemente de su grado de competencia en este aspecto, que sea capaz de organizar y presentar con claridad la materia de estudio, de explicar lúcidamente las ideas y de manipular con eficacia las variables importantes que afectan al aprendizaje; y, por último, que sea capaz de traducir su conocimiento de acuerdo a la madurez cognoscitiva y a la experiencia en la materia de los alumnos. Además de estos atributos cognoscitivos que influyen de manera directa en el proceso de aprendizaje, hay también un amplio espectro de características de personalidad y de tipo afectivo que determinan el éxito de la enseñanza.

Una manera de evaluar las características convenientes del profesor en función de la eficacia de la enseñanza, consiste en considerar los diferentes papeles que desempeñan los profesores en nuestra cultura y la importancia relativa de tales papeles. En los últimos años, la función del profesor se ha expandido enormemente, más allá de su propósito original de enseñar, para incluir aspectos como ser sustituto de los padres, amigo y confidente, consejero, orientador, representante de la cultura adulta, transmisor de los valores culturales aceptados y facilitador del desarrollo de la personalidad; sin desacreditar la importancia de tales funciones subsidiarias, es innegable, que el papel más importante y distintivo del profesor, en el salón de clase, es el de ser director de las actividades de aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

La eficiencia del profesor se ha comprobado evaluando lo que el

alumno aprende, esto es, qué tanto aprovecha los conocimientos impartidos por el maestro; evaluando la interacción que hay entre el profesor y el estudiante y, por último, se han utilizado tests de habilidad intelectual, sus calificaciones obtenidas en la universidad, su apariencia personal del maestro, etc. para evaluar su eficiencia (Klausmeier y Goodwin, 1977).

#### 4.1.1. CARACTERISTICAS COGNOSCITIVAS DE LOS MAESTROS EFICIENTES.

Hace algunos años a los profesores que se les calificaba como "excelentes" se evaluaban en base a su cociente de inteligencia y a su promedio de calificaciones obtenidas en la universidad, sin embargo, más recientemente Barr y Jones; McCall y Krause; Rosenshine; Rothman Welch y Walberg (citados en Ausubel, Novak y Hannesian, 1983) concluyeron que la preparación académica de los profesores, indicados por su promedio de calificaciones, la cantidad de trabajo desempeñado y las puntuaciones de pruebas de aprovechamiento, mantienen solamente una baja relación positiva con los resultados de aprendizaje de los alumnos y con las estimaciones de éxito de la enseñanza realizadas por supervisores. Ya que el suministro de retroalimentación eficaz depende de la claridad y la facilidad de la expresión del profesor, el aprendizaje de hechos, por parte de los alumnos, se relaciona de manera significativa con la claridad y la expresividad del profesor (Solomon, Rosenberg y Bezdek, citados en Ausubel, Novak y Hannesian, 1983). La habilidad, imaginación y sensibilidad al organizar las actividades de aprendizaje son características centrales del proceso de enseñanza y, por tanto, debieran ser índice clave de la competencia profesional en la enseñanza, ya que, como Spaulding y Rosenshine (citado en Ausubel, Novak y Hannesian, 1983) reportan existe una relación positiva entre el método de enseñanza de los profesores y el rendimiento de los alumnos. También los profesores a los que sus directores han calificado como superiores tienden a caracterizarse por un patrón de orden, responsabilidad y capacidad metódica en sus procedimientos del salón de clases (Ryans, citado en Ausubel, Novak y Hannesian, 1983). Torrance y Parents (citados en Klausmeier y Goodwin, 1977) descubrieron que los profesores más eficientes en función del rendimiento del estudiante, eran más responsables y en la enseñanza empleaban una gran variedad de actividades y recursos.

También, la capacidad de adaptar la comunicación de las ideas al nivel de madurez intelectual y de experiencia en la materia de los alumnos, constituye una característica importante de la eficacia del profesor; ya que esta capacidad se relaciona significativamente con la adquisición de significados claros, estables y carentes de ambigüedad (Ausubel, Novak y

Hanesian,1983).

Cuando se habla de características cognoscitivas se debe de considerar lo que sabe un maestro, cómo piensa y cómo estimula a sus alumnos (Hamachek, 1990). Es difícil especificar esta dimensión intelectual porque depende no sólo de lo que sabe el maestro sino cómo lo comunica a sus alumnos. Por un lado está la habilidad que necesita al planear una lección para que ésta sea comprendida y, por otro, la claridad y orden necesarios para que sus alumnos comprendan lo que explica, ya que se ha observado que el aprendizaje se dificulta cuando el maestro es desorganizado. La claridad es importante para que la materia sea comprendida adecuadamente y se optimice el aprendizaje. Sobre todo, al presentar un tema nuevo, el maestro deberá dar guías para sentar las bases para una adecuada asimilación (Hamachek, 1990)

Asimismo, el maestro efectivo se responsabiliza por el rendimiento de sus alumnos, esto es, cuando existen dificultades dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, el maestro evalúa la situación y realiza los ajustes necesarios para que el alumno con dificultades pueda salir adelante, inclusive recurriendo a otros profesionales.

Por último, es importante para la eficacia de la instrucción que el maestro tome tiempo para realizar una autoevaluación que le permita vigilar su conducta durante el acto docente, esto es, cómo está funcionando él como maestro y como persona dentro del ambiente escolar, si son efectivos los métodos de enseñanza que utiliza y cómo es la interacción con sus alumnos.

Para que un método de enseñanza sea exitoso, el maestro deberá alentar y estimular positivamente a sus alumnos, estableciendo un rapport adecuado con ellos para que el alumno sienta que el maestro se interesa, en forma genuina por él, lo cual contribuye a mejorar su rendimiento. Cabe resaltar que la retroalimentación que dé el maestro debe de ser específica y personalizada, siempre animando a sus alumnos y levantando su autoestima (Hamachek, 1990).

Además del tipo de interacción que tiene el maestro con sus estudiantes, de acuerdo con su método de enseñanza, y de las características cognoscitivas que se han revisado para evaluar la efectividad del maestro, se ha comprobado que las características afectivas también tienen una influencia importante en el rendimiento académico del alumno. Dichas características se revisarán a continuación.

#### 4.1.2. CARACTERÍSTICAS AFECTIVAS DE LOS MAESTROS EFICIENTES.

Cuando se habla de la personalidad del maestro se hace referencia a distintos patrones de acción, pensamientos y emociones que caracterizan su comportamiento, lo cual crea un clima individual en sus relaciones interpersonales. No sólo comunica lo que sabe sino lo que es como persona.

Ya que los niños pequeños dependen de su maestro como primer recurso de apoyo emocional dentro de la escuela, ciertas características preexistentes en los maestros pueden llegar a tener un impacto significativo sobre ellos. Los maestros dedicados a la educación temprana deben de ser personas cálidas y estables ya que sirven de modelos a las personalidades todavía impresionables de los alumnos (Sontag y Kagan, citados en Manning y Payne, 1987). Coms (citado en Manning y Payne, 1987) afirma que lo que hace a un buen maestro es que lo mejor de sí mismo lo ponga al servicio de los educandos.

Entre los maestros, las diferencias en intereses, actitudes, valores e integración personal, son más grandes que las que existen en habilidad intelectual y otras variables cognoscitivas, debido a que la terminación de estudios en la universidad y otros requisitos para la enseñanza, se basan más bien en las características cognoscitivas que en las afectivas. Sin embargo, las diferencias afectivas entre los profesores son más importantes para determinar el éxito en la enseñanza, que las diferencias cognoscitivas (Klausmeier y Goodwin, 1977; Webb, 1971; Getzel y col, citados en Cunningham, 1975).

Los datos acumulados acerca de las características de personalidad de los profesores han servido poco para aclarar las clases de características asociadas con el éxito de la enseñanza. Cabe mencionar que la personalidad de los profesores se ha estudiado en sí misma, o en relación con aquellos aspectos que influyen en el desarrollo de la personalidad y en la higiene mental en el salón de clase, pero no en relación con los factores que afectan a los resultados del aprendizaje, ni con otros criterios de la eficiencia del profesor.

Los alumnos responden de manera afectiva a las características de personalidad de un profesor, y esta respuesta afectiva influye en sus juicios de la eficacia pedagógica de aquél (Heart, citado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). No sólo admiran en el maestro su habilidad para enseñar, su claridad, su dedicación a la tarea y su buen control del salón de clase, sino que también estiman notablemente su justicia, su imparcialidad, su paciencia, su entusiasmo y su comprensión. Además, aprueban a los profesores que se interesan en los alumnos que son serviciales, amables y considerados respecto de sus sentimientos.

Ryans (citado en Klausmeier y Goodwin, 1977) realizó un extenso

estudio sobre los comportamientos de los profesores en el dominio afectivo e intelectual. Las cualidades del grupo de maestros de enseñanza primaria y secundaria calificados como "sobresalientes" en comportamientos en clase, asociadas con el éxito de la enseñanza, resultaron más afectivas que cognoscitivas; dicho grupo eran personas sociables, les agradaban las relaciones con los estudiantes, los escuchaban, aceptaban su colaboración y eran entusiastas y simpáticos, además de poseer una gran organización en su trabajo, buen juicio y raciocinio, gran facilidad para relacionarse con los demás y poca agresividad.

Según Ausubel, Novak y Hanesian (1983) la cordialidad y la comprensión del maestro, por una parte, y la tendencia a ser estimulante e imaginativo, por la otra, se correlacionan con la eficacia de la enseñanza. Aquellos maestros sensibles a las necesidades de sus alumnos crean en ellos actitudes positivas hacia la escuela (Webb, citado en Manning y Payne, 1987; Murray, Soan y Witty, citados en Hamachek, 1990).

Como resultado de la identificación con un profesor cordial, el alumno está más dispuesto a asimilar sus valores. Schmuck (citado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) encontró que cuando los alumnos percibían a sus profesores como personas comprensivas, había una distribución más equitativa de simpatía y afecto entre los compañeros del salón de clases. Además, la cordialidad del profesor se relaciona significativamente con la cantidad de trabajo ejecutado por los alumnos (Cogan, citado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), con el interés de los alumnos por la clase (Reed, citado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) y con la productividad de la conducta del alumno en la escuela primaria (Ryans, citado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Investigaciones más recientes sobre la conducta específica de los profesores (Rosenshine, citado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) informan una correlación positiva entre la aceptación del profesor de las ideas del estudiante y el aprovechamiento en el salón de clases; Sears (citado en Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) indicó que el aprovechamiento de los alumnos es más creativo cuando los profesores son, ellos mismos, creativos y alentadores.

Kounin y Gump; Mastin (citados en Klausmeier y Goodwin, 1977); Gillette, y Gal (Hamachek, 1990) descubrieron que los maestros que trabajan en la escuela elemental que son entusiastas y simpáticos, logran que los niños adquieran confianza en la escuela y reacciones más favorables hacia él y hacia el material presentado, en contraste con los maestros que castigan frecuentemente, los cuales hacen que los niños sean más agresivos y que se interesen menos por la escuela y por aprender.

Anderson y Kened (citados en Webb, 1971) pusieron en relieve que la actitud del profesor es el elemento más importante en el ambiente de la clase: el profesor malhumorado, amargo, sarcástico e hiriente tiene graves efectos sobre el alumno sensible; lo que la personalidad del maestro hace es promover un clima emocional, positivo o negativo, en la clase. Como Purkey y

Novak (citados en Hamachek, 1990) lo llaman "un tono de invitación al alumno" o "no invitación"; es la diferencia entre sentirse importante y valioso, o sentirse intruso y rechazado.

Anderson y Brewer (citados en Webb, 1971) afirman que un profesor que fomenta la interacción social, la cooperación, las charlas en clase, la espontaneidad, la iniciativa etc. tiene menos distracciones por parte de los alumnos, que aquel más autoritario y con mayor control sobre el grupo.

Asimismo, Washburne y Heil (citados en Manning y Payne, 1987) comprobaron que el profesor cálido y capaz de producir empatía, obtenía mejores resultados académicos en sus alumnos. También Manning y Payne (1987) observaron que los maestros que aceptaban los sentimientos de sus alumnos, los premiaban, escuchaban sus ideas, les daban directrices y los corregían si algo estaba mal, produjeron mejores resultados académicos en ellos, y se percibieron a sí mismos como maestros de calidad, como personas fuertes, asertivas, competitivas, extrovertidas, responsables e independientes. Brophy y Good (1974) llaman a este tipo de maestros, proactivos, ya que al ser flexibles, democráticos y justos, dedican más tiempo a los alumnos de bajo rendimiento que a los que tienen éxito y organizan las actividades de aprendizaje, de manera que ambos grupos, exitosos y no exitosos, se vean beneficiados. Esto no es una condenación para los profesores rigurosamente académicos; de hecho puede afirmarse que para algunos estudiantes los profesores más objetivos son más interesantes y estimulantes (Ryans, citado en Webb, 1971).

También, Heil y Washburne (citados en Mussen, Conger y Kagan, 1977) investigaron la relación del tipo de personalidad de los maestros con el aprovechamiento escolar y con el desarrollo social de los alumnos. Primero se clasificaron tres tipos de maestros con fundamento en los resultados de los tests psicológicos: 1) El maestro "turbulento" el cual era agresivo en su manera de hablar; poco interesado en el orden y en la disciplina. 2) El maestro que mostró "un buen dominio de sí mismo" el cual era autodisciplinado y sensible a las reacciones de los demás. 3) El maestro "temeroso" quien estaba a la defensiva, era escrupuloso y con temor a cometer errores. Se encontró que los niños, en general, realizaron los mayores progresos escolares con el maestro capaz de dominarse a sí mismo y los menores progresos con el maestro temeroso. Los niños que tuvieron maestros que se dominaron a sí mismos lograron en promedio un 50% más de aprovechamiento escolar que los que tuvieron maestros temerosos.

Por otro lado, también se diferenciaron 4 tipos de alumnos: conformistas, opositoristas, vacilantes y esforzados. Los tres tipos de maestros no ejercieron influencias idénticas en los cuatro tipos de alumnos. Por ejemplo, mientras que los maestros que se dominaban a sí mismos fueron generalmente los más eficaces, los niños conformistas hicieron progresos ligeramente mayores con maestros turbulentos. En contraste, los opositoristas hicieron progresos significativamente mayores con maestros

que se dominaban a sí mismos y mostraron diferencias más amplias que los demás grupos entre la eficacia del maestro que se dominaba a sí mismo y el maestro temeroso. Estos niños, a diferencia de los conformistas, tenían necesidad de control y de orden, que no podían obtener del maestro temeroso e inseguro (Mussen, Conger y Kagan, 1977).

Por último, se encontraron igualmente diferencias en lo que toca a las materias que cada uno de estos tres tipos de maestros lograba enseñar mejor. Así se observó que maestros que se dominaban a sí mismos enseñaban especialmente bien la lectura y la ortografía y los maestros turbulentos eran más eficaces en la aritmética y la ciencia. Los maestros temerosos lo hacían mejor en el campo menos estructurado de los estudios sociales.

Brophy y Good (1974) demostraron junto con otros investigadores, la existencia de 4 actitudes afectivas básicas en los maestros hacia diferentes tipos de alumnos en la misma clase, las cuales afectan los patrones de interacción entre el maestro y el alumno; éstas son: apego, indiferencia, interés y rechazo.

En general, la personalidad del alumno es la característica primordial para la determinación de la actitud del maestro hacia el alumno, pero también las aptitudes académicas del alumno, junto con su rendimiento son importantes cuando el maestro realiza una estimación del alumno.

Silverman (citado en Brophy y Good, 1974) estudió la influencia de estas cuatro actitudes del maestro que fué posteriormente replicada por Brophy y Good (1972) confirmando las conclusiones originales:

-los estudiantes por los que el maestro sentía apego fueron calificados como los más brillantes, se mostraban activos en la clase pero con control de sí mismos, no violaban las reglas de conducta y eran considerados como los alumnos modelo;

-el grupo de alumnos por los que el maestro siente interés son los que más atención reciben por parte del maestro, libremente se acercan a él, son premiados en su trabajo y las calificaciones que obtienen, aunque son menores que las del grupo anterior, son altas;

-el grupo de alumnos calificados como indiferentes al maestro, es aquél donde los contactos entre el maestro y el alumno son mínimos y de poca carga emocional; no son rechazados, son simplemente ignorados, su conducta es pasiva y prefieren pasar desapercibidos;

-el último grupo considerado es el de los alumnos rechazados, donde cuando ellos solicitan la atención al maestro, ésta es percibida como ilegítima o excesiva; tienden a ser muy activos, demandantes y a interrumpir la lección; presentan problemas de disciplina y son calificados como más agresivos en comparación con sus compañeros (Brophy y Good, 1974).

Es por eso que la eficacia del maestro no puede basarse en una descripción única sino que forma parte de un conjunto de factores dentro de la relación del maestro con cada alumno en particular; lo que es conveniente

para un alumno no lo será para otro. Lo relevante de este tema es que los teóricos de la enseñanza deben planificar sus programas escolares de una forma más flexible, tomando en cuenta las características y personalidades, no sólo del maestro, sino las de cada alumno.

Además de las características de personalidad afectivas del maestro mencionadas anteriormente como variables significativas en la relación maestro-alumno, tales como su entusiasmo, simpatía, equilibrio emocional, cordialidad, etc., otros autores han investigado de qué manera la imagen que un maestro presenta en clase es también un factor determinante en la percepción que los alumnos tienen acerca de su efectividad como maestro. Jackson, Lortie, Zechner (citados en Buck y Tiene, 1989) observaron en un estudio que la apariencia física del maestro afecta en la manera en que es percibido y evaluado, no solo por los alumnos sino también por los directores de la escuela. De hecho, la selección de los maestros se hacía, hace algunos años, a través de fotografías dentro de las cuales se seleccionaban aquellos con mayor atractivo físico. También Anderson y Benassi (citados en Buck y Tiene, 1989) determinaron que el atractivo físico se encuentra asociado positivamente con la eficacia de una persona en el primer encuentro con ella. De igual manera Goebel y Cashen; y Gros y Crofton (citados en Buck y Tiene, 1989) encontraron que el atractivo físico del maestro era asociado con calificaciones mayores en la mayoría de los indicadores de rendimiento del maestro; más si la persona que evaluaba al maestro poseía información acerca de su eficacia real, ésta se volvía más importante que su atractivo físico al determinar su potencial en un trabajo.

Se puede resumir que, aunque la mayoría de los datos se inclinan hacia la defensa del profesor humanístico, que se orienta a la persona, puede ser sostenido sin parcialidades que el ideal al que se debe tender incluiría tanto los componentes cognoscitivos como los afectivos. Como señalan Porter y Brophy (citados en Hamachek, 1990) nada en la literatura sugiere que el maestro deba de poseer todas las cualidades asociadas con las de un buen maestro para serlo. El ser humano no es perfecto. Los alumnos no esperan perfección en sus maestros sino justicia y honestidad, las cuales las asocian con el ser buen maestro. Los alumnos responden favorablemente a maestros que son agradables, que tienen disposición de ayudarlos, cálidos, honestos y son sentido del humor, más que buscar al maestro perfecto. Por su lado, Webb (1971) solo pretende poner en relieve los efectos que la falta de sensibilidad de los profesores puede tener sobre los estudiantes tímidos e inseguros, o hacia los que tienen una opinión negativa de la escuela o de sí mismos, o hacia aquellos poco motivados en el trabajo escolar, predice efectos desastrosos en su autoestima, en su actitud hacia el aprendizaje y, por último, sobre su rendimiento académico.

Puesto que se habló por un lado, de características cognoscitivas y, por otro, de características afectivas, asociadas con el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha considerado en la literatura relacionada con la efectividad del maestro que no es compatible la promoción de habilidades académicas con la promoción de resultados afectivos y de actitudes favorables hacia la materia, hacia el maestro o hacia sí mismo (Bennett; Good, Biddle y Brophy; Sullivan y Skanes, citados en Schofield, 1981). Al promover habilidades académicas en los alumnos de acuerdo a este punto de vista, existe un vínculo con la existencia de un currículum bien organizado y con el énfasis en presionar continuamente a los alumnos hacia el dominio de las tareas de clase, independientemente de que los alumnos estén, o no, interesados en aprender las actividades que se realizan en clase e independientemente de su autoestima. Estos resultados afectivos, aunque son importantes los consideran secundarios por ser incompatibles con un óptimo avance del dominio cognoscitivo.

En la misma línea, Good, Brophy, y Everston y Peck y Veldman (citados en Schofield, 1981) indican que el comportamiento del maestro comprometido a maximizar el aprendizaje del alumno, no es del mismo tipo de aquel maestro cuya conducta esté orientada a maximizar las actitudes del alumno hacia el aprendizaje. Bennett (citado en Schofield, 1981) encontró que la enseñanza formal estaba asociada con un rendimiento alto de las habilidades académicas de los alumnos, y la enseñanza informal, estaba asociada con un rendimiento menor, pero con un aumento en la motivación y en las actitudes favorables del alumno hacia la escuela y hacia el trabajo escolar.

Turner y Thompson (citados en Schofield, 1981) encontraron que los maestros clasificados por los alumnos más favorablemente fueron los que lograron menos éxito en la promoción de habilidades académicas de los alumnos, pero sus resultados afectivos fueron exitosos. Por último, Schofield concluye que la promoción de resultados cognoscitivos, o de rendimiento, en los alumnos depende de la prioridad que se tenga; más si el maestro no posee los atributos afectivos o cognoscitivos deseados, no podrá inspirárselos a sus alumnos.

Cabe mencionar, además de las características de los maestros asociadas con el éxito de la enseñanza mencionadas anteriormente, otros investigadores han estudiado el autoconcepto de los maestros y su actitud hacia la enseñanza, como predictores de una enseñanza efectiva (Green, 1987). Campbell y Perez (citados en Green, 1987) demostraron que el autoconcepto del maestro se encuentra directamente relacionado con su actitud hacia la enseñanza. Pohlmann, Mishra, Centra, Clair y Snyder (citados en Green, 1987) observaron también que muchos alumnos consideraban como efectiva la enseñanza cuando el maestro era una persona que los motivaba a dar lo máximo de sí mismos y el material que

presentaba era interesante y estaba organizado. Estas características se encuentran relacionadas con maestros seguros de sí mismos, sociables, organizados, interesados en la mejora de sus alumnos, etc.

También en una investigación desarrollada por Doherty (citado en Manning y Payne, 1987) se encontró que la autoestima del maestro es un factor determinante en su éxito como tal. Aquellos maestros de baja autoestima se mostraron poco competentes, con dificultades para integrarse socialmente a otros maestros, experimentaban estrés al enseñar y poseían más problemas emocionales, que aquellos que obtuvieron una autoestima más positiva. Igualmente Noad (citado en Manning y Payne, 1987) mostró en un estudio como el autoconcepto del maestro se encuentra relacionado con su propio desempeño como maestro.

Mohlman (1988) demostró que aquellos maestros seguros de sí mismos estaban más dispuestos a utilizar métodos de enseñanza novedosos para mejorar el aprendizaje de los alumnos, tenían confianza para lograr un rendimiento superior en ellos y eran más positivos. Los maestros no dispuestos a las innovaciones esperaban poco de sí mismos y de sus alumnos.

En resumen, la habilidad intelectual general, el puntaje promedio de notas en la universidad, la preparación en la materia y el grado de pedagogía, demuestran una baja pero positiva relación con la eficiencia en la enseñanza, aunque en la mayoría de los casos se le ha dado mayor importancia a la promoción del dominio cognoscitivo o rendimiento en el alumno, ignorando el crecimiento afectivo de éste. Ya durante la enseñanza real se ha encontrado que no existe el maestro perfecto que posee todas las cualidades asociadas con un buen maestro, pero sí se ha visto que el conocimiento de la materia y la capacidad para comunicar lo que sabe, la efusividad, la simpatía, la responsabilidad, el orden y la claridad al dar una lección, el estímulo, la imaginación, el entusiasmo y la flexibilidad, la personalidad, el autoconcepto y el compromiso personal del maestro se correlacionan positivamente y hasta cierto punto, con la eficiencia de la enseñanza, como lo han demostrado los estudios anteriores. También se ha demostrado que el autoconcepto del maestro y su actitud hacia la enseñanza, son factores de importancia para la determinación de su efectividad, y una característica significativa a considerar en la elección de un profesor. En realidad, los psicólogos e investigadores han recorrido bastante camino para indicar las características de los maestros predictoras de la enseñanza eficaz. Sin embargo, el psicólogo debe tomar en cuenta que ya que sus investigaciones se realizan dentro de un contexto social, ciertas características son adecuadas en una situación escolar dada, y pueden no serlo en otra diferente, o lo que funciona para un alumno, no es adecuado para otro. Son cientos las variables que intervienen en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, y para hablar de un maestro eficiente, se deberá también hablar de sus alumnos y de la importancia de generar en ellos una actitud favorable hacia el maestro y un incremento en la motivación hacia el trabajo escolar. La forma en que el profesor se relaciona con el alumno, es quizá, la base más importante para la actitud que el niño adopte hacia el aprendizaje. En última instancia, no debe perderse de vista el hecho de que el papel primordial del maestro es dirigir "las actividades de aprendizaje de los alumnos de una forma eficiente" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) con el fin de optimizar el aprendizaje, sin perder de vista, como concluyó Schofield (1981) la promoción de resultados afectivos.

#### 4.2. EL ALUMNO COMO VARIABLE DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

Algunos niños llegan a la escuela con grandes ambiciones mientras que otros son forzados a asistir. Esto se debe a las expectativas que los niños poseen acerca de la escuela; basados en sus creencias, habilidades, en su motivación o en la información que poseen, desarrollan un collage de ideas acerca de la escuela. Los niños pequeños tienden a exagerar la evidencia disponible, confundiendo su habilidad académica con conductas sociales adecuadas; creen que esforzándose, haciendo sus tareas y recibiendo alabanza de su maestro son más competentes académicamente (Stipek y Tannatt; Blumenfeld, Pintrich, Meece y Wessels, citados en Paris y Newman, 1990). Sin embargo, cada alumno rendirá de manera diferente en clase; gran cantidad de esta diferencia en su rendimiento puede explicarse por factores biológicos y por el ambiente que los rodeó en su hogar, sin embargo, también por las experiencias que tenga el alumno en la escuela, en especial, el trato que haya recibido de su maestro (Brophy y good, 1974). Las características del alumno dan forma, en parte, a la conducta y al trato del maestro hacia él (Brophy y Good, 1974). El maestro, de acuerdo a los atributos de cada alumno, tales como raza, sexo, nivel socioeconómico, lugar físico que ocupa en clase, personalidad, informes de maestros anteriores, conocimiento de sus hermanos, rendimiento académico, atractivo físico, etc., se forma expectativas acerca de cada uno y comienza a tratarlos de diferente manera, de acuerdo a sus diferentes expectativas; cada alumno responderá de manera diferente al maestro, y tenderán, además, a comportarse de cierta forma que complementa y refuerce la particular expectativa del maestro hacia ellos. Como resultado, el rendimiento general de algunos niños podrá ser mejorado, mientras que el de otros, disminuido, de acuerdo a las expectativas del maestro.

A continuación se revisarán los atributos de los alumnos:

### 1.- Diferencia de clase social:

Una importante variable de grupo es el status socioeconómico (SE). Becker (citado en Brophy y Good, 1974) encontró que el maestro, al evaluar a los alumnos o al planear las estrategias de enseñanza toma en cuenta el status social del alumno. Davis y Dollar (citados en Brophy y Good, 1974) demostraron que a los niños con alto status SE se les criticaba y castigaba menos. Igualmente, Yee, Goodwin y Sander; Hochm Friedman y Friedman; Bronson; Leacock; Rist; Macker (citados en Brophy y Good, 1974) encontraron que el status SE era la variable más importante para determinar las actitudes del maestro hacia el alumno.

### 2.-Raza:

Ruvobitz y Maehr (citados en Brophy y Good, 1974) encontraron diferencias significativas en el trato de los maestros hacia los alumnos de raza blanca y de raza negra. Los maestros les dieron menos atención y aliento a los alumnos negros, ignoraban lo que decían, los premiaban menos y criticaban más. Lindley y Kiethley (1991) demostraron la forma en que los maestros mostraron una actitud negativa hacia los alumnos de raza negra, aún cuando éstos resultaran brillantes.

### 3.- Sexo del alumno:

Brophy y Good (1974) encontraron que el hecho de que en los primeros años en la escuela elemental los maestros sean mujeres, hace que ellas traten de manera diferente a las niñas, favoreciéndolas por preferirlas o por estar más familiarizadas con ellas. Sin embargo los datos al respecto son confusos. Aparentemente, las maestras ven a las mujeres más favorablemente que a los varones; critican más a los niños y los califican más bajo que su rendimiento en comparación con las niñas. Estas diferencias no indican necesariamente una discriminación por parte de las maestras, sino que se ha observado que critican más a los niños porque rompen con más frecuencia las normas en clase, y se les califica más bajo porque no rinden como las niñas en las pruebas hechas por las maestras. En cambio en los tests estandarizados de rendimiento que se les aplica al final del año, los niños sí rinden como las niñas. Se puede concluir que probablemente por la combinación de ambos factores, las niñas tienen actitudes más positivas hacia la escuela que los niños (Brophy y Good, 1974). Así mismo, Dusek y Joseph (citados en Hoge y Coladarci, 1989) y Lippit y Gold (citados en Brophy y Good, 1974) concluyeron que los maestros poseen diferentes expectativas sociales y de conducta para niños y niñas, favoreciendo más a las niñas.

### 4.- Rendimiento del alumno:

Existe considerable evidencia que indica que alumnos con diferente nivel de rendimiento tienen diferentes tipos de interacción con sus maestros

(Maehr; De Groat y Thompson, citados en Brophy y Good, 1974). Estos autores concluyeron que los bajos rendidores piensan que sus maestros tienen un concepto pobre de ellos, recibiendo un tratamiento diferente por parte de su maestro. Allington, Rowe y Taylor (citados en Brophy, 1983) indicaron que el maestro les brinda menos tiempo a los alumnos de bajo rendimiento para que contesten; por otro lado, Babad, Inbar y Rosenthal (1982), y Brophy y Good (1970) y asimismo, Rubovitz y Maehr, (1971) concluyeron que se elogia menos a los alumnos de bajo rendimiento.

Good (citado en Brophy y Good, 1974) encontró que los altos rendidores, según los maestros, reciben más retroalimentación positiva que los menos rendidores. Weinstein y Middlestadd (citados en Brophy y Good, 1986, cap. 12) demostraron que los maestros tratan diferencialmente a los alumnos de alto y bajo rendimiento.

Con estos datos se puede generalizar que dichas conductas por parte de los maestros inducen sentimientos de falla y frustración en los bajos rendidores y actitudes de superioridad en los altos rendidores. Muchos alumnos que pueden ser capaces no se les da oportunidad de revelar sus talentos porque en una ocasión se les etiquetó; es más fácil bajar de nivel que aspirar a cambiar de ser un bajo rendidor a un alto rendidor.

En un estudio realizado por Rollison y Medway (1985) y Dusek y Joseph (citados en Rollison y Medway, 1985) concluyeron que la información que posea un maestro con respecto a una clase o a un alumno aumentan o disminuyen su rendimiento académico.

##### 5.- Personalidad del alumno:

Las diferencias individuales en la manera de ser del alumno también hacen que sean más o menos sobresalientes para el maestro. Si un estudiante le agrada al maestro por sus características personales como por ejemplo, si es sociable, alegre, obediente, atento, cordial, amable, honesto, etc., se le califica más alto y, si le disgusta, más bajo. La actitud que el maestro guarde hacia los alumnos puede influir en su manera de tratarlo en clase, esto es, cada alumno provoca diferente reacción en cada maestro que conoce, causando una respuesta emocional y un actitud hacia el alumno, por lo que las interacciones entre ambos se ven afectadas (Brophy y Good, 1974). También encontraron que los niños que se perciben como poco populares entre sus compañeros tendieron a ser bajos rendidores, a tener un autoconcepto devaluado y a tener actitudes negativas hacia la escuela. Esto provoca un círculo vicioso, ya que un alumno al mostrar esto podría causar que tanto maestros como sus compañeros lo traten en forma negativa.

##### 6.- Atractivo Físico:

Se ha observado que el atractivo físico del alumno afecta las expectativas que el maestro se forme de él. Cuando es físicamente atractivo se le juzga más positivamente que cuando no lo es. Dion, Berscheid y

Walster (citados en Brophy y Good, 1974) concluyeron que el ser atractivo físicamente trae consigo expectativas positivas; asimismo, Clifford y Walster (citados en Buck y Tiene, 1989) descubrieron que los niños más atractivos físicamente fueron percibidos por sus maestros como más inteligentes.

#### 7.- Lugar (sitio físico) que el alumno ocupe en clase:

Adams y Biddle (citados por Brophy y Good, 1974) indicaron que todos los salones de clase tienen una zona de acción que es el área donde el maestro pasa la mayor parte del tiempo y, por lo tanto, interactúa más con esos alumnos. Esa zona está contenida en las primeras filas y en la parte central. Los alumnos ahí sentados son más activos que el resto de sus compañeros y, por eso, atraen más la atención del maestro. Los sentados al final de la clase o a las orillas, son menos activos y menos notados por su maestro. Los primeros alumnos obtienen calificaciones más altas que los segundos. Esto significa que el sitio que ocupe el alumno influye en su conducta y en la percepción del maestro, aunque ese lugar no haya sido escogido por el alumno (Daum, citado por Brophy y Good, 1974).

Delefs y Jackson (citados por Brophy y Good, 1974) replicaron el estudio realizado por Adams y Biddle (citados en Brophy y Good, 1974) y encontraron al igual que ellos, que los alumnos sentados al final de la clase se vieron menos involucrados en las interacciones de la clase.

Hillhann, Brooks y O'Brien (1991) realizaron un estudio donde demostraron que los alumnos sentados en el frente de la clase obtuvieron puntuaciones más altas en un test de autoestima (MSEI). Además la participación en clase era más frecuente, ponían mayor atención y recibían más retroalimentación positiva por parte de su maestro.

#### 8.- Claridad en la escritura:

Varios estudios realizados por Chase (citado en Brophy y Good, 1974) donde observó que aquellos alumnos que poseían una clara escritura recibían calificaciones más altas en los exámenes que cuando su escritura era confusa.

#### 9.- Claridad al hablar:

Varios estudios han demostrado que los alumnos cuya habla era confusa tendían a ser negativamente percibidos por sus maestros y a recibir calificaciones más bajas. Williams, Whitehead y Miller y Naremore (citados en Brophy y Good, 1974) presentaron varios estudios mostrando cómo los maestros tendieron a asociar a los alumnos cuyo lenguaje era confuso (en especial dialectos hablados por niños negros) con actitudes negativas hacia ellos y, además, desarrollaron bajas expectativas de rendimiento hacia dichos alumnos. Lambert (citado en Brophy y Good, 1974) estudió las diferencias en el tono de voz de varios alumnos demostrando que aquellos que no gritaban al hablar recibían calificaciones más altas. Seligman, Tucher

y Lambert (citados en Brophy y Good 1974) realizaron un estudio donde encontraron que alumnos con buena voz o más agradable fueron calificados como más inteligentes, privilegiados, mejores estudiantes, más entusiastas, más abiertos, etc., que aquellos que poseían una voz más pobre o desagradable.

#### 10.- Conocimiento de hermanos mayores.-

Varios estudios prueban que hermanos menores de buenos estudiantes obtuvieron mejores calificaciones si tenían los mismos maestros (Seaver, 1973). Por su lado, Reichardt (1985) resaltó que los maestros pueden derivar expectativas de sus estudiantes de acuerdo al comportamiento que hayan tenido sus hermanos mayores.

#### 11.- Tamaño de la clase.-

Glass y Smith (citados en Cooper, 1989) realizaron un estudio donde compararon clases pequeñas (menos de 25 alumnos) con grandes (35 o más alumnos) esto en relación al rendimiento académico de los alumnos. El 60% de las comparaciones realizadas favorecieron a las clases con menor número de estudiantes; al reducir el número de alumnos se producía un incremento en el rendimiento académico de ellos, en lectura y matemáticas; así mismo, los alumnos de baja habilidad académica o en desventaja social, tendieron a beneficiarse en clases pequeñas más que aquellos alumnos con habilidad académica promedio. También encontraron actitudes más positivas en los alumnos hacia la escuela, el maestro, hacia su propio autoconcepto y motivación; esto significa que las clases pequeñas favorecen o están asociadas con actitudes positivas hacia el maestro, la escuela y hacia sí mismos. Se puede concluir que la calidad de la enseñanza es mejor en las clases pequeñas ya que el trato es individual, el maestro conoce mejor a cada alumno y sus necesidades, y puede desarrollar un mayor número de actividades. Resultados similares fueron encontrados por Webb, Meece, Blumfeld y Puro (citados en Paris y Newman, 1990).

Los maestros basan sus primeras impresiones en la información que obtienen de la observación y de la interacción con sus alumnos, las cuales pueden producir expectativas acerca de la ejecución del estudiante y sobre su futuro rendimiento (Braun, 1976). Así, se han revisado algunas variables y características de los alumnos que influyen en el concepto que se forma el maestro del alumno, lo cual dará lugar a diferencias en el trato en el salón de clases.

Además de considerar las características o atributos de los alumnos, cierto número de estudios han investigado los factores en la situación de aprendizaje que también intervienen en el avance académico del alumno. Se algunos factores que afectan el grado en el que los maestros se diferencian en sus interacciones con sus alumnos en el salón de clases (Brophy, 1983).

El primer factor es el grado escolar en el que imparte clases el maestro. En grados de primaria alta, el enfoque de la enseñanza es grupal, con pocas interacciones individuales con los alumnos y el método está enfocado en el aprendizaje del contenido, por lo que las diferencias dentro del grupo son cuantitativas (Brophy 1983, Brophy y Good, 1974). Los alumnos con altas expectativas son los más beneficiados por el maestro pues tienen mayor oportunidad de trabajar con él y de participar en las actividades de la clase. En cambio, en la primaria baja los maestros se dedican al desarrollo social de los alumnos, teniendo con ellos un trato más personal, además de enseñar el contenido académico. La instrucción se imparte en grupos pequeños, dándole la oportunidad a estudiantes con bajo rendimiento a tener mayor contacto con ellos. Las diferencias entre altos y bajos rendidores serán de tipo cualitativo. Los alumnos con altas expectativas no necesariamente tendrán mayor número de contactos con el maestro, pero al hacerlo, recibirán un trato más amable, de mayor apoyo y aliento.

Un segundo factor a considerar es la época del año: al comienzo del ciclo escolar el maestro tratará de compensar las diferencias entre altos y bajos rendidores, intentando igualar a estudiantes de bajo rendimiento con el resto del grupo. Sin embargo, existe evidencia de que al final del año, los efectos de las profecías autocumplidoras de las expectativas de los maestros son mayores, concentrándose más en alumnos de altas expectativas (Brophy y Good, 1974, Persell 1977).

El tercer factor situacional es el contenido del material a enseñar. Cuando se introduce un nuevo material (Braun, 1976) o cuando los estudiantes son dependientes en el maestro para realizar sus labores (West y Anderson, 1976) hay mayor probabilidad que ocurran profecías autocumplidoras (Brophy, 1983).

Se puede concluir que estos factores afectan el grado en que los maestros tienden a diferenciar sus interacciones con diferentes estudiantes y la forma en que esta diferenciación se presenta. Solamente parte de esa diferenciación será resultado de las expectativas de los maestros funcionando como profecías autocumplidoras en los alumnos (Brophy, 1983).

#### 4.3. EFECTO DE LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNO SOBRE EL MAESTRO.

Al estudiar la interacción en clase entre el maestro y el alumno se le ha puesto poca atención a las contribuciones de los estudiantes, y más bien se le ha dado importancia a la contribución de los maestros debido a la gran influencia de éstos sobre la conducta de la clase en general. Se ha visto que los comportamientos positivos del profesor, como aceptar y alentar, están asociados más frecuentemente con crecimiento en el estudiante que los comportamientos negativos de rechazar y criticar (Klein, 1971). También es importante considerar que los alumnos al participar en las actividades de la clase desarrollan expectativas compartidas de la forma en que el profesor actuará, el tipo de persona que es, y si su clase les gusta, o no. Estas expectativas darán color a todos los aspectos de la conducta en clase produciendo un clima o atmósfera social dentro de ella. Estas actitudes generalizadas hacia el maestro y la clase que los alumnos comparten se desarrollan como consecuencia de las interacciones sociales en el aula. En esta atmósfera social o clima de la clase predominan ciertas cualidades en los contactos entre el maestro y los alumnos y entre los mismos alumnos (Flanders, citado en Skinner, Thorndike y col., 1978).

Los primeros estudios de la conducta espontánea entre alumnos y maestros son los descritos por Anderson y col. (citados en Skinner, Thorndike y col, 1978). En sus investigaciones observaron los contactos que ocurrían entre los niños clasificándolos como "dominantes", cuando el niño daba órdenes a sus compañeros, o peleaba si trataban de quitarle el material que estaba utilizando; y "conducta socialmente integrativa", cuando el alumno se adaptaba a la situación y se mostraba flexible. Ellos se propusieron poner a prueba dos hipótesis que permitían explicar las relaciones maestro-alumno: la primera llamada "hipótesis del círculo de crecimiento" consiste en que "la conducta integrativa (es decir, de dar y recibir, democrática) en una persona tiende a incrementar la conducta integrativa en otras". La segunda hipótesis, llamada del "círculo vicioso", decía que "la conducta dominante" (es decir, autoritaria) en una persona tiende a incitar la misma conducta en otras" (Anderson y Anderson, citados en Peterson, 1977). Ellos observaron además de la conducta de los alumnos, la de los maestros a nivel de preescolar y preprimaria, y concluyeron que son los maestros los que fijan el clima de la clase. Esto es, si su conducta era "dominante" (a través del uso de la fuerza, las órdenes, amenazas, avergonzar, culpar), incitaban a los alumnos a la dominación, y si era "integrativa" (a través de la aprobación, de convidar a participar en una actividad, de demostrarle simpatía e interés) los incitaban a la integración. Dichas conductas se extienden en el aula aún cuando el maestro no esté presente; además al aumentar los "contactos integrativos" de un maestro hacia la clase, aumentaba en los alumnos la espontaneidad, la

iniciativa, las relaciones sociales y la capacidad de los alumnos para la solución de problemas; y cuando los "contactos dominativos" predominaban dentro del aula, los alumnos tendieron a distraerse con mayor facilidad y a rechazar el material presentado por el maestro y hasta al maestro mismo. Esto mismo fué mencionado por Cogan; y Lippitt y White (citado en Skinner, Thorndike y col., 1978), y por Portuges y Feshbach, y Berenda (citados en Mussen, Conger y Kagan, 1977).

Flanders (citado en Skinner, Thorndike y col., 1978) encontró resultados semejantes a los de Anderson y col. (citados en Skinner, Thorndike y col. 1978) menciona que cuando el maestro establece un clima de "dominación" en la clase, hay rechazo por parte de los alumnos hacia la materia y hacia el maestro, disminuye su capacidad para recordar el material estudiado, y provoca un clima de ansiedad entre los alumnos. Las reacciones de los alumnos a los "contactos integrativos" revelaron la inversión de dichas tendencias.

Mitzell y Rabinowitz (citados en Skinner, Thorndike y col., 1978) sugieren que es necesario que el maestro sea flexible para ejercer una influencia "dominativa" o "integrativa" de acuerdo a la situación de clase inmediata; esto es, deberá acomodarse a la fase en que se encuentre el grupo, o a la situación de cada alumno en lo particular.

Estos resultados indican que el maestro no mantiene un único patrón de conducta en clase. Hay situaciones en que una conducta del maestro integrativa se preste menos que una dominante. Además es posible que actos idénticos del maestro sean percibidos por los alumnos como dominativos en una situación y como integrativos en otra. Tal vez más contactos integrativos que dominativos entre el maestro y los alumnos originen actitudes más positivas en ellos y una configuración de trabajo superior. "una atmósfera conveniente, se traduce en un mayor aprendizaje" (Flanders, citado en Skinner, Thorndike y col., 1978).

El tipo de enseñanza "centrada en el maestro" tiene características similares al "enfoque dominativo" citado por los autores anteriores, ya que es el maestro el que habla la mayor parte del tiempo, y las respuesta que inicia el alumno por lo general son desanimadas. El enfoque "centrado en el alumno" o "integrativo", es aquel donde los alumnos participan la mayor parte del tiempo y el maestro los anima a responder. Dwaliby y Schumer; Campau, Kathan y Lyda; Sarason (citados en Peterson, 1977) realizaron un estudio para investigar qué clase de estudiantes se desenvolvían con un tipo de enseñanza "centrada en el maestro", y cuáles en la "centrada en el alumno". Dichos autores concluyeron que según el nivel de ansiedad del alumno se avocará a un enfoque o a otro. Estudiantes más ansiosos se desenvuelven mejor en el enfoque "centrado en el maestro", mientras que los menos ansiosos en el enfoque "centrado en el alumno". Esto significa que los más ansiosos se desenvuelven mejor en situaciones menos demandantes y

prefieren saber exactamente qué hacer; sin embargo las dos aproximaciones difieren principalmente en la cantidad de participación del alumno, más que en la cantidad de estructura. También el grado de ansiedad del alumno depende del grado en que pueda procesar las demandas de la situación.

Los resultados de este estudio le dan fuerte apoyo a la noción de Domino (citado en Peterson, 1977), acerca de que algunos estudiantes tienen un rendimiento superior con un acercamiento del maestro que les permita independencia (enfoque centrado en el alumno); pero habrán otros estudiantes que rindan mejor con un enfoque centrado en el maestro.

Se puede concluir después de revisar los estudios anteriores que no existe sólo un patrón de conducta para el maestro dentro del salón de clases; el desarrollar una tendencia u otra (enfoque centrado en el alumno, o centrado en el maestro), dependerá de las características generales de sus alumnos, o según el tema a desarrollar, éste se prestará para que lo exponga él mismo ó para que los alumnos contribuyan con aportaciones, o según el clima de la clase, necesitará imponer más o menos disciplina.

Así, como puede haber comportamientos efectivos en el maestro que contribuyen a mejorar el rendimiento en el estudiante, existe una "eficacia en el estudiante" que ayuda a mejorar el comportamiento del maestro; así dice Tuner (citado en Klein, 1971) un punto de control importante para el comportamiento del maestro puede radicar en el comportamiento de los estudiantes.

Como se mencionó, las investigaciones realizadas en el salón de clases en cuanto a la relación del comportamiento entre los maestros y los alumnos, se destaca la existencia de relaciones sistemáticas entre comportamientos positivos en el maestro y comportamientos positivos en los estudiantes, y entre comportamientos negativos en el maestro y comportamientos negativos en los estudiantes. Se resalta también el hecho de la influencia de los estudiantes en el comportamiento de sus maestros. Klein (1971) afirma que los estudiantes afectan tanto la conducta verbal como la no verbal de sus maestros al comportarse positiva o negativamente hacia ellos; esto es, la conducta del maestro cambia en función a la de sus alumnos debido a una retroalimentación bidireccional en la que los alumnos con su postura corporal, expresiones faciales, y otros gestos, controlan la conducta del maestro. Se ha visto que el estudiante que conserva contacto ocular con su maestro, tiene mayores probabilidades de que le repitan la pregunta, que el estudiante que por sentirse apenado, baja la vista.

Jackson (citado en Klein, 1971) indica que hay ciertas formas de conducta en los estudiantes, las cuales influyen al estudiante mismo, al maestro y a la situación general de la clase, v.gr., la situación de castas entre los alumnos, los regalos que recibe el maestro, etc.. Por otra parte, también Jackson, Silverman y Wolpon (citados en Klein, 1971); Brophy y Good (1974);

Dussek y Joseph (citados en Howe y Coladarci, 1989), encontraron que la conducta de las niñas, por apearse más a las normas de la clase y ser más moldeables, provocaba una mayor interacción entre ellas y sus maestros, que los niños, por ser más inquietos y rebeldes. Dichos estudios indican como la conducta del maestro puede verse afectada en función de las respuestas del alumno hacia él, aunque también la conducta del maestro provoca cambios en el alumno.

Asimismo, se han investigado la influencia de la retroalimentación que dan los estudiantes a sus maestros. Gage (citado en Klein, 1971) concluyó que si los maestros aprendían la forma en que los estudiantes querían que se comportaran, se convertirían más en el ideal de los estudiantes. Tuckman y Oliver (citados en Klein, 1971) utilizaron las evaluaciones hechas por los estudiantes para determinar los cambios en el comportamiento del maestro, y encontraron que los maestros cambian su comportamiento en una forma positiva de acuerdo a las sugerencias recibidas por sus alumnos. Jenkins y Deno (citados en Klein, 1971) concluyeron que los maestros que recibían retroalimentación positiva de sus estudiantes encontraron la experiencia de enseñar como de mayor valor para ellos y de mayor beneficio para sus alumnos, que los maestros que recibieron retroalimentación negativa. Soar y Tuner (citados en Klein, 1971) concluyen que la clase como un todo, así como los estudiantes en lo individual, pueden influenciar al maestro. De igual manera, Openlander (citado en Brophy y Good, 1974) dió evidencia que demuestra que las diferencias en los alumnos provocan cambios en la conducta del maestro.

Marsh (1980) observó que los estudiantes evaluaron más favorablemente a las clases de mayor dificultad y realizaron una evaluación más positiva del maestro si existía en los alumnos un interés previo por la materia. Rechazó la noción de que los estudiantes evalúan más alto a los maestros que dan calificaciones más altas y que demandan poco trabajo fuera de clase. Además, son varios los factores que determinan que el alumno califique a la enseñanza como eficaz o no, y existen ciertas características dentro de él mismo, tales como un interés previo por la materia, o por el maestro, la dificultad y cantidad de trabajo de la misma, la razón para tomar el curso, la calificación obtenida etc., y otras características por parte del maestro tales como su entusiasmo, organización, su interacción con el grupo, el trabajo de la clase, la calidad del curso, su calidad como persona etc.

Por último, Marsh (1991) concluyó que las evaluaciones de los alumnos acerca de la efectividad de su maestro son multidimensionales y deben de ser tomadas en cuenta cuando se trate de valuar la efectividad de éste. Cuando los alumnos evalúan a su maestro le proporcionan retroalimentación de su labor educativa y Marsh (1991) sugiere que los directivos de las escuelas deben considerar dicha información más que ignorarla.

Como se vió, los alumnos se forman sus propias expectativas sobre sus maestros que los llevan a comportarse de cierta forma según son tratados o según lo que perciben en su maestro. Feldman (1976) y Kulik y Kulik (citados en Feldman, 1976) mencionan que los alumnos tienen actitudes muy claras hacia sus maestros. En el primer encuentro del alumno con su maestro, éste desarrolla sus propias expectativas acerca de su maestro. Estas expectativas surgen de su apariencia física, sexo, raza, comportamiento hacia ellos, primera impresión, información que le hayan dado sus amigos o de rumores etc., y de la misma manera como las expectativas del maestro son transmitidas al alumno, las expectativas del alumno son comunicadas a su maestro.

Existe poca investigación acerca del efecto de las expectativas del alumno y su influencia sobre su maestro, ya que por lo general los estudios se han centrado en la influencia del maestro y se han olvidado de que los alumnos también afectan al maestro al relacionarse. Feldman (1976) realizó una investigación donde se examinan los efectos de las expectativas del alumno respecto de su maestro. La hipótesis a probar era que "las expectativas del estudiante con respecto a su maestro se podrían reflejar en el comportamiento diferencial del alumno (positivo o negativo, según pensara) y este comportamiento diferencial afectaría al comportamiento del maestro". En primer lugar indujeron expectativas positivas o negativas acerca del maestro a los alumnos que iba a enseñar; luego observaron como esas expectativas afectaron a esos alumnos. En segundo lugar, usaron a unos alumnos que simulaban algunas de las manifestaciones de comportamiento sugeridas en la primera parte y observaron sus efectos sobre el maestro. Concluyó que, en general, los alumnos que esperaban un buen maestro tuvieron actitudes más positivas hacia la lección y hacia el maestro; al parecer aprendieron más y actuaron más positivamente que aquellos que esperaban un mal maestro; el maestro nunca supo la condición de cada alumno o su expectativa cuando les dió la clase, así que los resultados dependieron no de la conducta del maestro, sino de lo que los alumnos esperaban de él. En la segunda parte los resultados mostraron que los maestros se sintieron más felices, cariñosos, humanos y satisfechos cuando recibieron conductas positivas no verbales y verbales por parte de los alumnos; y mostraron una tendencia a orientarse menos directamente hacia los alumnos que mostraron conductas negativas. Como estaba predicho, el comportamiento del alumno parecía reflejarse en la actitud diferencial del maestro hacia él (positiva o negativa según el caso), es así como las expectativas de los alumnos son transmitidas a su maestro y hacen que resulte congruente su conducta con la expectativa que el alumno tenía de él.

Rappaport y Rappaport (1975) realizaron una investigación para estudiar la comunicación de expectativas positivas dentro del salón de clases; buscando determinar los efectos de las expectativas positivas en el

maestro, en el alumno y en la relación maestro-alumno, sobre el rendimiento académico del alumno. El descubrimiento más importante de este estudio tuvo que ver con el dramático y poderoso efecto que resultó la inducción de expectativas en los niños más que en los adultos. Este procedimiento, que no incluyó al maestro, produjo resultados que excedieron a los asociados con la tradicional condición de la inducción de expectativas a los maestros; aunque los datos no provean de una explicación para la efectividad de la manipulación del alumno aparecieron dos factores relacionados: el primero tiene que ver con la noción de que el rendimiento del alumno está, en parte, determinado por variables interpersonales, en este caso el nivel de expectativa que tiene el maestro hacia él. El segundo factor tiene que ver con el hecho de que el maestro no es el responsable de todas las conductas que ocurren dentro del salón de clases; el problema de muchos programas educacionales está en que el maestro es el único recurso para alentar y estimular al alumno, en lugar de hacerlo partícipe. De aquí se deduce que más que tratar de cambiar las actitudes de los maestros o el crear un ambiente óptimo, los recursos podrían cambiarse a donde posiblemente pertenecen, "al sujeto pigmalión", en este caso el niño que después de todo es un ser maleable y que como se ha visto puede cambiar la conducta del maestro y su propio rendimiento al inducirle expectativas positivas, tanto su maestro como sobre él mismo.

Se ha visto la forma en que las expectativas no sólo afectan la propia conducta sino también el comportamiento de los demás (Archibald, citado en Feldman y Theiss, 1982). Feldman y Theiss (1982) encontraron que las expectativas de los maestros y de los alumnos juntas afectan las actitudes y el rendimiento de los que participan en la situación de aprendizaje. Los alumnos se vieron afectados por las expectativas que se formaron acerca de su maestro; esto es, cuando esperaban que el maestro fuera competente, vieron al maestro y a la lección de manera más positiva y, a su vez, las respuestas del maestro se vieron también afectadas por las expectativas de los alumnos hacia él, esto es, ponían mayor o menor atención a las lecciones, imponían mayor o menor disciplina, etc.. Es así, como el maestro y los alumnos se vieron afectados de manera similar, desarrollando ambas actitudes congruentes con sus expectativas.

El modelo del alumno como mediador de los efectos de las expectativas del maestro, sugerido por Brattesani, Weinstein y Marshall (1984) propone que los alumnos al adquirir información sobre sus habilidades observando los diferentes tratamientos del maestro hacia altos y bajos rendidores, revisan sus propias expectativas de rendimiento y como consecuencia, rinden de acuerdo a las expectativas percibidas. En su investigación reportan los resultados de dos estudios que realizaron para probar la hipótesis derivada de este modelo. En el primer estudio observaron cómo los alumnos percibieron un tratamiento diferencial entre ellos, consistente con los patrones de tratamiento diferencial del maestro hacia

altos y bajos rendidores. En el segundo estudio observaron que las expectativas del maestro contribuyeron a la predicción de las expectativas y rendimiento de los alumnos con alto y bajo rendimiento, quienes se comportaron de acuerdo a lo que el maestro esperaba. Ambos estudios brindan apoyo al modelo del alumno como mediador de los efectos de las expectativas del maestro. Resultados similares fueron encontrados por Marshall y Weinstein (1986) donde los alumnos al observar tratamientos diferenciales por parte de su maestro hacia altos y bajos rendidores, realizaron comparaciones consigo mismos, afectando así sus propias expectativas, conceptos de habilidad y rendimiento académico.

También, Jamieson, Lyndon, Stewart y Zanna (1987) realizaron un experimento para probar que las expectativas del alumno acerca de su maestro, influirían en su comportamiento en clase y en su rendimiento académico. Observaron que aquellos alumnos a los que se les dieron expectativas positivas acerca de la habilidad y motivación de su maestro obtuvieron calificaciones significativamente más altas que aquellos alumnos a los que no les infundieron ninguna expectativa. Como resultado de estas investigaciones se puede reconocer la importancia del papel de los alumnos en la situación de aprendizaje (Weinstein, citado en Jamieson, Lyndon, Stewart y Zanna, 1987). La percepción de los alumnos acerca de la conducta de sus maestros ha mostrado como ellos son mediadores entre las expectativas de su maestro y sus propios rendimientos (Brattesani, Weinstein y Marshall, 1984). Los alumnos son también agentes importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que es probable que sus expectativas acerca del maestro influyan en su motivación y rendimiento y, en el desempeño del propio maestro.

A través de los diversos estudios revisados, se ha observado que tanto el maestro como los alumnos, se forman expectativas acerca del otro, las cuales afectan su actitud hacia sí mismos, hacia el otro y hacia la situación de aprendizaje, actuando ambos como "pigmiones" dentro de la clase. El paradigma del fenómeno de las expectativas en el salón de clase, por lo tanto, incluye círculos viciosos de retroalimentación compuestos por las expectativas del alumno y del maestro, no sólo referente a la habilidad académica del alumno sino también a la del maestro.

Para afianzar los resultados de las investigaciones obtenidos hasta hoy en día, no sólo se deberá de continuar con experimentos sistemáticos manejando varias variables y observando su relación dentro del salón de clase, sino también se deberán solidificar los resultados que ya se tienen identificando las relaciones entre los procesos y resultados para llegar a explicar su significado. Esto se podría llevar a cabo, analizando los datos existentes acerca de los procesos dentro del salón de clase para formar categorías que permitan identificar los factores relevantes (Brophy 1979).

Para hacer esto en forma efectiva se deberán tomar las variables del salón de clase en una forma analítica y científica para descubrir su relación y poder especificar las relaciones causa efecto entre ellas. Finalmente, los conocimientos acerca de la enseñanza tendrán que ser integrados con los conocimientos que se tengan de áreas relacionadas como Psicología Educativa, Clínica y de Desarrollo.

#### 4.4 DINAMICA SOCIOPSICOLOGICA DE LAS EXPECTATIVAS.

Las expectativas son el resultado de las observaciones del comportamiento, no son la causa de él (Bróphy y Good, 1974). Cuando una expectativa del maestro actúa como profecía autocumplidora, funciona como un antecedente o una causa de un comportamiento en el alumno, donde las creencias incorrectas de un maestro acerca de las capacidades o conductas del alumno propician, precisamente, en alguna forma las conductas que el maestro espera. El potencial de cumplimiento radica, no en la certeza o falsedad de su expectativa, sino en la inflexibilidad y la falta de cambio en su respuesta frente a nuevos comportamientos por parte del alumno. Para el teórico de la instrucción una de las preguntas principales que se hace es ¿Cómo opera la dinámica de la personalidad del maestro para afectar los potenciales de ejecución? ¿Cómo se generan las expectativas en la mente del maestro? ¿Cuáles son las variables que afectan la sugestionabilidad en el maestro y en la respuesta del alumno? Braun (1976) expuso un modelo de comunicación de las expectativas, basado en hallazgos experimentales para explicar los orígenes de las expectativas del maestro, y la forma en que éstas son comunicadas a los estudiantes y luego perpetuadas por la conducta del alumno, proponiendo que se forma un círculo continuo, que explica la interrelación entre las variables durante la comunicación de las expectativas entre el maestro y el alumno (Ver modelo, pág. 97).

Los factores de entrada (input) los constituyen, en una forma natural, las fuentes de información acerca de los estudiantes que le permiten al maestro formarse una impresión del alumno de acuerdo a su apariencia física, sexo, resultados de tests de inteligencia, raza, conducta, rendimiento previo, características de hermanos mayores, sus antecedentes etc. Dadas éstas y otras fuentes de información, los maestros se forman expectativas acerca de la posible conducta de los estudiantes en el salón de clases y de su desempeño académico posterior. Estas impresiones basadas en el contacto diario afectan la percepción que se forma el maestro del alumno y pueden producir expectativas sobre la ejecución del estudiante y sobre su rendimiento en el futuro; estas expectativas pueden, o no, ser exactas, aún las predicciones acertadas pueden conducir a problemas si los maestros son

inflexibles o emplean métodos inapropiados (Elashoff, Dixon y Snow, citados en Braun, 1976). Gaité (citado en Braun, 1976) cree que "la expectativa del maestro influye en realidad en la ejecución del estudiante cuando la expectativa es masiva, total y forma parte del grupo de opiniones y creencias que tenga el maestro". El concepto integrado que se forma el maestro acerca del niño se refleja en su respuesta hacia él (Mason y Larimore, citados en Braun, 1976). Por otro lado, Dworkin (citado en Braun, 1976) encontró que los maestros sólo aceptan nueva información contraria a sus expectativas previas, si es presentada en el contexto de un proceso interactivo que la comprenda indirectamente.

La sugestionabilidad o grado en que el maestro dá crédito a información del alumno impuesta externamente (input) es un factor determinante y depende de la personalidad del maestro y de la impresión que ya posea del alumno (Pippert, citado en Braun, 1976). Si esta nueva información genera disonancia, el grado en que el maestro puede reconciliar esta información externa con las observaciones que ya posee del estudiante, determinará la acción que tomará sobre la nueva información. Ya que la disonancia es un estado incómodo psicológicamente el maestro tratará de reducirla para obtener una mayor consistencia entre los elementos disonantes, cambiando su propia actitud para acercarse más a la posición representada por el comportamiento actual, o darle poca importancia a los elementos disonantes.

Braun (1976) indica que la respuesta del maestro (output) depende de la percepción que se haya formado del alumno, en relación a los factores de input. El maestro reacciona ante dicha información formándose una expectativa acerca del estudiante, la cual afectará directamente la conducta del maestro hacia el alumno. Así, la respuesta del maestro constituye el output, que se traduce en las variables de interacción entre el maestro y sus alumnos. De acuerdo a Braun, estas variables son: agrupamiento, cantidad y calidad de interacción, tipo de reforzamiento y retroalimentación, y, por último, diferentes actividades y tipo de preguntas.

-En base a las expectativas que se haya formado el maestro de sus alumnos, los agrupará de acuerdo a ciertos atributos, como puede ser sexo, conducta, personalidad, rendimiento, etc. Se ha observado que más frecuentemente los alumnos son agrupados en altos y bajos rendidores, los cuales reciben, cualitativa y cuantitativamente un trato diferencial, favoreciendo a unos y causando un estancamiento en otros, lo cual se podría perpetuar durante todo el año escolar (Fist, citado en Braun, 1976).

-Agrupada la clase, cualesquiera que sean las actividades asignadas, la cantidad y calidad de las interacciones entre el maestro y los alumnos afectan a los estudiantes, ya que varía de acuerdo a las expectativas del maestro. Varias investigaciones (Willis; Rothbart, Dalgren y Barrett; Cornbleth, Davis y Button; citados en Braun 1976) encontraron correlaciones

cualitativas y cuantitativas entre las expectativas de los maestros y sus comportamientos. Los maestros dedican mayor tiempo e interactúan verbalmente de una manera más positiva y de apoyo, con los alumnos de alto rendimiento, que con los de bajo rendimiento; asimismo varía el nivel de las preguntas, las oportunidades de los estudiantes para participar en clase, la aceptación por parte del maestro, el uso de las ideas del estudiante, y la retroalimentación positiva del maestro a las respuestas de los estudiantes (Gay, citado en Braun, 1976)

-Otro tipo de respuesta del maestro sería el tipo de reforzamiento y retroalimentación que brinde en el salón de clases. Cabe mencionar que Brophy y Good (1970) estudiaron la cantidad de apoyo y elogios dada por el maestro. Encontraron que niños con alto rendimiento recibían más elogios que los de bajo rendimiento. Los maestros no sólo demandaban una mejor ejecución de niños de los que tenían más altas expectativas, sino que tendían a elogiarlos cuando ocurría además de brindarles claves y ayudas comunicacionales su creencia de que son capaces de responder a la pregunta. Contrariamente, los maestros aceptaban una ejecución baja de niños con bajas expectativas y no elogiaban su buena ejecución aunque ocurría menos frecuentemente. Los autores interpretaron estos resultados como evidencia de que los maestros transmiten señales de ejecuciones diferentes alentando respuestas que confirmen sus expectativas (Rubovitz y Maehr, 1971; Mendoza, Good y Brophy, citados en Braun, 1976)

-Otra variable del output del maestro es la elección que hace el maestro de diferentes actividades de aprendizaje para los grupos de diferentes niveles; en la medida en que los maestros seleccionan actividades que desafían a los estudiantes e incrementan sus logros, éstas diferencias se vuelven necesarias. Hay evidencia que el nivel de las diferentes actividades que los maestros seleccionan para corresponder con sus expectativas es un factor vital. Según Doyle y col. (citados en Braun, 1976), el tratamiento del maestro varía con la estimación del potencial del grupo. Encontraron que maestros que sobreestimaban el CI de los niños, producían más alto rendimiento que maestros que los subestimaban. La expectativa del maestro da como resultado un estancamiento de aprendizaje, o bien, una apertura de oportunidades de aprendizaje de acuerdo al potencial percibido del grupo.

-Por último, el tipo de preguntas se refiere a la cantidad de incitación e indagación que haga el maestro a cada niño. Good y Brophy (1973) indicaron que las expectativas del maestro determinaban claramente si el estudiante iba a ser incitado a responder o si va a ser inhibido o entorpecido por la impaciencia del maestro. Rosenthal (citado en Braun, 1976) reportó que los maestros alientan un mayor grado de respuesta por parte de los estudiantes de quienes tienen mayor expectativas, los llaman más seguido, les hacen preguntas más difíciles, les dan más tiempo para responder y los dirigen hacia la respuesta correcta.

Parece ser que la cantidad y calidad de la interacción maestro-estudiante ofrece señales cruciales sobre el misterio de las señales de expectativas que el estudiante internaliza afectando su aprendizaje y su rendimiento, ya que le comunican cómo es considerado por su maestro (citado en Braun, 1976). Se espera que no todos los estudiantes internalizarán las mismas señales, ni actuarán sobre ellas en la misma manera, debido a los factores de personalidad del estudiante que caracterizan su vulnerabilidad al responder sobre las señales de output de su maestro. Dichas respuestas del maestro hacia el alumno, es decir, las variables de interacción, constituyen, a su vez, el input del estudiante que determinará la formación de autoexpectativas y afectará su autoconcepto.

Braun (1976) señala que lo que el maestro continuamente le comunica a un niño acerca de su ejecución influirá en su autoconcepto y en las metas que desea alcanzar, ya que para los niños de primaria la credibilidad de la maestra es valorada como alta porque para ellos, es la persona que "sabe". Bergin (citado en Braun, 1976) encontró que cuando la fuente de elogios es altamente creíble, el efecto en la autoimagen aumenta. Existe alguna evidencia de que el número de confirmaciones que reciba un niño sobre sí mismo y la consistencia de estas confirmaciones influyen en el cambio de su autoconcepto (Gergen, citado en Braun, 1976).

La potencia de las señales específicas de expectativas parece ser una función de la autoimagen del estudiante. Hay evidencia de que una autoimagen negativa confirmada es muy resistente al cambio (Gillham, citado en Braun, 1976). Según Lecky (citado en Braun, 1976) puede ser que parte de esa resistencia sea resultado del hecho de que el niño necesita ser fiel a la imagen de sí mismo. Ciertas señales ayudarán a confirmar esta imagen dificultando el cambio. Si el estudiante y el maestro fijan estándares bajos, la perseverancia del alumno es desalentada dando por resultado una ejecución pobre. Los estudiantes prefieren no arriesgarse a fallar de nuevo, contestando "no sé" o quedándose callados. Aquí entran en juego las atribuciones del maestro: si acepta la ejecución pobre y lo atribuye a la falta de capacidad, se confirman las expectativas pobres que se tienen del estudiante y el ciclo continúa.

Braun (1976) señala que el estudiante responde formándose una autoexpectativa. Así, se demuestra una relación cercana entre las expectativas que tiene el maestro del estudiante, el trato del maestro (output) al estudiante, y por último, la expectativa que tenga el niño de sí mismo. Esta expectativa de sí mismo es inseparable de su autoimagen. Una vez formada una autoexpectativa, el estudiante responde al maestro (output del estudiante) y depende del riesgo que tome el estudiante para contestar y el grado en que persiste en tratar.

Para la completación del ciclo entre el input del maestro y el output del estudiante la clave se encuentra en la "expectación de sí mismo" ó

autoexpectativa. Si el estudiante se considera inferior, sus acciones serán como las de una persona inferior y confirmará a su maestro y a sus compañeros lo razonable que es tratarlo como inferior. La ejecución del estudiante basada en su autoexpectativa provee nuevo "input" a las expectativas de su maestro confirmando que la estimación era razonable, o no, desde el primer momento (Braun, 1976) El reto para los maestros es evaluar la respuesta del estudiante en forma objetiva y clara, para contrastarla con sus propias expectativas y permitir un cambio en sus respuestas (output) hacia su alumno, brindándole la oportunidad de mejorar sus autoexpectativas y su autoconcepto. Cuando el maestro comienza a modificar su comportamiento hacia el estudiante, va a reducir el "input" que le confirma al estudiante su baja autoimagen, esto es; si el maestro le permite al niño movilidad dentro de un grupo o etiquetamiento rígido, fomentará también un cambio en su autoevaluación y finalmente en su rendimiento. Esto se logra cuando un maestro le ofrece actividades donde el niño se sienta retado y alcance metas realistas; este proceso toma tiempo pero si el niño percibe que la ayuda de su maestro es genuina, tomará el riesgo de cambio. El círculo se completa cuando el maestro evalúa el rendimiento del alumno y vuelve a formar parte de su "input". (Ver cuadro 2).

Es importante para los educadores examinar de cerca las dinámicas psicológicas que perpetúan estos ciclos. Los maestros deben de recibir entrenamiento para conocer la importancia que tienen los factores de "input" y cómo influyen en la formación de sus expectativas; deben de estar concientes de sus propios prejuicios y estereotipos que se han formado y poderlos reconsiderar durante la interacción con sus alumnos.

Por otro lado, un factor importante para mantener el círculo continuo es el autoconcepto del individuo, tomado como un conjunto de expectativas que determinan la acción propia; si el estudiante espera experiencias positivas, o negativas, actuará de tal manera que logre obtenerlas. Una de las expectativas de sí mismo, para sí mismo, es que se debe mantener una consistencia interna. El niño actuará en la manera en que piensa que es consistente con la forma en que se ve, de otra manera ocurriría una disonancia y el niño tomará la acción necesaria para alcanzar un estado de armonía consistente con la manera en que se ve a sí mismo. (V. gr.: si considera una tarea como muy difícil y se cree "tonto", se comportará de una manera consistente con la imagen que tenga de "ser tonto".) (Festinger, citado en Braun, 1976).

Varios estudios apoyan la noción de que bajas expectativas ponen un límite funcional en la ejecución y autoconcepto. Aronson y Mills (citados en Braun, 1976) hicieron un estudio que mostró que las personas no desean aceptar que son mejores o peores de lo que ellos ya habían decidido. Los estudiantes que rindieron mal pero esperaban hacerlo, estaban más satisfechos que los que rindieron bien pero no lo esperaban. Cuando bajan

las normas de ejecución, disminuye la importancia que el alumno le da a la materia de estudio, y también disminuyen sus aspiraciones y su motivación.

El mantenimiento del ciclo es garantizado por la tendencia del individuo de interpretar las acciones de los otros hacia sí mismo en base a su autoevaluación; si se evalúa en forma negativa, las acciones de los demás pasarán a través de un filtro interno negativo dándoles una interpretación negativa, obstaculizando un acercamiento positivo del maestro hacia él (Felker, citado en Braun, 1976).

Basándose en la teoría motivacional de Maslow (citado en Braun, 1976) quien afirma que las necesidades internas se encuentran en una jerarquía de lo fisiológico hasta llegar a la autorrealización, se observa que un niño con baja autoimagen se preocupa por las necesidades de amor, pertenencia y estima. De esta manera el niño no tendrá energías para tratar de alcanzar la autorrealización. Si los datos de comportamiento que el maestro recibe del "input del estudiante", constituyen síntomas de bajo autoconcepto, el primer paso sería tomar la falta de atención, el soñar despierto, la baja motivación, el no arriesgarse y la ansiedad, como síntomas de un problema de autoconcepto, en vez de tomarlo como problemas en ellos mismos ( Braun, 1976). Este enfoque sugiere que el maestro necesita concentrarse en alentar y apoyar la autoimagen del niño, reconociendo la estrecha relación entre su imagen (del niño) y las metas que el niño se fija para sí mismo y para su rendimiento. Aunque se expuso más arriba que una autoimagen negativa es resistente al cambio, un paso inicial al programar sería que el maestro cambie el "output", es decir, que modifique sus respuestas y variables de interacción (v.gr.: oportunidades diferentes para responder, etc.). Este paso cambiará el input en el estudiante que confirma la imagen que tiene de sí mismo. Seguramente el reducir la etiquetación y la formación de grupos "fijos" podría ser un buen comienzo. Además el proveer nuevas actividades retadoras y ofrecer aliento colocará al niño con baja autoimagen en una situación sociable y de aprendizaje más deseada.

Felker (citado en Braun, 1976) advierte que no hay garantía de que el niño de baja autoimagen tomará las acciones positivas del maestro a través de un punto de vista positivo. Como se expresó más arriba, el estudiante tiende a interpretar las experiencias a través del filtro de su autoconcepto; esto significa que cualquier aliento o acción diseñada para apoyar la imagen del niño debe ser genuina y real. Reconociendo la relativa estabilidad del autoconcepto, Felker sugiere que el mejor momento para nuevos aprendizajes del propio autoconcepto es cuando se llevan a cabo otros nuevos aprendizajes (v.gr. trabajos manuales).

Bandura (1990), por su parte, resaltó la importancia de la capacidad que tiene el estudiante para autorregular su comportamiento. El autocontrol de su comportamiento funciona como determinante de la motivación y de la acción. El proceso central es la creencia que tiene el individuo de sus propias capacidades para ejercer control sobre los eventos que moldean su vida, a

los que Bandura llamó el sentido de la autoeficiencia. Agrega que existen procesos, como son los cognoscitivos y los motivacionales, que son mediados por las creencias de la autoeficiencia. Define a la capacidad cognoscitiva como la habilidad adquirida que puede incrementarse al aumentar el conocimiento y la perfección del rendimiento. Así, la autoeficiencia percibida influye el rendimiento directamente, y a través de las metas fijadas, pues éstas se convierten en los estándares en los que el individuo evalúa su desempeño. Bandura (1990) concluye que a niveles más altos de autoeficacia percibida, más alto nivel de ejecución.

Parte de la motivación humana es generada cognoscitivamente. Esto ocurre cuando el sujeto anticipa el posible resultado de acciones propuestas, se fijan metas y se planean cursos de acción destinados para realizar acciones futuras. Uno de los motivadores cognoscitivos (Bandura 1990) son las expectativas que tiene un individuo de los resultados. Las expectativas están controladas por creencias de lo que se puede hacer. Si un sujeto se juzga muy eficaz, tendrá expectativas de resultados favorables, y los que esperan rendimientos pobres, tendrán bajo rendimiento. La expectativa de la autoeficiencia es lo que produce variaciones en los resultados esperados. La autoconcreencia de la eficiencia puede sostener el nivel de motivación necesaria para alcanzar logros sociales y personales, pues le permite elegir qué tareas realizar, con cuánto esfuerzo y qué tan perseverante será frente a obstáculos.

La autoeficiencia también actuó como un mediador cognoscitivo de ansiedad; a mayor ansiedad el individuo tenderá a evitar una tarea difícil o amenazante, por lo que funciona como una actitud autoprotectora. Al percibirse poco capaz se aumenta la ansiedad que afecta su sentimiento de evaluación. Bandura (1990) concluye que las creencias en la eficiencia juegan un papel importante en la persona para mejorar su calidad de funcionamiento humano, explicando que las creencias de autoeficiencia afecta la elección de diferentes caminos, por lo que al aumentar la creencia en sus propias capacidades el sujeto considerará mayor número de opciones posibles, tendrá mayores intereses y se preparará mejor para lograrlos. (Ver cuadro anexo).

Se puede concluir que la escuela y los maestros, como responsables de la educación de los alumnos, es necesario que se concienticen de la existencia de factores que afectan el ajuste y el sano desarrollo del niño en la escuela; se pretende que el niño aprenda pero también que disfrute estudiando y que disfrute su estancia en la escuela.

Se ha hablado de la importancia de la conducta y la actitud del maestro hacia los alumnos para generar en ellos actitudes positivas hacia el maestro, hacia las materias y hacia sí mismos, y también, de las características de los maestros tanto efectivas (cognoscitivas) como afectivas,

de su apariencia física y su autoconcepto, en relación al rendimiento, el autoconcepto y la actitud del niño hacia la escuela y hacia el propio maestro. Se describieron ambos tipos de características para evaluar la eficacia del maestro considerando los múltiples papeles que desempeña dentro de la escuela y de la sociedad, observando que aunque no existe el maestro ideal que posea todas las cualidades asociadas con el maestro efectivo, se ha comprobado que el conocimiento de la materia y la capacidad de comunicar al estudiante lo que sabe con orden y claridad, la simpatía, el entusiasmo, la flexibilidad, etc., se correlacionan positivamente con una enseñanza eficaz, dando énfasis también al crecimiento afectivo del alumno y no sólo al dominio cognoscitivo, ya que un ambiente cálido y adecuado se traduce en mayor aprendizaje.

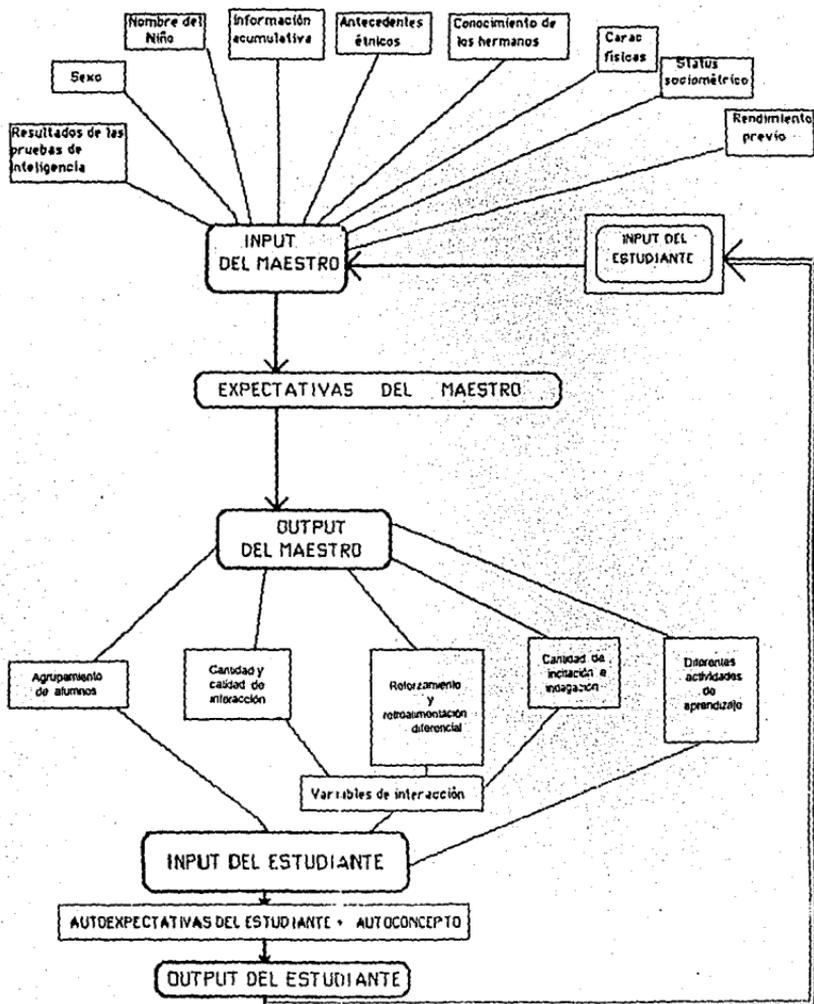
Asimismo, se observó que también el alumno con su conducta en clase contribuye a mejorar o entorpecer el desempeño del maestro, ya que funciona como punto de control. Las características del alumno dan forma, en parte, a la conducta del maestro hacia él, pues de acuerdo a ellas el maestro se forma expectativas que lo llevan a tratar de manera diferente a cada alumno, y los alumnos, tienden a comportarse de manera que refuerzan dicha expectativa, viéndose afectado su rendimiento.

Se recalca la importancia del autoconcepto del alumno en su rendimiento, en sus expectativas y en su conducta en general dentro de la escuela, concluyéndose que aunque es difícil lograr cambios en el autoconcepto, es necesario que el maestro desarrolle estrategias que se lo permitan ya que, al igual que las expectativas, el autoconcepto está asociado con cambios paralelos en el rendimiento del estudiante.

Al respecto, y de acuerdo al modelo propuesto por Braun (1976), el maestro podría iniciar acciones preventivas analizando los factores de input observando su influencia en las expectativas que se forma del estudiante, sensibilizándose a las desviaciones y estereotipos que mantiene en relación a alumnos específicos o a la clase en general, ya que después de todo "es la expectativa que tiene el maestro sobre el estudiante, y el círculo vicioso que desata, lo que determinará en gran parte la autoimagen del niño, y, en último caso, el éxito o fracaso académico" (Braun, 1976).

Por último, como McCandless dijo "los padres fijan la escena, pero la obra es actuada con los compañeros, maestros y jefes" (citado en Braun, 1976), agregando Felker (citado en Braun, 1976) que: "el trabajo del maestro es ver que la obra sea actuada de manera que los actores no sean destruidos".

CUADRO 2  
 MODELO DE LA COMUNICACION DE LAS EXPECTATIVAS  
 (BRAUN, 1976).



#### 4.5 .PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se ha observado que es inevitable el hecho que dentro del salón de clases, en la interacción entre el maestro y los alumnos se originen expectativas entre ambos, las cuales influyen en sus percepciones y en su conducta (Willis, citado en Brophy y Good, 1986).

El hecho de que existan las expectativas es normal y provocan que el maestro trate al alumno de acuerdo a la imagen que se forma de él; en la medida que las expectativas del maestro se convierten en profecías que se cumplen por sí mismas, podemos hablar de la existencia de conductas concretas en el maestro que influyen en los actos del estudiante, ya que le comunican lo que se espera de él.

Hay expectativas que no concuerdan con los hechos, pero que persisten, y muchas veces el maestro acomoda sus observaciones a sus prejuicios, deformando para esto la realidad. Se ha señalado que el maestro, al principio, se encuentra vagamente enterado de su propia reacción de atracción, o rechazo, hacia un alumno en lo particular, sin embargo, con el tiempo va experimentando reacciones afectivas más fuertes, que lo conducen a responder de diferente manera hacia cada alumno y, aunque existe el hecho de que los maestros pretendan realizar un buen trabajo en la clase, observan comportamientos negativos hacia los alumnos que obtienen un bajo rendimiento y, en cambio, alientan a los altos rendidores (Brophy y Good, 1986).

En esta investigación, al plantear la existencia de una relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico del alumno, se pretende concientizar a los maestros de este fenómeno que ocurre en la interacción con sus alumnos, de establecer el impacto de los efectos de las expectativas en la vida diaria en el salón de clases e identificar los mecanismos que explican dicho fenómeno. La cuestión está en la exactitud de las expectativas del maestro y en su flexibilidad para modificarlas, ya que, además de influir en su comportamiento, influyen en la motivación, en el rendimiento y en el autoconcepto del estudiante, provocando que su conducta se moldee de acuerdo al trato que recibe.

Quando hablamos de esta profecía autocumplidora, sugerimos que para estar presente se requieren tres factores. El primero, la existencia de una expectativa inicial; segundo, que se efectúen conductas que constantemente expresen esa expectativa; y, por último, la existencia de datos que corroboren la presencia de la misma (Brophy y Good, 1986).

No todos los estudiantes han de recibir el mismo trato en la escuela, dado que son diferentes y la uniformidad de expectativas no funciona, pero se observa que en algunas ocasiones, las expectativas que el maestro se forma no son reales, pero, una vez que las mantiene, le cuesta trabajo cambiar y adaptarse a la nueva situación (Rubovitz y Maehr, 1971; Chow,

1987; Coladarci, 1986; Brophy y Good, 1974). Si el maestro no cambia su actitud con el tiempo, y si el alumno no muestra resistencia al cambio, tanto la conducta como el aprovechamiento del alumno, se moldearán de acuerdo al trato que recibe. Si el maestro espera mucho del alumno, progresará, pero si espera poco de él, tanto su rendimiento como su autoconcepto disminuirán considerablemente, ya que el alumno se comportará de manera que refuerza la actitud del maestro hacia él.

En el área de la educación será de utilidad formar al maestro en la necesidad que tienen de dar igual oportunidades a sus alumnos y de comprender los efectos nocivos que puede ocasionar su actitud negativa ante alumnos de bajo rendimiento. No todos los maestros permiten que sus expectativas hacia estos alumnos afecten la relación con ellos, pero se ha visto cómo la mayoría dan un trato mejor cuantitativa y cualitativamente a los alumnos brillantes. Esto ocurre porque los maestros no se percatan del trato diferencial hacia altos y bajos rendidores y, además, porque los altos rendidores les procuran gran satisfacción, el maestro tiende a elogiarlos y dar mayor atención (Ehmann; Rist; Weinstein; Cooper; citados en Brophy y Good, 1986).

En el medio escolar, además de la relación entre las expectativas que se forma el maestro de sus alumnos y el rendimiento académico de éstos, se ha señalado la relación del autoconcepto del estudiante con su propio rendimiento. Se ha observado que el autoconcepto del alumno se encuentra relacionado con el concepto que de él tienen sus padres, maestros y compañeros, y cómo éste puede cambiar a medida que el niño recibe noticias de su rendimiento; es importante, por tanto, la responsabilidad de padres y maestros en la formación del autoconcepto que guiará la vida del niño (Sacristán, 1972; Gergen y Mead, citados en Padilla, 1991). Es indudable la influencia que el autoconcepto del niño tiene sobre su actitud hacia la escuela, hacia el maestro y hacia su rendimiento académico. Bandura y Markus (citados en Wigfield y Karpathian, 1991) sugieren que existe una relación causal entre el autoconcepto y el rendimiento, pues el primero influyen en ciertas estrategias que llevan al sujeto a rendir más en una circunstancia y menos en otra. Un estudiante con alta percepción de aptitudes, podrá laborar con mayor confianza y éxito, lo cual a su vez, aumentará la confianza en sus habilidades y, por ende, su rendimiento académico; y otros estudiantes, por ser inseguros y temer al fracaso no obtendrán buenos resultados en la escuela, ya que se ha observado una elevada correlación entre las expectativas de fracaso y la renuncia a la tarea. Las personas cuyo autoconcepto se encuentra disminuido se dan fácilmente por vencidas al verse presionadas. El autoconcepto negativo entorpece el desarrollo de niño en la escuela afectando su aprovechamiento académico (Mussen, Conger y Kagan, 1974).

En base a los datos presentados se llevó a cabo esta investigación que plantea por un lado, la relación entre las expectativas del maestro y el

rendimiento académico del alumno y, por otro, la relación entre las expectativas del maestro y la actitud del alumno hacia el maestro y hacia sí mismo y, por último, la relación entre las actitudes del alumno hacia su maestro y hacia sí mismo con su rendimiento académico.

También se incluyó la actitud del alumno hacia las materias y la relación que tienen con su rendimiento académico pues se ha constatado la influencia que existe entre la motivación, medida como el interés y el gusto de un tema, y el autoconcepto académico específico de cierta habilidad, con el esfuerzo hacia ella.

Además, por medio de una regresión múltiple se buscó predecir el rendimiento académico del alumno a partir de su autoconcepto y de las expectativas que sobre él tuviera su maestro, y observar la magnitud de esta influencia con el fin de apoyar las primeras preguntas de investigación planteadas.

La importancia de esta investigación radica en esclarecimiento de condiciones óptimas en la relación maestro alumno lo cual permitirá una acción preventiva dentro del aula, al sensibilizar a los maestros a la dinámica que ocurre al interactuar con sus alumnos, ayudar a examinar los estereotipos que mantienen en relación a su comportamiento en clase y a detectar las consecuencias de estos en el comportamiento, el rendimiento y el autoconcepto del alumno.

## CAPITULO 5

### MÉTODO

Esta investigación constó de dos estudios: primeramente un estudio correlacional y, en segundo lugar, el análisis psicométrico de los instrumentos empleados.

#### ESTUDIO I

##### 1. DISEÑO.

Se realizó un análisis correlacional, con el fin de analizar la relación que existe entre las expectativas del maestro, la actitud del alumno hacia su maestro, hacia la materia y hacia sí mismo, con su rendimiento académico.

Para realizar dicha investigación se utilizaron como variables de la interacción maestro-alumno: por un lado, las expectativas que el maestro se forma del alumno y, por otro, la actitud del alumno hacia su maestro, hacia la materia y hacia sí mismo (autoconcepto), al interactuar ambos dentro del salón de clases. Para evaluar el rendimiento académico del alumno se tomaron las calificaciones en la materia de estudio.

##### 2. DEFINICION DE VARIABLES.

Se utilizaron como variables independientes (VI) la actitud del alumno hacia su maestro, hacia las materias y hacia sí mismo (autoconcepto) y las expectativas del maestro acerca de cada uno de los alumnos, Como variable dependiente (VD), el rendimiento académico de los alumnos. La medición de estas variables se realizó a mitad del curso escolar.

##### VARIABLES INDEPENDIENTES.

-1.- Actitud del alumno hacia su maestro.- Se define como la predisposición del alumno para responder de manera determinada hacia su maestro, tanto efectiva como afectivamente, dando como resultado la formación de expectativas en el alumno, en relación a su maestro, al interactuar dentro del salón de clase. El componente efectivo es de tipo informativo, sobre la actuación del maestro en el salón de clases; mientras que el componente afectivo se refiere a las emociones que el alumno asocia

con su maestro en la clase.

-2.- Autoconcepto del alumno.- Se refiere a la percepción que tiene el alumno de sí mismo y a la valoración de dicha percepción en relación al trabajo escolar.

-3.- Actitud del alumno hacia las materias.- Se evaluó la percepción del alumno sobre la dificultad de la materia, su agrado por ésta y su calificación que esperó obtener. Se evaluaron las materias de español, ciencias naturales y ciencias sociales.

-4.- Expectativas del maestro acerca de su alumno.- Se refiere a los juicios de inferencia que hace el maestro sobre la conducta y el rendimiento, actual y futuro del alumno, al interactuar ambos en el salón de clase, que lo lleva a actuar de una manera predeterminada hacia él. El componente efectivo se refiere a la ejecución del alumno en clase, mientras que el afectivo a la personalidad y características afectivas del alumno.

#### **VARIABLE DEPENDIENTE.**

- Rendimiento académico.- Se refiere al promedio semestral de las calificaciones otorgadas por la maestra de español a cada uno de sus alumnos en las materias de español, ciencias naturales, y ciencias sociales.

### **3. PREGUNTAS DE INVESTIGACION.**

Las preguntas acerca del problema de investigación fueron:

1.-¿Existe relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico del alumno ?

2.-¿Existe relación entre las expectativas del maestro y las actitudes del alumno hacia el maestro, hacia la materia y hacia sí mismo ?

3.-¿Existe relación entre las actitudes que tenga el alumno hacia el maestro, hacia la materia y hacia sí mismo, y su propio rendimiento académico?

4.-¿Se podrá predecir el rendimiento académico del alumno a partir de su autoconcepto y de las expectativas que sobre él tenga su maestro ?

### **4. ESCENARIO.**

La investigación se llevó a cabo en una escuela particular, bilingüe, mixta, de nivel socioeconómico medio alto, con los alumnos de 4º, 5º y 6º de

Primaria. Para seleccionar la escuela donde se realizó la investigación, se hicieron solicitudes con los directivos de 4 escuelas que reunían las características necesarias para la investigación. Se realizó la investigación en la escuela que aceptó participar.

## 5. SUJETOS.

Para la investigación, se eligieron alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria pues se consideró que éstos tendrían la habilidad de responder por sí solos ... un cuestionario, de entender cada pregunta y poder expresar lo que piensan de su maestro, de las materias, y poseer un autoconcepto más definido. Se tomaron dos de los tres grupos existentes para cada de los grados de 4º, 5º y 6º de primaria, seleccionando el grupo I y III de cada grado, ya que contaban cada uno con una maestra diferente, a diferencia de los grupos II, quienes tenían la misma maestra que el grupo I. Así, se integró una muestra total de 163 sujetos (Ver tabla 1).

Participaron 6 maestras, una de cada grupo, todas de sexo femenino, siendo siempre la misma la que impartía las materias de ciencias naturales, ciencias sociales y de español, para cada grupo.

**TABLA 1**

### CONFORMACION DE LA MUESTRA

GRUPO	NUMERO DE SUJETOS	SEXO		EDAD PROMEDIO
		MASC.	FEM	
4º PRIMARIA	53	29	24	9.6
5º PRIMARIA	54	26	28	10.5
6º PRIMARIA	56	26	30	11.4
MUESTRA TOTAL	163	81	82	10.5

## 6. INSTRUMENTOS.

Se utilizaron dos cuestionarios; uno para los alumnos y otro para las maestras.

### 6.1.- Cuestionario del alumno.-

El cuestionario aplicado a los alumnos tuvo como finalidad evaluar tres áreas: las actitudes del alumno hacia su maestro, hacia sus materias y hacia sí mismo. En su forma final quedó constituido por 35 reactivos de opción múltiple, con 4 opciones de respuesta, donde el alumno debía seleccionar aquella opción con la que más estuviera de acuerdo. Las 4 respuestas se presentaron en una escala de la más favorable a la menos favorable, o viceversa, según el caso. Se elaboró en base a la bibliografía revisada sobre el tema y los reactivos del cuestionario se construyeron en base a los estudios revisados con este propósito, por lo que dicho cuestionario posee "face validity" (validez de facie) Se tomó parte de la escala utilizada por Feldman y Theiss (1982), donde evaluaban las expectativas tanto del maestro como del alumno al interactuar ambos dentro del salón de clases. Asimismo, algunos reactivos fueron adaptados del trabajo realizado por José y Cody (1971), donde observaron la conducta del maestro hacia los alumnos después de recibir información de su desempeño en clase. También Centra y Potter (1980), y Marshall y Overall (1980), evalúan los efectos de la escuela y del maestro sobre el rendimiento del alumno considerando algunas variables relacionadas con las características del maestro las cuales también se utilizaron en la construcción de dicho cuestionario.

De igual manera, Rubovitz y Maehr (1971) al explicar el fenómeno de Pygmalion evaluaron al maestro y a los alumnos dentro del salón de clases observaron 6 conductas en el maestro que fueron retomadas en la presente investigación para elaborar los reactivos.

Por otro lado, en este cuestionario, además de considerar la actitud hacia las materias donde las preguntas se elaboraron en base a la información que se necesitaba obtener, se utilizó también la bibliografía revisada para la construcción de los reactivos donde se evaluó la actitud del alumno hacia sí mismo, es decir, su autoconcepto, considerando principalmente las investigaciones de Ames (1978), Feldman y Theiss (1982), Shavelson y Bolus (1982), así como conceptos generales del autoconcepto que fueron considerados también en la construcción de los reactivos.

A continuación se revisarán las subescalas comprendidas dentro de este cuestionario:

-A) Actitud del alumno hacia su maestro.- El alumno evaluó a su maestra, en cuanto a sus características afectivas y efectivas. El componente

afectivo se refiere a las emociones que el alumno asocia con su maestra. Los aspectos evaluados son los siguientes: percepción del alumno del interés que muestra la maestra hacia él y sus compañeros; la confianza que le tiene el alumno a su maestra; si el alumno siente que recibe de su maestra elogio ó crítica; la percepción del alumno sobre su maestra y, por último, si ella hace o no diferencias entre los alumnos en la clase al tener "consentidos".

El componente efectivo se refiere a la percepción del alumno de la calidad de la instrucción de su maestra. Los aspectos evaluados son los siguientes: justicia, método de enseñanza, conocimiento de la materia, y control del maestro sobre la clase (disciplina). En las partes mencionadas con anterioridad se incluyen un total de 19 reactivos, los cuales fueron utilizados en conjunto al hacer el análisis de correlación, sin hacer diferencia entre estos tipos de reactivos..

-B) Actitud del alumno hacia la materia.- Aquí se evaluó la percepción del alumno sobre la dificultad de la materia, su agrado por ésta y la calificación que espera obtener. Se incluyen un total de tres reactivos para cada materia del área de español, siendo así un total de nueve reactivos.

-C). Actitud del alumno hacia sí mismo (autoconcepto).- Se refiere a su autoconcepto en cuanto al trabajo escolar, se incluyeron 7 reactivos.

(Ver apéndice A)

## 6.2. Cuestionario del Maestro.-

El cuestionario aplicado a las maestras tuvo como finalidad recopilar información acerca de las expectativas que tenían sobre cada uno de sus alumnos, en cuanto a: su trabajo escolar, su comportamiento en clase, la aceptación del alumno por parte del maestro, la estimación del maestro sobre la habilidad general y rendimiento en la materia de cada alumno, y, por último, la estimación de la percepción del alumno sobre su maestra. Este cuestionario constó de 9 reactivos de opción múltiple donde la maestra seleccionó la opción que consideró adecuada en la evaluación de cada uno de los alumnos en particular.

Para la elaboración de este cuestionario se utilizó como base el cuestionario utilizado por Crano y Mellon (1978) en su investigación sobre la influencia de las expectativas del maestro en la ejecución académica de los alumnos, donde fueron considerados aspectos relevantes al trabajo y conducta del alumno en clase, y la relación de éstos con su maestro. Asimismo, como se mencionó anteriormente, también se tomaron algunos aspectos de la investigación realizada por Feldman y Theiss (1982). Cooper, Findley y Good (1982), en su investigación acerca de las expectativas del maestro y su relación con el rendimiento académico del alumno; destacaron aspectos importantes de esta dinámica que también fueron tomados en consideración en la elaboración del cuestionario.. (Ver apéndice B).

Cabe mencionar que posteriormente a la investigación, se realizó un análisis psicométrico de ambos cuestionarios con el fin de valorar su confiabilidad (Ver Estudio II).

## 7. PROCEDIMIENTO.

Se realizó un estudio piloto en una escuela mixta, bilingüe, de nivel socioeconómico alto, con el fin de determinar la influencia de las actitudes del alumno hacia el maestro y su status sociométrico en la clase, sobre su rendimiento académico. Se elaboraron los cuestionarios basándose en el cuestionario utilizado por Crano y Mellon (1978) con algunas modificaciones ya mencionadas, asimismo se utilizó el trabajo de Jose y Cody (1971) y la investigación de Rubovitz y Maehr (1971). Este estudio se llevó a cabo en 4 grupos de 5º. y 6º. de primaria, tomándose las materias de español, matemáticas e inglés porque eran impartidas, cada una, por maestras diferentes y nos interesaba evaluar la interacción maestro alumno con diferentes maestras. Además, se aplicó un test sociométrico, con el fin de evaluar la aceptación o el rechazo del alumno dentro de su clase, y la relación que guardaban con el rendimiento académico de los alumnos.

De acuerdo a los resultados del estudio piloto, se eliminó la materia de Inglés porque involucraba varias materias (spelling, grammar, reading, etc.), también se eliminó la materia de matemáticas, pues la impartía la misma maestra para todos los grados y había mostrado desinterés en la investigación. Por esto mismo, se eligió la maestra de español de cada grado, quien impartía las materias de español, ciencias naturales y ciencias sociales. En la investigación se amplió la muestra a 6 grupos para tener mayor confiabilidad. Dado que en 5º I y II, y en 6º I y II impartía clases la misma maestra, se prefirió tomar dos grupos de 4º de primaria, para que de este modo se obtuviera mayor cooperación por parte de las maestras, al completar cuestionarios de un solo grupo cada una.

Por otro lado, basándose en los resultados del estudio piloto y de la bibliografía, se observó una mayor influencia del autoconcepto del alumno sobre el rendimiento académico que el status sociométrico, por lo que fué reemplazado por la variable de autoconcepto.

Se decidió llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios a mediados del año escolar con el fin de obtener información acerca de las expectativas que tanto el maestro como los alumnos se hubieran formado durante la interacción dentro del salón de clases a lo largo de varios meses de trabajo. De este modo, las expectativas que se forman no son solamente en base a la información inicial que recibió el maestro al comenzar clases,

sino también, en base al constante contacto entre ambos.

Los cuestionarios se aplicaron a cada grupo por separado, en su salón de clases correspondiente, y en una sola sesión. Se les pidió a los niños que anotaran su nombre, sexo, edad y grado escolar, aclarándoles que lo que importaba eran las respuestas de todos los niños en conjunto y que sus maestras no iban a tener acceso a esta información. La ejecución de la prueba fué supervisada en ausencia de la maestra, por dos examinadoras de sexo femenino. Se les explicó a los niños que el objetivo del cuestionario era conocer la relación que existía entre ellos y su maestra y su gusto por el trabajo escolar, por lo que no habían respuestas ni correctas ni incorrectas. Antes de iniciar se les dieron a todos las mismas instrucciones y se les leyó el ejemplo del cuestionario, indicándoles que tenían que elegir una sola opción para cada pregunta. Se resolvieron dudas y se procedió a aplicar el cuestionario. Se les otorgó a cada uno un número de lista en base al cual se analizaron los resultados.

Se le proporcionó a cada maestro un cuestionario que completó sobre cada uno de sus alumnos. Se le dieron las instrucciones necesarias y se le solucionaron sus dudas. Se le pidió, al igual que a los alumnos, su cooperación al realizarlo para así obtener datos confiables. Para que pudieran tener el tiempo necesario para contestarlos, se les pidió que lo hicieran en su hora libre, en el salón de maestros. Las calificaciones de las materias de español, ciencias naturales y ciencias sociales, se obtuvieron a través de las listas que proporcionó la escuela.

Posteriormente se realizó el análisis estadístico de los datos.

## 8. ANALISIS ESTADISTICO.

Los datos obtenidos se analizaron por medio del paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) con un equipo HP 3000.

1<sup>o</sup>- Se codificó la información para todas las variables. En el caso de las opciones de respuesta se otorgó un valor de 4 a la opción más favorable y para los menos favorables un valor de 1.

2<sup>o</sup>-Para el cuestionario del alumno, se obtuvieron puntajes parciales para cada una de las subescalas, sumando los reactivos correspondientes:

Subescala	Reactivos
•actitud hacia el maestro:	1,4,5,7,8,10,11,12,13, 14,17,18,19,21,23,24 y 26.
•actitud de la materia:	27,28,29,30,31,32,33,34,35
•autoconcepto:	2,3,6,9,15,16,20,22 y 25

3º- Igualmente se codificaron las respuestas del cuestionario que contestaron los maestros, obteniéndose un puntaje total de sus expectativas acerca de cada alumno.

4º- Se realizó una serie de análisis de correlación de Pearson para contestar las preguntas de investigación:

Para contestar la primera pregunta de investigación acerca de la influencia de las expectativas del maestro sobre el rendimiento académico del alumno, se consideró el análisis de correlación como el modelo estadístico adecuado, donde se relacionaron los puntajes totales del cuestionario del maestro sobre de cada alumno, con su rendimiento académico, en las materias de español, ciencias naturales y ciencias sociales.

Para contestar la segunda pregunta de investigación acerca de la influencia de las expectativas del maestro sobre las actitudes del alumno hacia el maestro, hacia la materia y hacia sí mismo, se realizó un análisis de correlación donde se relacionaron los puntajes totales del cuestionario del maestro sobre cada alumno con el propio cuestionario del alumno. En este último cuestionario se exploró la actitud del alumno hacia el maestro, la dificultad y gusto hacia la materia, y la calificación que esperaba obtener en las materias de español, ciencias naturales y ciencias sociales; también se hizo una evaluación de su autoconcepto.

Para contestar la tercera pregunta de investigación acerca de la relación entre las actitudes del alumno hacia su maestro, hacia la materia y hacia sí mismo, con su rendimiento académico, se realizó un análisis de correlación entre el cuestionario del alumno y su rendimiento académico; es decir, se correlacionó la actitud del alumno hacia el maestro, hacia las materias revisadas y su autoconcepto con el rendimiento académico obtenido por el alumno en cada materia.

#### 5º- Análisis de Regresión Múltiple:

Para contestar la cuarta pregunta de investigación, donde se buscó predecir el rendimiento académico del alumno (VD) a partir de su autoconcepto y de las expectativas que sobre de él tenga su maestro (VI), se utilizó el método de regresión múltiple "paso a paso" (Stepwise) para cada variable dependiente, en el que se incluyeron como variables predictoras, por un lado, las expectativas del maestro, y, por otro, el autoconcepto del alumno, introduciendo cada variable a la ecuación en orden decreciente en cuanto a su contribución a la  $R^2$  múltiple. Esto se hizo con el fin de observar hasta qué grado la variable dependiente se puede predecir a partir de las variables independientes.

También se realizó un análisis de regresión simple para observar la influencia de las variables independientes por separado sobre la variable dependiente, esto es, el rendimiento académico.

## 9.- RESULTADOS.

A partir del análisis estadístico realizado se observaron los siguientes resultados:

Se obtuvo una correlación positiva y significativa entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de los alumnos, en las materias de español ( $r=.55$ ,  $p\leq.001$ ), ciencias naturales ( $r=.53$ ,  $p\leq.001$ ) y ciencias sociales ( $r=.52$ ,  $p\leq.001$ ). Esto sugiere que las expectativas que el maestro tiene sobre el rendimiento académico de sus alumnos, tienen una relación positiva con las calificaciones que realmente obtienen los alumnos. Las medias de cada materia son similares entre sí, sobretodo entre ciencias naturales y ciencias sociales (tabla 2).

**TABLA 2.**

RELACION ENTRE LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO Y  
EL RENDIMIENTO ACADEMICO DEL ALUMNO

RENDIMIENTO ACADEMICO	MEDIA $\pm$ D E	CORRELACION DE LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO CON:
Rendimiento académico en español	8.07 $\pm$ .94	.55***
Rendimiento académico en ciencias naturales	8.28 $\pm$ 1.01	.52***
Rendimiento académico en ciencias sociales	8.29 $\pm$ 1.08	.53***

\*\*\*  $p\leq.001$

La correlación de las expectativas del maestro con las actitudes del alumno hacia él fué positiva y significativa ( $r=.28$ ,  $p\leq.001$ ); asimismo, lo fué también con el autoconcepto del alumno ( $r=.33$ ,  $p\leq.001$ ). En cuanto a la correlación de la actitud del alumno hacia las materias (dificultad, gusto y calificación esperada), no fué significativa en ninguna de las tres materias (tabla 3)

TABLA 3

RELACION DE LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO SOBRE LAS ACTITUDES DEL ALUMNO HACIA EL MAESTRO, HACIA LA MATERIA Y HACIA SI MISMO (AUTOCONCEPTO)

	MEDIA ± DE	CORRELACION DE LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO CON:
ACTITUDES DEL ALUMNO HACIA EL MAESTRO.	56.40 ± 8.26	.28***
ACTITUDES DEL ALUMNO HACIA LA MATERIA DE:		
-ESPAÑOL:		
-Dificultad en la materia	3.07 ± .12	.03
-Gusto por la materia	3.38 ± .79	.05
-Calificación esperada	9.33 ± .84	.11
CIENCIAS NATURALES:		
-Dificultad en la materia	3.03 ± .65	.01
-Gusto por la materia	3.36 ± .78	.12
-Calificación esperada	9.29 ± .77	.09
CIENCIAS SOCIALES:		
-Dificultad en la materia	2.80 ± .79	.01
-Gusto por la materia	3.01 ± .87	.11
-Calificación esperada	9.11 ± .94	.08
AUTOCONCEPTO	29.51 ± 3.20	.33***

\*\*\*  $p \leq .001$

En cuanto a la correlación entre las actitudes del alumno hacia el maestro con la calificación obtenida en las materias de español, ciencias naturales y ciencias sociales, no fué significativa.

Ahora bien, en cuanto a la correlación del rendimiento académico del alumno con la actitud de éste hacia las materias se observó lo siguiente: en relación a dificultad de la materia, la correlación no fué significativa, ni en español, ni en ciencias naturales, ni en ciencias sociales; en cuanto al gusto por la materia, la correlación tampoco fué significativa en ninguna de ellas, y en relación a la calificación que espera el alumno obtener, la correlación fué significativa en las materias de ciencias naturales ( $r=.25$ ,  $p\leq.001$ ) y ciencias sociales ( $r=.26$ ,  $p\leq.001$ ).

La correlación entre el autoconcepto y su rendimiento académico resultó significativa y positiva (español  $r=.30$ ; ciencias naturales  $r=.31$ , ciencias sociales  $r=.38$ ,  $p\leq.001$ ).

A pesar de que hay una evidencia teórica que demuestra que las expectativas del alumno y del maestro se encuentran relacionadas con el rendimiento académico del alumno, en la presente investigación no se encontró correlación significativa entre las actitudes del alumno hacia el maestro y su rendimiento académico. Se había previsto incluir esta variable (actitud del alumno hacia el maestro) en el análisis de regresión simple pero no fué posible por no existir correlación (tabla 4).

TABLA 4

RELACION ENTRE LAS ACTITUDES DEL ALUMNO HACIA SU MAESTRO, HACIA LA MATERIA Y HACIA SI MISMO, CON SU RENDIMIENTO ACADEMICO.

	RENDIMIENTO ACADEMICO					
	ESPAÑOL		CIENCIAS NATURALES		CIENCIAS SOCIALES	
	X±DE	r	X±DE	r	X±DE	r
ACTITUD DEL ALUMNO HACIA EL MAESTRO	56.40 ± 8.26	.11	56.40 ± 8.26	.16	56.40 ± 8.26	.12
ACTITUD DEL ALUMNO HACIA LA MATERIA						
• -Dificultad en la materia	3.07 ± .72	.12	3.03 ± .65	.09	2.80 ± .79	.12
• -Gusto	3.38 ± .79	-.05	3.36 ± .78	.11	3.01 ± .87	.06
• -Calificación que espera obtener	9.33 ± .84	.16	9.29 ± .77	.25***	9.11 ± .94	.26***
AUTOCONCEPTO	29.51 ± 3.2	.30***	29.51 ± 3.20	.31***	29.51 ± 3.20	.38***
***ps .001						

## ANALISIS DE REGRESION MULTIPLE

A la variable rendimiento en ciencias naturales la predicen significativamente las variables: expectativas del maestro ( $E = 63.06, p \leq .0000$ ) y autoconcepto ( $E = 34.98, p \leq .0000$ ). En total, el 55% de la variabilidad en el rendimiento de los alumnos en ciencias naturales fué explicado por ambas variables, con las expectativas del maestro explicando el 53% y la variable autoconcepto el 2% de la varianza. Estas dos variables predicen esta variable positivamente con valores beta de .48 y .16 respectivamente.

A la variable rendimiento en ciencias sociales la predicen significativamente las variables: expectativas del maestro ( $E = 57.93, p \leq .0000$ ) y autoconcepto ( $E = 36.92, p \leq .0000$ ). En total, el 57% de la variabilidad en el rendimiento de los alumnos en ciencias sociales fué explicado por ambas variables, con las expectativas del maestro explicando el 52% y la variable autoconcepto el 5% de la varianza. Estas dos variables predicen esta variable positivamente con valores beta de .44 y .24 respectivamente.

A la variable Promedio la predicen significativamente las variables: expectativas del maestro ( $E = 82.13, p \leq .0000$ ) y autoconcepto ( $E = 47.49, p \leq .0000$ ). En total, el 61% de la variabilidad en el rendimiento de los alumnos en el Promedio general fué explicado por ambas variables, con las expectativas del maestro explicando el 58% y la variable autoconcepto el 3% de la varianza. Estas dos variables predicen esta variable positivamente con valores beta de .52 y .20 respectivamente.

Al analizar la variable rendimiento en español, la variable autoconcepto no resulta significativa en el análisis de varianza de la regresión múltiple ( $t=1.969, p \leq .051$ ) por lo que el efecto como predictor de la variable expectativas del maestro sobre la primera se analizará a partir del modelo de regresión simple.

TABLA 5

## ANALISIS DE REGRESION MULTIPLE

	Variables predictoras	Beta	F	B Múltiple	R <sup>2</sup>	cambio R <sup>2</sup>
Rendimiento en Ciencias Naturales	expectativas	.48	63.06***	.53	.28	.284 (a)
	autoconcepto	.16	34.98***	.55	.31	.023
Rendimiento en Ciencias Sociales	expectativas	.44	57.93***	.52	.27	.267 (a)
	autoconcepto	.24	36.92***	.57	.32	.052
Promedio	expectativas	.52	82.13***	.58	.34	.341 (a)
	autoconcepto	.20	47.49***	.61	.38	.035

(a) 1ª variable que entra en la ecuación.  
 \*\*\*p<.001

## ANALISIS DE REGRESION SIMPLE

En el análisis de varianza para la variable de español, se obtuvo una  $F(1,161) = 68.39$ ,  $P \leq .0000$ . El coeficiente de determinación  $R^2 = .298$ . Para la variable de ciencias naturales se obtuvo una  $F(1,161) = 62.99$ ,  $P \leq .0000$ . El coeficiente de determinación  $R^2 = .281$ . Para la variable de ciencias sociales se obtuvo una  $F(1,161) = 59.45$ ,  $P \leq .0000$ . El coeficiente de determinación  $R^2 = .270$ . Para la variable del promedio general se obtuvo una  $F(1,161) = 83.65$ ,  $P \leq .0000$ . El coeficiente de determinación  $R^2 = .342$  (ver tabla 6).

TABLA 6

ANALISIS DE VARIANZA DE LA REGRESION SIMPLE PARA PREDECIR EL RENDIMIENTO ACADEMICO DEL ALUMNO A PARTIR DE LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO

MATERIAS	ANALISIS DE VARIANZA	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADO MEDIO	F	P
ESPAÑOL	REGRESION	1	43.00	43.00	68.39	.000
	RESIDUAL	161	101.25	.63		
CIENCIAS NATURALES	REGRESION	1	53.28	53.28	63	.000
	RESIDUAL	161	136.16	.84		
CIENCIAS SOCIALES	REGRESION	1	43.96	43.96	59.45	.000
	RESIDUAL	161	119.05	.74		
PROMEDIO GENERAL	REGRESION	1	46.63	46.63	83.65	.000
	RESIDUAL	161	89.76	.55		

Los coeficientes de regresión simple para la variable expectativas del maestro a partir de la variable del rendimiento académico de los alumnos se presentan en tabla 7.

**TABLA 7**

COEFICIENTES DE REGRESION SIMPLE DEL RENDIMIENTO ACADEMICO DEL ALUMNO A PARTIR DE LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO.

MATERIAS	BETA	CONSTANTE	R MULTIPLE	R <sup>2</sup>
Español	.5460	4.845	.546	.30
Ciencias Naturales	.530	4.702	.530	.28
Ciencias Sociales	.519	5.024	.519	.27
Promedio	.5847	4.857	.585	.34

En el análisis de varianza para la variable de español, se obtuvo una  $F(1,159) = 16.45, P \leq .0001$ . El coeficiente de determinación  $R^2 = .09$ . Para la variable de ciencias naturales se obtuvo una  $F(1,159) = 18.53, P \leq .0000$ . El coeficiente de determinación  $R^2 = .10$ . Para la variable de ciencias sociales se obtuvo una  $F(1,159) = 28.28, P \leq .0000$ . El coeficiente de determinación  $R^2 = .15$ . Para la variable del promedio general se obtuvo una  $F(1,159) = 25.77, P \leq .0000$ . El coeficiente de determinación  $R^2 = .14$  (ver tabla 8).

**TABLA 8**

**ANALISIS DE VARIANZA DE LA REGRESION SIMPLE PARA PREDECIR EL RENDIMIENTO ACADEMICO DEL ALUMNO A PARTIR DEL AUTOCONCEPTO.**

MATERIAS	ANALISIS DE VARIANZA	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADO MEDIO	F	P
ESPAÑOL	REGRESION RESIDUAL	1 159	13.45 129.93	13.45 .81	16.45	.000
CIENCIAS NATURALES	REGRESION RESIDUAL	1 159	19.66 168.76	19.66 1.06	18.52	.000
CIENCIAS SOCIALES	REGRESION RESIDUAL	1 159	24.52 137.89	24.52 .86	28.28	.000
PROMEDIO GENERAL	REGRESION RESIDUAL	1 159	18.93 116.83	18.93 .73	25.77	.000

Los coeficientes de regresión simple para la variable autoconcepto del alumno, a partir de la variable rendimiento académico de los alumnos

**TABLA 9**

COEFICIENTES DE REGRESION SIMPLE PARA LA VARIABLE AUTOCONCEPTO DEL ALUMNO A PARTIR DE SU RENDIMIENTO ACADEMICO.

MATERIAS	BETA	CONSTANTE	B MULTIPLE	R <sup>2</sup>
Español	.31	5.39	.31	.09
Ciencias Naturales	.32	5.05	.32	.10
Ciencias Sociales	.39	4.67	.39	.15
Promedio	.37	5.03	.37	.14

En la tabla 10, se comparan los resultados obtenidos para cada variable en el análisis de regresión simple y múltiple.

**TABLA 10**

COMPARACION DE RESULTADOS ENTRE REGRESION MULTIPLE Y SIMPLE.

		REGRESION MULTIPLE	REGRESION SIMPLE
		R CUADRADA	COEFICIENTE DE DETERMINACION
PROMEDIO GENERAL	EXPECTATIVAS DEL MAESTRO	.34	.34
	AUTOCONCEPTO	.38	.14
ESPAÑOL	EXPECTATIVAS DEL MAESTRO	.29	.30
	AUTOCONCEPTO	—	.09
CIENCIAS NATURALES	EXPECTATIVAS DEL MAESTRO	.28	.28
	AUTOCONCEPTO	.31	.10
CIENCIAS SOCIALES	EXPECTATIVAS DEL MAESTRO	.27	.27
	AUTOCONCEPTO	.32	.15

## **ESTUDIO II**

El segundo objetivo de la investigación fué hacer un análisis de la estructura interna de los instrumentos de medición utilizados. Primeramente se hizo una valoración de su confiabilidad con el fin de observar la consistencia interna de los instrumentos para interpretar con mayor precisión los resultados. En segundo lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio de sus reactivos, para observar la intercorrelación entre ellos y así determinar los grupos de indicadores que midieron el mismo factor.

### **1. OBJETIVO.-**

Analizar las características psicométricas de los instrumentos empleados, es decir, de los cuestionarios del maestro y del alumno, con el fin de valorar su confiabilidad y su viabilidad como instrumentos para investigaciones futuras.

### **2. PROCEDIMIENTO.-**

El análisis de los instrumentos empleados se realizó posteriormente al estudio original con el fin de comprender el comportamiento de ellos y con conocimiento de que debería de haberse realizado dicho análisis antes de la investigación.

Se llevó a cabo el análisis de confiabilidad por medio del coeficiente Alpha de Cronbach (Brown, 1980) para obtener un índice de la consistencia interna del instrumento.

A continuación, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio para cada cuestionario para determinar el número de factores en los que están agrupados los reactivos y observar la forma en que se interrelacionan.

### 3. RESULTADOS.-

#### Cuestionario del alumno.-

En el cuestionario del alumno se observó un coeficiente Alpha = .88, lo cual nos indica un alto nivel de confiabilidad. Al considerar las diferentes dimensiones de este cuestionario por separado se encontró un coeficiente Alpha de .89 en el apartado que mide la actitud del alumno hacia su maestro; en cuanto al autoconcepto del alumno, el coeficiente Alpha fué de .64 y en relación al apartado que evalúa la actitud del alumno hacia las materias, el coeficiente Alpha fué de .72. (Ver tabla 11).

TABLA 11

COEFICIENTES DE CONFIABILIDAD RESULTANTES PARA EL CUESTIONARIO DEL ALUMNO

CUESTIONARIO DEL ALUMNO

	Coeficiente Alpha
-Total	.89
-Actitud del alumno hacia el maestro	.89
-Actitud del alumno hacia las materias	.72
-Actitud del alumno hacia sí mismo	.64

Al tomar las 3 áreas del cuestionario de alumno (actitud del alumno hacia su maestro, hacia sí mismo y hacia las materias) se encontraron diferencias en la confiabilidad. Se observó una mayor confiabilidad en el área que mide la actitud del alumno hacia el maestro, que en el área de autoconcepto, donde se obtuvo un nivel de confiabilidad moderado, quizás esto se debió a que en esta última área de autoconcepto el número de reactivos fué escaso. Además, se observó en el análisis factorial exploratorio que los reactivos #2 y #15 tuvieron una carga más significativa hacia el factor 1 (actitud del alumno hacia el maestro) ya que ambos implicaron juicios del alumno basados en la actitud hacia su maestro y no el reflejo de su autoconcepto, como se había propuesto.

En cuanto al área de la actitud del alumno hacia las materias, se observó un nivel Alpha significativo que indica un nivel moderado de confiabilidad.

A partir de la bibliografía revisada, el cuestionario del alumno, se elaboró originalmente considerando tres áreas a evaluar, actitud del alumno

hacia su maestro, hacia sí mismo (autoconcepto) y hacia las materias. Al realizar el análisis factorial se encontraron 2 factores, quedando eliminado el 3er factor que se refería a la actitud del alumno hacia las materias, cuyos reactivos se dividieron entre los otros dos factores.

Los resultados indican que en el caso de la actitud del alumno hacia el maestro y del autoconcepto (factor I y II), la mayoría de los reactivos se cargaron significativamente sobre el área designada originalmente, a excepción del reactivo #7 (Me da miedo preguntar en clase) el cual había sido considerado como parte de la actitud del alumno hacia su maestro pero tuvo una carga significativa hacia el factor de autoconcepto. El niño, al leer la palabra miedo, emitió un juicio basándose en sus sentimientos y en sus capacidades, no tomando en consideración en ese momento la actitud hacia su maestra.

Los reactivos #2 (Siento que mi maestro confía en mí) y #15 (Siento que le agrado a mi maestra), originalmente estaban ubicados en el área de autoconcepto, dentro del análisis factorial quedaron colocados como parte de la actitud del alumno hacia su maestro. Podemos pensar que el alumno juzga el agrado y la confianza que el maestro tiene hacia él, no en base a su propio autoconcepto, sino en base a la relación que tiene con su maestra.

Inicialmente los reactivos de la actitud del alumno hacia la materia se habían tomado como un factor aparte, sin embargo, en el análisis factorial no tuvieron una carga significativa para formar un tercer factor. Los tres reactivos (#28, 31 y 34) que se refieren al gusto del alumno por la materia se cargaron significativamente sobre el factor de la actitud del alumno hacia el maestro; y los demás reactivos (dificultad en la materia y calificación esperada) se cargaron significativa hacia el factor del autoconcepto.

En cuanto a los reactivos que se refieren al gusto por las materias se puede pensar que a esta edad el agrado por la materia no se basa en los intereses propios del alumno, sino en el tipo de relación que existe con su maestro, y en la forma en que éste imparte la materia. Un maestro que muestra una actitud favorable hacia el niño desarrolla en él gusto por la materia e influye en su interés por ésta.

Los reactivos #27, 30 y 33 que se refieren a la dificultad del niño en la materia, y los reactivos #29, 32 y 35, que se refieren a la calificación que espera obtener el niño, al cargarse hacia el factor II (autoconcepto) nos hace suponer que el alumno se evalúa académicamente en base a las capacidades que cree poseer y al desempeño que realiza, lo cual forma parte de su autoconcepto. (Ver tabla 12).

TABLA 12

REACTIVOS QUE SUFRIERON REUBICACION COMO RESULTADO DEL ANALISIS FACTORIAL REALIZADO.

NUMERO DE REACTIVO	UBICACION ORIGINAL	UBICACION POSTERIOR
2	II	I
15	II	I
7	I	II
28	III	I
31	III	I
34	III	I
27	III	II
30	III	II
33	III	II
29	III	II
32	III	II
35	III	II

### FACTORES

- I ACTITUD DEL ALUMNO HACIA EL MAESTRO
- II AUTOCONCEPTO DEL ALUMNO
- III ACTITUD HACIA LA MATERIA

En cuanto al análisis factorial exploratorio llevado a cabo se encontraron 2 factores en el cuestionario del alumno y los resultados se pueden observar en la Tabla 13.

**TABLA 13**

**ANALISIS FACTORIAL  
FACTORES RESULTANTES AL ANALIZAR EL CUESTIONARIO DEL ALUMNO.**

FACTOR I		FACTOR II	
NUMERO DE REACTIVO	r	NUMERO DE REACTIVO	r
1	.74	3	.42
2	.70	6	.42
4	.49	7	.33
5	.55	9	.40
8	.61	16	.47
10	.59	20	.42
11	.59	22	.59
12	.48	25	.35
13	.61	27	.52
14	.82	29	.51
15	.69	30	.73
17	.52	32	.65
18	.55	33	.68
19	.71	35	.72
21	.79		
23	.69		
24	.72		
26	.50		
28	.36		
31	.71		
34	.42		

FACTOR I: ACTITUD DEL ALUMNO HACIA EL MAESTRO

FACTOR II: AUTOCONCEPTO DEL ALUMNO

Questionario del maestro.-

Al evaluar el coeficiente Alpha en el cuestionario del maestro se observó que este fué de .83.

En el análisis factorial se determinaron 2 factores y los resultados indicaron que todos los reactivos se cargaron significativamente hacia un factor (ver tabla 14).

**TABLA 14**

ANALISIS FACTORIAL  
FACTORES RESULTANTES AL ANALIZAR EL CUESTIONARIO DEL MAESTRO.

NUMERO DE REACTIVO	FACTOR I r
1	.75
2	.77
3	.79
4	.70
5	.75
6	.68
7	.63
8	.14
9	.62

## CAPITULO 6

### DISCUSION Y CONCLUSIONES

El realizar el análisis de las características psicométricas de los cuestionarios del alumno y del maestro nos permitió conocer su comportamiento en la investigación realizada, a pesar de que se llevó a cabo tiempo después. En primer lugar, se hablará de las conclusiones obtenidas de dicho análisis con el fin de mostrar la confiabilidad de los instrumentos, y posteriormente se discutirán las conclusiones de la primera investigación.

Los resultados que se obtuvieron en el análisis psicométrico de los cuestionarios indican que existe un alto coeficiente de confiabilidad para el cuestionario total del alumno y, en el del maestro. Se puede decir que la estimación del grado de consistencia de las mediciones fué significativa, concluyendo que dichos cuestionarios presentan un alto nivel de confiabilidad y precisión como instrumentos de medición.

Ahora bien, al tomar las 3 áreas del cuestionario de alumno (actitud del alumno hacia su maestro, hacia sí mismo y hacia las materias) se encontraron diferencias en la confiabilidad. Se observó una mayor confiabilidad en el área que mide la actitud del alumno hacia el maestro con respecto al área de autoconcepto, donde se obtuvo un nivel de confiabilidad moderado, quizás esto se debió a que en esta última área de autoconcepto el número de reactivos fué escaso. Además, se observó en el análisis factorial exploratorio que los reactivos #2 y #15 tuvieron una carga más significativa hacia el factor I (actitud del alumno hacia el maestro) ya que ambos implicaron juicios del alumno basados en la actitud hacia su maestro y no el reflejo de su autoconcepto, como se había propuesto.

En cuanto al área de la actitud del alumno hacia las materias, se observó un nivel Alpha significativo, lo cual indica un nivel moderado de confiabilidad.

A partir de la bibliografía revisada, el cuestionario del alumno, se elaboró originalmente considerando tres áreas: actitud del alumno hacia su maestro, hacia sí mismo (autoconcepto) y hacia las materias. Al realizar el análisis factorial se encontraron 2 factores, quedando eliminado el 3er factor que se refería a la actitud del alumno hacia las materias, cuyos reactivos se dividieron entre los otros dos factores. Estos datos indican que para futuras aplicaciones del cuestionario, la actitud que el alumno tenga hacia las materias no se considere como un apartado en sí mismo, ya que depende en mayor grado de la actitud que se haya formado de su maestro y de su propio autoconcepto.

Así, los reactivos del gusto del alumno hacia la materia se cargaron significativamente sobre el factor de la actitud del alumno hacia el maestro; y los demás reactivos (dificultad en la materia y calificación esperada) se

cargaron significativamente hacia el factor del autoconcepto.

En cuanto a los reactivos que se refieren al gusto por las materias se puede pensar que a esta edad el agrado por la materia no se basa en los intereses propios del alumno, sino en el tipo de relación que existe con su maestro, y en la forma en que éste imparte la materia. Un maestro que muestra una actitud favorable hacia el niño desarrolla en él gusto por la materia e influye en su interés por ésta.

Los reactivos que se refieren a la dificultad del niño en la materia, y los reactivos, que se refieren a la calificación que espera obtener el niño, al cargarse hacia el factor II (autoconcepto) nos hace suponer que el alumno se evalúa académicamente en base a las capacidades que cree poseer y a su desempeño, lo cual forma parte de su autoconcepto.

En el caso de las áreas de la actitud del alumno hacia el maestro y del autoconcepto (factor I y II), se observó que la mayoría de los reactivos se cargaron significativamente sobre el área designada originalmente, a excepción del reactivo #7 (Me da miedo preguntar en clase) el cual había sido considerado como parte de la actitud del alumno hacia su maestro pero tuvo una carga significativa hacia el factor de autoconcepto. El niño, al leer la palabra miedo, emitió un juicio basándose en sus sentimientos y en sus capacidades, no tomando en consideración en ese momento la actitud hacia su maestra.

Los reactivos #2 (Siento que mi maestro confía en mí) y #15 (Siento que le agrado a mi maestra), originalmente estaban ubicados en el área de autoconcepto, dentro del análisis factorial quedaron colocados como parte de la actitud del alumno hacia su maestro. Podemos pensar que el alumno juzga el agrado y la confianza que el maestro tiene hacia él, no en base a su propio autoconcepto, sino en base a la relación que tiene con su maestra.

En la construcción del cuestionario del maestro, inicialmente, se habían considerado dos factores, la actitud del maestro hacia el alumno, tanto en el área afectiva como efectiva, pero en el análisis factorial, al observar que todos los reactivos se cargaron significativamente sobre el mismo factor indica que tienen todos relación entre sí y que la actitud y el comportamiento del maestro en clase se engloban en un todo.

Después de revisar la confiabilidad y viabilidad de los instrumentos de medición empleados en la investigación principal, se procederá a discutir las conclusiones obtenidas en ésta.

El objetivo de la presente investigación fué analizar la relación existente entre las expectativas que se forma el maestro del alumno, las expectativas y la actitud del alumno hacia su maestro, hacia las materias y hacia sí mismo (autoconcepto), con su rendimiento académico. Como se

recordará se sometieron a estudio las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existe relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico del alumno?
2. ¿Existe relación entre las expectativas del maestro y las actitudes del alumno hacia el maestro, hacia la materia y hacia sí mismo (autoconcepto)?
3. ¿Existe relación entre las actitudes del alumno hacia el maestro, hacia la materia y hacia sí mismo con su propio rendimiento académico?
4. ¿Se podrá predecir el rendimiento académico del alumno a partir de su autoconcepto y de las expectativas que sobre él tenga su maestro?

En la presente investigación se obtuvo una correlación positiva y significativa entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de los alumnos, en las materias de español, ciencias naturales y ciencias sociales, de tal manera que las expectativas que el maestro se haya formado sobre el rendimiento académico de sus alumnos, se encuentran relacionadas con las calificaciones que realmente obtuvieron. Este resultado apoya la primera pregunta de investigación que propone la existencia de una relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento del alumno; esto es, si el maestro posee expectativas altas sobre un alumno, su rendimiento será mayor al de un alumno del que se espera poco.

En la literatura revisada se ha observado la influencia del maestro en la conducta y en el rendimiento académico del alumno, al interactuar ambos en el aula donde desarrollan expectativas en forma natural (Brophy y Good, 1974; Beez; Carter, Kleinfeld; Jacobs y DeGraff; Mason; Hersh; Heapy y Siess, citados en Brophy y Good, 1974; Rubovitz y Maehr, 1971; Rothbart, Dalfen y Barrett, 1971). Los pioneros que probaron que las expectativas del maestro funcionan como profecías autocumplidoras en el rendimiento del alumno fueron Brophy y Good (1974) quienes, además de demostrar dicho efecto, en grado aceptable, mencionaron implicaciones teóricas y prácticas. Observaron que los maestros comunicaban expectativas de rendimiento a través de su conducta en clase, demandando un rendimiento mejor de aquellos niños de los cuales tenían expectativas positivas, ya que al darles un trato de mas calidad y mayores oportunidades dentro del salón de clase, los motivan a alcanzar un mayor rendimiento académico.

Las investigaciones que apoyan los resultados obtenidos en esta investigación afirman la existencia de una relación entre las expectativas del maestro sobre la conducta general del alumno, y el aprovechamiento actual y futuro de éste, ya que la conducta del maestro se verá afectada por las expectativas que posea. Además, investigadores tales como Rolinson y Medway (1985), Dusek y Joseph (1983) demostraron que las expectativas de un maestro con respecto a un alumno, serán positivas si el maestro se ha

formado una opinión positiva del alumno, e, igualmente, serán negativas, si su opinión es negativa. Al tener expectativas diferentes sobre cada alumno, éstos reciben un trato diferente por parte de su maestro. Si la conducta del maestro se ve afectada por esta interacción, es muy probable que la conducta del alumno se modifique por el trato que recibe, provocando un aumento, o disminución, en su rendimiento.

Asimismo, al realizar el análisis de regresión múltiple, se observó que las expectativas del maestro explican en grado considerable el rendimiento académico del alumno. Esto significa que el rendimiento académico del alumno no sólo depende de lo que realmente obtenga al ser evaluado, sino que lo que su maestro espere de él forma parte también de su calificación. Esto nos hace pensar que lo complejo de los resultados obtenidos en esta investigación, está en el alcance que tienen las expectativas del maestro, ya que el esperar cierto desempeño en el alumno, lo llevan a comportarse de manera tal que sus propias expectativas se reflejan en el rendimiento que obtiene el alumno. Es el comportamiento que la expectativa del maestro produce lo que provoca cambios tanto en él mismo, como en el alumno, ya que ellos tienden a comportarse como son tratados por su maestro, de ahí la gran responsabilidad que tienen en sus manos.

En el caso de altos rendidores el trato positivo que reciben del maestro ayudará a mantener un rendimiento adecuado en ellos, promoviendo expectativas altas de sí mismos. Sin embargo, en un alumno catalogado como bajo rendidor el trato de su maestro provocará que utilice tácticas defensivas, no desee esforzarse en una tarea, ya que además de que posee bajas expectativas de éxito, una mínima motivación hacia el logro y, sumado a esto la actitud negativa de su maestro y compañeros, prefiere pasar desapercibido para no hacer el ridículo; al no recibir ayuda, su rendimiento continuará disminuyendo reforzando su creencia de no ser apto (Paris y Newman, 1990). Es así como las expectativas del maestro acerca de un alumno se ven reflejadas en el rendimiento de éste, apoyando los datos de esta investigación, donde se observó una relación positiva y significativa entre lo que espera el maestro del alumno y el rendimiento que realmente obtiene.

Con respecto a la pregunta de investigación en la cual se esperaba una relación entre las expectativas del maestro y la actitud del alumno hacia el maestro, hacia las materias y hacia sí mismo, se observó una correlación positiva y significativa entre las expectativas del maestro y las actitudes del alumno hacia él; lo mismo ocurrió con el autoconcepto del alumno, sin embargo no se encontraron correlaciones entre las expectativas del maestro y la actitud del alumno hacia las materias, de lo cual se hablará más adelante.

Los resultados obtenidos en la presente investigación, apoyados por datos obtenidos en otros estudios, nos hablan de que la forma en que un profesor se relaciona con el alumno es quizás la base más importante para la actitud que el niño adopte hacia el maestro y hacia la situación de aprendizaje.

Dentro del salón de clases, una vez que el maestro se forma un concepto integrado de cada niño, a través de la interacción entre ambos, desarrolla expectativas acerca del alumno, y de acuerdo a ellas el maestro trata en forma diferente a cada uno; el alumno que es aceptado lo notará, y lo mismo ocurre con aquél que es rechazado. El conocimiento de este agrado o desagrado por parte del maestro es comunicado a través de señales verbales y no verbales, las cuales afectan las respuestas del alumno a su maestro. Los alumnos por su lado, también se forjan actitudes claras acerca de su maestro, de acuerdo a sus características y personalidad, las cuales se reflejan en sus respuestas. Así el alumno que se forma expectativas altas de su maestro desarrolla una actitud positiva hacia el maestro y hacia la lección, lo cual genera, a su vez, respuestas positivas por parte de su maestro.

Al haber encontrado una correlación positiva y significativa entre las expectativas del maestro y la actitud del alumno hacia su maestro, nos lleva a afirmar que el maestro se comporta de acuerdo a las expectativas que se haya formado de cada alumno, dándole un trato diferente a los que considere altos o bajos rendidores. El alumno, por su parte, al percibir cómo es tratado por su maestro realiza comparaciones de sí mismo en relación al trato que reciben sus compañeros, forjándose una imagen de cómo lo valora su maestro y, es así como se ve afectada la actitud hacia sí mismo (autoconcepto) y hacia su maestro, desarrollando conductas que alienten y confirmen las expectativas que su maestro tiene de él. El alumno va a actuar, así, como un mediador entre los efectos de las expectativas del maestro y su propio rendimiento académico, debido a una retroalimentación bidireccional entre ambos.

Podríamos concluir que, al verse afectadas en el alumno sus propias expectativas, lo mismo que el concepto de qué tan capaz se considera, su rendimiento académico aumentará o disminuirá para adecuarlo a las expectativas que de él posea su maestro.

En cuanto a la relación que existe entre las expectativas del maestro y el autoconcepto del alumno, se observó una correlación significativa y positiva. Sabemos que cuando el maestro se forma una expectativa del alumno, ésta le afecta de tal manera su conducta que provoca que se comporte de manera diferente hacia los que considera "buenos alumnos" o "malos alumnos", lo cual afecta positiva o negativamente la actitud del niño

hacia sí mismo (autoconcepto), hacia la escuela y su desempeño académico. El alumno, al ser tratado de diferente manera por su maestro, responde de manera diferente, reforzando la expectativa del maestro hacia él. El trato que recibe le indica la conducta y el rendimiento que se esperan de él, lo cual afecta lo que piense de sí mismo ya que los niños, especialmente durante la primaria, se valoran a sí mismos como hayan sido valorados. La diferencia entre un buen estudiante y un mal estudiante, a los ojos del niño, radica en la manera en como es tratado. Debido a que la identidad que el niño construye se relaciona directamente con la forma en que se le juzga, lo que ocurra entre él y quienes lo rodean es de importancia vital. Las experiencias que tenga durante esta etapa construirán la estructura psicológica del niño donde se establecerá su autoconcepto, basándose en experiencias de éxito o de fracaso. Como hemos visto, el niño, al ser moldeable, y al estar su autoestima aún en formación, lo que el maestro diga de él o la evaluación que le haga, de acuerdo a sus expectativas, será incorporada a lo que piensa de sí mismo, ya que él cree en su maestro. El tipo de retroalimentación que recibe de su maestro permitirá el desarrollo de una imagen positiva de sí mismo, o el desarrollo de una autoimagen devaluada; es por esto que es importante que el niño crezca con un sentido de éxitos y reconocimiento de sus logros, lo cual tendrá efectos duraderos en su rendimiento posterior (Hamachek, 1990).

Se ha observado que la valoración del maestro sobre el comportamiento de los alumnos, explica el 72 % del autoconcepto escolar del alumno (Halpin, Torrance; Dudek, Olson, Brookover, Erickson, citados en Haynes, Comer, Hamilton Lee, Boger y Rollock, 1987); esto implica que las primeras experiencias del niño en la escuela con su maestro, se encuentran relacionadas con el desarrollo de su autoconcepto. De ahí la gran responsabilidad del maestro en la sana formación del autoconcepto del alumno, pues en éste intervienen una mezcla compleja de autopercepciones, experiencias personales y características hereditarias que constituyen la base de la personalidad del niño. Así, la mayor responsabilidad del maestro estará en crear una experiencia escolar positiva que maximice el crecimiento psicológico y académico del estudiante.

Ahora bien, al encontrar una relación significativa y positiva entre el autoconcepto del alumno y su rendimiento académico, se puede afirmar que lo que el alumno piense de sí mismo, en relación al trabajo escolar, se encuentra relacionado con su rendimiento académico. Durante la escuela primaria se forman en el niño las actitudes y los sentimientos de qué tan adecuado o competente se siente como persona (Hamachek, 1990) y se forman en él sentimientos que lo llevan a decir "puedo" o "no puedo", en esta etapa el rol de la escuela y del maestro en el desarrollo y formación de su autoconcepto académico es enorme; ya que la escuela le provee el

escenario y la audiencia (compañeros y maestros) dónde y con quiénes su autoconcepto se va a formar.

La evidencia disponible no nos permite afirmar que un alto autoconcepto automáticamente llevará al niño a obtener un alto rendimiento, pero sí nos permite concluir que un rendimiento alto pocas veces se da en ausencia de un razonable alto autoconcepto. No podemos afirmar cuál va primero, un buen trabajo escolar traducido en un alto rendimiento académico, o una adecuada autoestima, sólo podemos decir que ambos se influyen al grado que un cambio positivo en uno provoca un cambio positivo en el otro (Shavelson, Stuart y Bollus; Scheirer y Kaut, citados en Hamachek, 1990). Asimismo, podemos afirmar que el rendimiento del alumno puede verse incrementado al mejorar el autoconcepto del alumno, pero también, al mejorar el autoconcepto del alumno mejorará su rendimiento académico. Esto se observó también, en el análisis de regresión múltiple donde el autoconcepto explica entre el 3 y el 5% de la varianza del rendimiento académico, lo cual significa que lo que piense el niño de sí mismo explica parte del cambio en su rendimiento académico.

La imagen mental del tipo de persona que somos, basada en ideas, actitudes y valores relacionados e influidos por nuestras experiencias pasadas, nuestra historia de éxitos y fracasos, y la manera en que otras personas responden hacia nosotros nos lleva a desarrollar un collage de ideas acerca de nosotros mismos que nos llevan a vivir y actuar de acuerdo a lo que percibimos que somos.

Como se ha visto en la revisión bibliográfica, el problema académico de los alumnos radica, en primera instancia, en la evaluación que se hacen a sí mismos, de ahí la relación que se desata entre el rendimiento académico y el autoconcepto. Un bajo rendimiento académico se encuentra relacionado con una percepción por parte del alumno de incapacidad para aprender y asimilar el material académico (Lecky, citado en Hamachek, 1990). Un alumno que espera poco de sí mismo tendrá problemas para obtener buenos resultados en la escuela, ya que al sentirse inseguro, renunciará con facilidad a la tarea que siente difícil (Kagan y Moss, citado en Brophy y Good, 1986).

Podemos concluir que dependiendo de las experiencias del niño dentro de la escuela, se formará un concepto de sus propias capacidades en relación al trabajo escolar. El autoconcepto se aprende y lo que se aprende puede ser enseñado, de ahí la gran responsabilidad de la escuela y del maestro de que sea una experiencia positiva que anime la formación de actitudes saludables hacia sí mismo, que le permitan hacer su mejor esfuerzo en cualquier área y establecer expectativas adecuadas de rendimiento.

En cuanto a la relación entre las actitudes del alumno hacia su maestro con su propio rendimiento académico no se encontraron resultados

significativos, no obstante que la bibliografía revisada si lo apoya. Se puede pensar que tal vez la influencia de las expectativas del maestro sobre el rendimiento académico del alumno sea mayor que lo que el alumno pueda influir sobre su propio rendimiento académico; esto es, es más fuerte la acción de las expectativas del maestro que lo que el alumno pueda hacer para cambiar la dirección de dicha influencia.

Se observó que varias investigaciones demostraron que es el maestro el que establece la calidad en la relación entre él y sus alumnos; ellos fijan el clima de la clase, si la conducta del maestro es dominante (órdenes, amenazas, uso de la fuerza) incita a los alumnos a la dominación, y si es integrativa (aprobación, estimulación de la participación, simpatía, interés) los incita a la integración. Esto nos habla de cómo la conducta de niños de primaria depende en mayor grado de la conducta de sus maestros, es por eso que lo que un alumno piense o espere de su maestro tiene una influencia menor sobre su rendimiento académico. De aquí se deriva la gran responsabilidad que tiene el maestro sobre el desempeño de sus alumnos, el desarrollo de su personalidad, su autoconcepto, etc., ya que en la práctica se observa la magnitud de la influencia de las expectativas del maestro sobre la que tienen las expectativas del alumno. Lo que el maestro piensa de sus alumnos, la forma en que los evalúa y el rendimiento académico que espera de ellos es incorporado a su autoimagen sin cuestionarlo, causando en ellos un gran impacto.

Se ha visto como las expectativas del maestro sobre el alumno son tan fuertes que provocan que éste se comporte de acuerdo a lo que se espera de él (Rosenthal y Jacobson, citados en Rubovitz y Maeher, 1971; Brophy y Good, 1987; Braun, 1976; Cooper, 1979). Si el alumno (en primaria esto es muy factible) no ofrece resistencia al impacto del tratamiento de su maestro, éste comenzará a afectar su nivel de aspiración, su rendimiento académico, su motivación, sus relaciones interpersonales y hasta su autoconcepto, confirmando, así, la expectativa de su maestro y provocando que de los alumnos que se espere más, rindan más y de los que se posean bajas expectativas, éstos se ajusten a ellas. Es por eso que las expectativas del maestro se convierten en una variable importante en el aprendizaje del alumno, más que las expectativas que el alumno se haya formado de su maestro.

Al no encontrar una correlación positiva entre expectativas del maestro y las actitudes del alumno hacia las materias (dificultad, gusto y calificación esperada), ni entre éstas y el rendimiento académico obtenido, podemos observar que la dificultad y el gusto por las materias está influido por otras variables que radican en el mismo estudiante y en la materia misma, y no en las expectativas que se haya formado el maestro del alumno. Para

poder comprender más acerca de cada materia evaluada en la investigación, se va a hacer un análisis de las mismas.

Teóricos en el área educativa han observado que en cuanto a la materia de español, interviene el uso del lenguaje oral y escrito, y para ello requiere que el estudiante previamente haya desarrollado ciertas habilidades sensoriomotoras que le ayuden a desenvolverse sin dificultades, tales como son escuchar y hablar, discriminación visual y auditiva, orientación izquierda derecha, memoria visual y coordinación motora, para llegar a poder tener un rendimiento adecuado en el aprendizaje de la lecto-escritura (Danoff, Breitbart y Barr, 1981). Podríamos decir que la diferencia en el aprendizaje de esta materia radica en que el niño no haya alcanzado el nivel requerido básico para un buen desarrollo en el lenguaje. Así, durante el aprendizaje de la lectura, además de identificar las palabras deberá comprenderlas y darle significado. Podemos concluir que el aprendizaje en la materia de español es a un nivel abstracto y se basa en un desarrollo continuo de las habilidades antes mencionadas, por lo que difícilmente las expectativas del maestro podrán influir en la dificultad, el gusto y calificación que espera obtener el alumno y, por lo tanto, su rendimiento académico obtenido tampoco está ligado a la actitud del alumno hacia esta materia. De acuerdo a los datos obtenidos al análisis factorial, este reactivo tuvo una carga significativa hacia el factor de actitud del alumno hacia su maestro, lo cual indicia que si el maestro tiene una actitud favorable hacia el alumno, éste desarrollará gusto por dicha materia. Solamente, algunos alumnos, intrínsecamente motivados hacia la materia, desarrollarán un gusto en español.

En las materias de ciencias naturales y ciencias sociales sí existió una relación positiva y significativa entre las calificaciones esperadas de los alumnos, con las obtenidas, pero no hubo relación ni con la dificultad ni con el gusto por la materia. Estas materias consisten en desarrollar conceptos del mundo natural, y la historia de la humanidad y su adaptación al medio ambiente. El niño busca darle un orden al mundo que lo rodea, para poderlo comprender (Danoff, Breitbart y Barr, 1981). El estudio de estas materias se fundamenta en las experiencias diarias de los niños y, en base a éstas, se amplían los conocimientos con apoyo didáctico y de los medios de comunicación. En estas materias el papel del maestro es definitivo para propiciar las posibilidades de comprensión de los conocimientos, para motivarlo y ayudarlo a satisfacer sus dudas e inquietudes (Danoff, Breitbart y Barr, 1981). De acuerdo a los resultados obtenidos podemos concluir que la falta de correlación entre expectativas del maestro y rendimiento académico pudiera radicar, entonces, en la falta de interés del maestro por la materia, o bien, en un método de enseñanza deficiente, lo que puede contribuir a disminuir la motivación de los niños hacia estas materias y el desarrollo de su curiosidad natural. Cabe mencionar que de acuerdo a los datos obtenidos en el análisis factorial de los reactivos del cuestionario del alumno, los relacionados con el gusto por la materia tuvieron una carga significativa hacia

el factor de actitud del alumno hacia su maestro, lo cual indica que si el maestro tiene una actitud favorable hacia el alumno, éste desarrollará gusto por dicha materia.

Por otro lado, en cuanto a la relación entre la calificación que esperó obtener el alumno y la obtenida, fué positiva y significativa, debido a que el alumno es capaz de juzgar lo que va a rendir en estas materias pues se basan en conceptos tangibles y conocidos de su medio ambiente, en los que puede desarrollar un interés genuino. Se puede agregar aquí que en los resultados del análisis factorial los reactivos dificultad hacia la materia y calificación esperada tuvieron una carga significativa hacia el factor de autoconcepto, por lo que estos reactivos más que depender de la actitud del alumno hacia su maestro, se relacionan más bien con el concepto que se hayan formado de sí mismos y de sus capacidades.

Se puede concluir que es en la escuela primaria donde se forman los sentimientos de competencia académica e intelectual del niño, es durante estos años donde el niño es más susceptible a las consecuencias emocionales de sus éxitos y sus fracasos, precisamente porque sus sentimientos de quién es y qué puede hacer no se encuentran aún completamente formados. Si el niño experimenta más fracasos que éxitos en la escuela primaria desarrollará una serie de actitudes negativas hacia sí mismo, tales como derrotismo y desesperación, las cuales no son buenos predictores del posterior éxito académico o de un ajuste saludable durante sus años adultos. En cambio si el maestro se avoca a estimular y crear en el niño sentimientos positivos acerca de su desempeño académico, forjará en él una percepción positiva de sí mismo que lo conducirá al éxito.

### **IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA.**

La investigación en el campo de la educación ha reconocido que la calidad en la experiencia escolar del niño es de suma importancia, no sólo en su rendimiento académico, sino también en la formación de un autoconcepto sano, y en su desarrollo psicológico en general. Por tanto, consideramos que son las escuelas la que pueden lograr gran parte del éxito socioemocional adecuado en los niños. En base a las evaluaciones con respecto a la efectividad de la escuela se ha concluido que para lograr el éxito es necesario contar con un director con capacidad de liderazgo, activo, enérgico y organizado, que el profesorado se comprometa a dar lo mejor de sí mismo y ponerlo al servicio de los educandos, que realicen evaluaciones periódicas de su actuación y del rendimiento de los alumnos y, además, que puedan tomar parte en decisiones escolares para optimizar el proceso de enseñanza

aprendizaje; ambos, directores y profesores, a su vez, deben poseer altas expectativas para el aprendizaje de los alumnos y lograr mantener un programa curricular académico intenso y un clima emocional adecuado para el desarrollo del niño.

Ya que es en la escuela donde el niño desarrolla habilidades que le ayudan a definir su autoconcepto, donde se desarrollan amistades y donde se aprende el rol que desempeñará en su comunidad, es de suma importancia que se fomente, a través del desempeño académico, el desarrollo del autoestima, de la competitividad interpersonal, el desarrollo de habilidades para resolver problemas sociales, la responsabilidad, y la capacidad de liderazgo (Good y Weinstein, citados en Linney, 1989). Por lo tanto, podemos decir que las escuelas y los maestros tienen el compromiso y la necesidad de examinar las vías para optimizar el potencial de aprendizaje de los alumnos y de facilitar la creación de un ambiente de aprendizaje que satisfaga las necesidades propias de su desarrollo y de sus necesidades socioculturales. De esta forma se resalta la importancia de tomar al niño como un todo, y de tomar a la escuela como un proceso que engloba el desarrollo académico, social, emocional y cultural de sus alumnos.

Siendo el maestro el principal protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, puesto que se ha observado que es más relevante su comportamiento en clase que sus características de personalidad para el éxito del proceso de aprendizaje, sería conveniente evaluar, en la contratación de personal docente en las escuelas, la calidad del maestro, no sólo su faceta académica sino también la parte afectiva de su personalidad, ya que se ha considerado que el rendimiento académico se maximiza cuando los estudiantes reciben un trato cálido y personal por parte de su maestro.

Tomando en consideración, la bibliografía revisada y los resultados obtenidos en la presente investigación, se enfatiza la importancia de las expectativas del maestro en el nivel de rendimiento de sus alumnos, por encima de lo que el alumno espera de sí mismo. Se ha señalado que si el maestro no está consciente de su influencia sobre la conducta y el rendimiento de sus alumnos, no podrá llevarlos a desempeñarse de acuerdo a sus potenciales. Por lo tanto, la participación directa y activa del maestro con cada alumno, y en el grupo en general, contribuirá a maximizar el rendimiento académico de éstos.

Estas afirmaciones tienen implicaciones prácticas, por un lado, en la selección de los maestros y en su entrenamiento, y por otro, en el desarrollo de materiales didácticos y en el diseño de un ambiente propicio en el salón de clase, de manera que se facilite un proceso activo y personalizado y una adecuada interacción maestro alumno, lo cual se ha demostrado que conduce a un mejor desempeño del alumno.

Para que el comportamiento del maestro se considere, o no, apropiado, no deben evaluarse conductas aisladas, sino tomar el conjunto de

conductas del maestro dentro de un contexto dado, donde tiene el potencial de alentar, o desalentar, la confianza en los bajos rendidores, promover o disminuir su rendimiento y estimular, o no, la motivación hacia los estudios.

Se ha visto que gran parte de las diferencias entre altos y bajos rendidores está en la forma en que son tratados por su maestro, el cual tiende a promover en los primeros, sentimientos de competencia, lo que los lleva a esforzarse y a tratar de desempeñar mejor su trabajo. y, en los segundos, los desalienta, impidiendo que tengan oportunidades adecuadas para mejorar.

Aunque los maestros traten de buscar la excelencia y no la mediocridad, demanden éxitos y aplaudan el esfuerzo, cada uno posee un patrón específico de preferencias, niñas o niños, estudiantes pasivos o activos, dependientes o independientes, etc., pero lo que no se puede negar es el hecho de que los maestros prefieran a los altos rendidores más a que a los otros alumnos, aunque traten de que pase desapercibida su preferencia por éstos. Esto ocurre porque el desempeño de éstos es cualitativamente mejor, dada la ayuda que reciben por parte de su maestro, aún cuando éste no esté consciente de ello, además, al ser más estimulantes para el maestro, les dedica aún más tiempo sin quererlo, lo cual contribuye a que su desempeño se vea aumentado. Una causa de esto sería la falta de conciencia del maestro de su propia conducta en clase en relación a sus patrones de interacción con diferentes alumnos; además, se ha observado que al tratar de cumplir con un programa curricular establecido, no tiene tiempo para analizar su conducta en la clase y no percibe el abandono que sufren los alumnos de bajo rendimiento, ya que no sólo les dedica menos tiempo, sino que también el maestro los desalienta con el trato que les da en su participación en clase, creando en estos alumnos un estancamiento.

Se ha observado que para que el maestro desarrolle conductas apropiadas que facilite el desarrollo de sus alumnos deberá, en primer lugar, tener la expectativa de que sus alumnos van a aprender, sentir satisfacción personal al ayudarlos a superar sus deficiencias y desarrollar empatía y respeto por ellos. Para esto es necesario que, por un lado, evalúe su propia conducta hacia cada alumno, en especial, hacia los bajos rendidores percatándose de si está favoreciendo o entorpeciendo el desarrollo de esos alumnos, repercutiendo en alguna forma en su autoconcepto. Deberá observar si se aleja o trata de evitar ciertos estudiantes, cuáles obtienen una sonrisa al acercarse a su escritorio y cuáles obtienen una mala cara o gesto; debe considerar si hay contacto físico con algunos y si trata de evitar a otros, también observar su tono de voz al dirigirse a ellos. Estas diferencias en su respuesta lo podrán orientar acerca de lo que siente por cada uno de sus alumnos y, en base a ello, trabajar al respecto.

En segundo lugar, también es necesario que el maestro reconozca las necesidades particulares de cada alumno para brindarle la ayuda que requiera. No se trata de que el maestro se forme expectativas iguales para todos, o que los trate de igual manera, sino que se comporte de manera

diferente hacia estudiantes diferentes. No es necesario eliminar las diferencias entre los alumnos, sino permitir un trato flexible e individual a cada uno. Es importante que el maestro identifique los talentos y habilidades propias de cada estudiante, y, en base a ellas, hacerlo sentir capaz y conciente de ellas. Cuando el maestro aprecia las características positivas de cada alumno, podrá desarrollar altas expectativas, las cuales, al ser comunicadas a sus alumnos, podrá llevarlo a mejorar su rendimiento.

Es por esta razón que resalta la necesidad de que el maestro trate debidamente a los alumnos poniendo especial interés por aquéllos que tengan un pobre concepto de sí mismos, o un rendimiento académico deficiente, ya que es en la escuela primaria cuando la actitud del maestro hacia su alumno tiene consecuencias importantes, sobretudo en los primeros años. Se sugiere al maestro que evite etiquetar a sus alumnos en una forma rígida al recibir información sobre ellos, y que sea crítico y abierto al evaluarla. Asimismo, si se muestra flexible en el uso de estrategias para agruparlos, revisa con frecuencia el trabajo de los estudiantes de grupos de diferente nivel, y experimenta conformando nuevos grupos, les brindará iguales oportunidades a todos los alumnos. También deberá formar grupos de trabajo diferentes para materias diferentes y grupos de capacidades mixtas en ejercicios de cooperación cuando todos los estudiantes pueden manejar el mismo material sin sentirse presionados por su propio rendimiento, lo que ayudará a disminuir la ansiedad en el alumno. En las discusiones que surjan en clase el maestro deberá ser precavido en la forma de responder a los bajos rendidores, brindándoles pistas y suficiente tiempo para responder de manera que se sientan más seguros de intervenir en futuras participaciones; además, aquí sería apropiado reforzarlos por su esfuerzo, creando un ambiente socioemocionalmente cálido en el salón de clase que facilite un desarrollo sano de sus alumnos.

En tercer lugar, los maestros deberán formarse expectativas reales, pues no se trata de tener altas expectativas para todos los estudiantes, ya que puede suceder que al pretender tener expectativas irreales para todo el salón lo llevará al fracaso; aún cuando el maestro se forme altas expectativas de un estudiante, no lo llevará a alcanzar automáticamente el éxito. Un niño que no logra rendir como el maestro espera de él, tendrá sentimientos de frustración y vergüenza, dándose por vencido con facilidad pues no sabe identificar aún los obstáculos específicos que le impiden alcanzar el éxito, lo cual lo lleva, o bien, a aceptar su capacidad como muy baja, o bien, a culpar a los demás por su fracaso. Estas estrategias, aún cuando protegen su autoestima, no lo ayudan a salir adelante; es por esto, que el maestro deberá ayudarlo a darse cuenta de que tiene la capacidad para mejorar si se esfuerza. Para que el alumno capte la relación entre esfuerzo personal y éxito, el maestro deberá diseñar tareas con metas a corto plazo donde el alumno reconozca que cuanto más empeño ponga, más éxito obtendrá; también deberá proporcionarle retroalimentación, por más pequeño que sea

el logro, y asistencia directa, para estructurar el trabajo, ya que muchas veces, el alumno sí se encuentra interesado, pero no sabe por donde empezar.

Dentro de la ayuda que el maestro le puede proporcionar a sus alumnos se encuentran las sugerencias específicas que les indica al completar algún tipo de trabajo en donde el alumno haya mostrado dificultades; ayudarles a meditar la respuesta, si ésta es incorrecta, o cree no saberla; permitir a todos los estudiantes que participen en las tareas de aprendizaje y recibir privilegios del maestro, para que no siempre sean los mismos, y ser justo en las evaluaciones y procedimientos disciplinarios, asegurando que a igual falta se imponga el mismo castigo, evitando a toda costa favoritismos que tanto perjudican a los estudiantes.

Algunas veces sería conveniente que el maestro calificara el trabajo del estudiante sin conocer su identidad, para no permitir que sus expectativas alteren el resultado, y que se le dé al alumno la oportunidad de ser evaluado como realmente es y no como lo percibe su maestro.

Como se ha observado, los maestros son un recurso importante de retroalimentación en la creación de sentimientos positivos en los alumnos hacia sí mismos, ya que éstos aprenden de sus maestros si son capaces e incapaces para el trabajo escolar; es durante esta etapa donde, para sentirse valioso, es necesario que el niño experimente más éxitos que fracasos, lo cual contribuirá a la formación de un autoconcepto fuerte y consolidado que le permita tolerar fracasos posteriores, ya que una vez formada la autoestima ésta será la guía de su conducta subsecuente en el ámbito escolar.

Podemos concluir que el éxito que un niño alcance en la escuela va a cimentar la base psíquica en la que se apoyará toda su vida. Son críticas las experiencias que viva pues son incorporadas a su personalidad, ya que durante esta etapa el autoconcepto es establecido, o bien, en base a experiencias de logros y éxitos, creando sentimientos de orgullo, o bien, en base a la duda y el fracaso, ocasionando sentimientos de devaluación. Se puede tomar el punto de vista de Erickson, quien afirma que el mayor peligro en esta etapa es el desarrollo de sentimientos de inadecuación y de inferioridad en el alumno que no ha recibido elogio por sus esfuerzos, resaltando la importancia de la retroalimentación del maestro.

Son las expectativas del maestro las que determinan en gran parte la actitud del alumno hacia la escuela y hacia el aprendizaje, afectando su rendimiento académico y la actitud hacia sí mismo, traducida en su autoconcepto. Se puede observar en investigaciones realizadas y también en la presente investigación, el impacto que tienen las expectativas del maestro sobre sus estudiantes, las cuales desatan un círculo donde las expectativas del maestro influyen en el comportamiento, en el autoconcepto, en las autoexpectativas, y finalmente, en el rendimiento del estudiante, reforzando

así, lo que el maestro piensa y espera de él. Para romper este círculo continuo se ha observado que es el maestro el que debe evaluarse y tomar la iniciativa de cambio de actitud, para permitirle al alumno romper con el patrón preestablecido, dándole oportunidad de demostrar sus capacidades.

En conclusión, los teóricos de la instrucción deben desarrollar programas donde se proporcione a los maestros el conocimiento del efecto y el alcance de sus propias expectativas con respecto a sus alumnos, donde se les entrene a evaluar su comportamiento en clase, a reconocer el tipo de relación que mantienen con cada alumno, a conocer las necesidades de sus alumnos para poder planear adecuadamente su plan de estudios que permita una experiencia escolar positiva que lleve a maximizar el desarrollo académico y psicológico de los estudiantes.

Esta investigación presenta ciertas limitaciones que deben de ser tomadas en consideración para la realización de futuras investigaciones.

La obtención de la muestra constituye una limitación, ya que todos los sujetos pertenecían a la misma escuela, por lo que para futuras investigaciones se sugiere utilizar muestras de diferentes planteles para permitir una mayor generalización de los resultados.

Los instrumentos de medición ofrecen otro tipo de limitación. En el cuestionario del alumno, en la subescala para medir autoconcepto, al no existir escalas de autoestima adaptadas a niños mexicanos, fué necesario elaborar un instrumento en base a bibliografía revisada. Al realizar el análisis factorial del cuestionario del alumno, se observó que los reactivos de esta subescala se redujeron de nueve a siete, ya que dos de ellos mostraron una carga más fuerte hacia el factor I (actitud del alumno hacia el maestro) en lugar de orientarse hacia el factor II, que correspondía a la parte del autoconcepto del alumno. Esto ocasionó que al verse reducido el número de reactivos se viera afectada la validez del instrumento, por lo que para futuras investigaciones se sugiere agregar reactivos relacionados con los sentimientos del niño hacia sí mismo y en relación al trabajo escolar (autoconcepto académico) y, además, realizar un análisis factorial para comprobar si se agrupan los factores dentro del área establecida, ya que como se observó, el autoconcepto académico guarda una alta relación con el rendimiento académico del alumno, por lo que es importante enriquecer este cuestionario.

En cuanto a la subescala de actitud del alumno hacia las materias, no sólo no se encontró correlación significativa con el rendimiento académico del alumno, sino que en el análisis factorial del cuestionario tampoco se cargaron los reactivos hacia el tercer factor propuesto (actitud del alumno hacia las materias), sino que se distribuyeron entre el factor I (actitud del

alumno hacia el maestro) y el factor II (autoconcepto). Por lo tanto, se sugiere eliminar esta subescala y que los reactivos correspondientes formen parte de las otras dos subescalas del cuestionario del alumno, puesto que se sabe que el alumno de primaria se evalúa académicamente en base a las capacidades que cree poseer y a su propio desempeño, que forman parte de su autoconcepto, y no es capaz de apreciar estos aspectos en cada materia. En cuanto al gusto por la materia, se observó que éste depende directamente de la relación que tiene el alumno con su maestro, por lo que se deben de incluir en la subescala del cuestionario donde se evalúa la actitud del alumno hacia su maestro.

En el cuestionario aplicado a los maestros sobre cada uno de sus alumnos, se sugiere un cambio en el reactivo #9, donde se le pide a la maestra que indique si el alumno le es simpático, indiferente o antipático, que se modifique la redacción o se propongan otros reactivos equivalentes donde la maestra pueda verbalizar lo que siente por ese alumno, ya que de los 163 cuestionarios contestados por las maestras entrevistadas, sólo en 4 indicaron sentir antipatía por el alumno, y posiblemente esto se debió a la fuerte carga emocional que implicaba la respuesta.

En esta investigación se evaluó la influencia de las expectativas que se forma el maestro al relacionarse con el alumno durante un semestre escolar sobre su rendimiento académico, por lo que se propone llevar a cabo otras investigaciones donde se evalúe directamente lo que el maestro espera del alumno cuando no ha recibido noticias de su rendimiento, para conocer de qué manera estas expectativas iniciales pueden afectar el rendimiento del alumno aún cuando no se tiene información real de su capacidad. Este tipo de investigaciones nos llevarían a analizar la existencia de la profecía autocumplidora o efecto Pigmalion, donde la creencia, en ocasiones equivocada, acerca de lo que el maestro espera de su alumno lo lleva a comportarse de tal forma que provoca que sus expectativas se cumplan ocasionando fuertes limitaciones en el desempeño de los alumnos.

La presente revisión bibliográfica, así como los resultados obtenidos en la investigación, ofrecen un amplio material para la realización de futuras investigaciones, como las ya mencionadas.

Los teóricos de la instrucción deben desarrollar programas donde se proporcione a los maestros el conocimiento del efecto y el alcance de sus propias expectativas con respecto a sus alumnos, donde se les entrene a evaluar su comportamiento en clase durante todo el año escolar, a reconocer el tipo de relación que mantienen con cada alumno, a conocer las necesidades de sus alumnos para poder planear adecuadamente un plan de estudios que permita una experiencia escolar positiva que lleve a maximizar el desarrollo académico y psicológico de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFIA

- Adams, G.R. and Cohen, A.S. (1974) Children physical and interpersonal characteristics that affect student teacher interactions. Journal of Experimental Education, 43, 1-5.
- Ames, Carole. (1978) Children's achievement attributions and self-reinforcement: effects of self-concept and competitive reward structure. Journal of Educational Psychology, 70, (3), 345-355.
- Anderson, Richard C. and Faust, Gerald W. (1977). Psicología Educativa: La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje. México, D.F.: Editorial Trillas..
- Anderson, Linda M., Martin, Jane and Veldman, Donald J. (1980). Within class relationships between student achievement and teacher behaviors. American Educational Research Journal, 17, (4), 479-490.
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen. (1990). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. (2a Edición) México: Editorial Trillas.
- Babad, Elisha Y., Inbar, Jacinto and Rosenthal, Robert. (1982) Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers". Journal of Educational Psychology, 74, (4), 459-474.
- Bandura, Albert. (1990) Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. Revista Española de Pedagogía, 187, Septiembre-Diciembre, 397-424.
- Berndt, Thomas J., Perry, Bridgett T., and Miller, Kristelle E. (1988) Friends' and classmates' interactions on academic tasks. Journal of Educational Psychology, 80, (4), 506-513.
- Biehler, Robert F. (1978) Psychology applied to teaching. (3rd. Edition) Boston: Houghton Mifflin Co.
- Blatchford, Peter, Burke, Jessica, Farquhar, Clare, Plewis, Ian and Tizard, Barbara. (1989). Teacher expectations in infant school: associations with attainment and progress, curriculum coverage and classroom interaction. British Journal of Educational Psychology, 59, 19-30.
- Brattesani, Karen A; Weinstein, Rhona S. y Marshall, Hermine H. (1984)

- Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. Journal of Educational Psychology, 76, (2), 236-247.
- Braun, Carl. (1976) Teacher expectation: sociopsychological dynamics". Review of Educational Research, 46,(2), 185-213.
  - Brophy, Jere E. (1979) Teacher Behavior and its Effects. Journal of Educational Psychology, 71, (6), 733-750.
  - \_\_\_\_\_ (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. Journal of Educational Psychology, 75,(5),631-661.
  - \_\_\_\_\_ & Good, Thomas L. (1969) Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. Journal of Educational Psychology, 61, (5), 365-374.
  - \_\_\_\_\_ & Good, Thomas L. (1974) Teacher student relationships. Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart y Winston, Inc.
  - \_\_\_\_\_; Rashid, Hakim; Rohrkemper, Mary; y Goldberger Michael. (1983) Relationships Between Teachers' Presentations of Classroom Tasks and Students' Engagements in Those Tasks. Journal of Educational Psychology, 75, (4) 544-552.
  - Buck, Stephen & Tiene, Drew. (1989). The impact of physical attractiveness, gender, and teaching philosophy on teacher evaluations. Journal of Educational Research, 82, (3), 172-177.
  - Centra, John A. & Potter, David A. (1980) School and teacher effects: an interrelational model. Review of Educational Research, 50, (2), 273-291.
  - Chaikin, Alan L; Sigler, Edward & Derlega, Valerian J. (1974) Nonverbal mediators of teacher expectancy effects. Journal of Personality and Social Psychology, 30, (1), 144-149.
  - Chaplin, J.P. (1976). Dictionary of Psychology. New York, New York: Dell Publishing Co, Inc.
  - Chow, Siu L. (1987). An examination of Jussim's (1986) three-stage model of self-fulfilling prophecies. The Journal of Psychology, 122, (1), 95-99.

- Claiborn, W.L. (1969) Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate. Journal of Educational Psychology, 60, (5), 377-383.
- Código Etico del Psicólogo (1991). Sociedad Mexicana de Psicología. México: Editorial Trillas.
- Coladarci, Theodore. (1986). Accuracy of teacher judgements of student responses to standardized test items. Journal of Educational Psychology, 78, (2), 141-146.
- Cooper, Harris M. (1979) Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performance influence. Review of Educational Research, 49, (3), 389-410.
- \_\_\_\_\_ (1989) Does reducing student-to-instructor ratios affect achievement? Educational Psychologist, 24, (1), 79-98.
- \_\_\_\_\_, Burger J., & Seymour, G. (1979). Classroom context and student ability as influence on teacher personal and success expectations. American Educational Research Journal, 16, (2), 189-196.
- \_\_\_\_\_; Findley, Maureen; & Good, Thomas. (1982) Relations between student achievement and various indexes of teacher expectations. Journal of Educational Psychology, 74, (4), 577-579.
- Corkille Briggs, Dorothy.(1972) El niño feliz: su clave psicológica. Buenos Aires: Granica Editor, Psicoteca de la vida cotidiana.
- Crano, William D. and Mellon, Phyllis M. (1975) Causal influence of teachers' expectations on children's academic performance: a cross-lagged panel analysis. Journal of Educational Psychology, 70, (1), 39-49.
- Cunningham, William G. (1975) The impact of student- teacher pairings on teacher effectiveness. American Educational Research Journal, 12, (2), 169-189.
- Doyle, Kenneth and Whitely, Susan.(1974) Students ratings as criteria for effective teaching. American Educational Research Journal, 11, (3), 259-274.
- Dusek, Jerome B. y Joseph, Gail. (1983) The Bases of Teacher

Expectancies: a Meta-Analysis. Journal of Educational Psychology, 75, (3), 327-346.

- \_\_\_\_\_ & O'Connell, E. (1973) Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children. Journal of Educational Psychology 65, 371-377.
- Feldman, K. (1976) Grades and college student's evaluations of their courses and teachers. Research of Higher Education, 4, 69-111.
- Feldman, Robert S. and Prohaska, Thomas.(1979) The student as pygmalion: effect of student expectation on the teacher. Journal of Educational Psychology, 71, (4) 485-493.
- \_\_\_\_\_ & Theiss, Andrew J. (1982) The teacher and student as pygmions: joint effects of teacher and students expectations. Journal of Educational Psychology, 74, (2), 217-223.
- Fielder W.R., Cohen R.D., & Finney S. (1971) An attempt to replicate the teacher expectancy effect. Psychological Reports, 29, 1223-28.
- Firestone G. & Brody N. (1975) Longitudinal investigation of teacher-student interactions and their relation to academic performance. Journal of Educational Psychology, 67, (4), 544-550.
- Flanders, Ned A. (Editor) (1978) La influencia del maestro en el aula. Aprendizaje escolar y evaluación. Skinner, B.F. Thorndike, R.L. y otros. Buenos Aires: Biblioteca de Psicopedagogía Paidós. Editorial Paidós, 76-97.
- Fleming, E. S. y Antonen R. G. (1971) Teacher expectancy or my fair lady. American Educational Research Journal, 8, 241-252.
- Gergen, K. J. (1971) The concept of self. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gibson, Janice T. (1976) Psychology for the classroom. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Good, T.L. y Brophy, J.E. (1986). Psicología Educativa. (2a Edición) México: Interamericana.
- Graves Stewart, Linda and White, Mary Alice. (1976) Teacher comments, letter grades and student performance: what do we really know?.

Journal of Educational Psychology, 68, (4), 489-499.

- Guskey, Thomas R. (1982) The effects of change in instructional effectiveness on the relationship of teacher expectations and student achievement. Journal of Educational Research, 75, (6), 345-349.
- Hamachek, Don, E. (1990) Psychology in teaching, learning and growth. (4a. Edición). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Harris, Monica J., Rosenthal, Robert & Snodgrass, Sara Z. (1986). The effects of teacher expectations, gender, and behavior on pupil academic performance and self-concept. Journal of Educational Research, 79, (3), 173-179.
- Haynes, Norris M., Comer, James P., Hamilton-Lee Muriel, Boger, James M. & Rollock, David. (1987). An analysis of the relationship between children's self-concept and their teachers' assessments of their behavior: implications for prediction and intervention. Journal of Social Psychology, 25, 393-397.
- Hoge, Dean R., Smit, Edna K., & Hanson, Sandra L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh grade students. Journal of Educational Psychology, 82, (1), 117-127.
- Hoge, Robert D. & Coladarci, Theodore. (1989). Teacher-based judgements of academic achievement: a review of literature. Review of Educational Research, 59, (3), 297-313.
- Holmes, David S (1971) The relationship between expected grades and students' evaluations of their instructors. Educational and Psychological Measurement, 31, 951-957.
- Hughes, D.C. (1973) An experimental investigation of the effects of pupil responding and teacher reacting on pupil achievement. American Educational Research Journal, 10, 21-37.
- Ilg, F.L.; Ames, L.B. y col.(1978) Diferencias Individuales y rendimiento escolar. Buenos Aires: Biblioteca de Psicopedagogía Paidós. Volumen 1. Editorial Paidós. Pp. 51-84; 113-119;193-204.
- Itskowitz, Rivka, Navon, Rachel & Strauss, Helen. (1988). Teachers' accuracy in evaluating students; self-image: effect of perceived closeness. Journal of Educational Psychology, 80, (3), 337-341.

- Jamieson, David W., Lydon, John E., Stewart, Glenn., & Zanna, Mark P. (1987). Pygmalion revisited: new evidence for student expectancy effects in the classroom. Journal of Educational Psychology, 79, (4), 461-466.
- José, Jean & Cody, John. (1971) Teacher-Pupil interaction as it relates to attempted changes in teacher expectancy or academic ability and achievement. American Educational Research Journal, 8, (1), 1971.
- Jussim, Lee. (1989). Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. Journal of Personality and Social Psychology, 57, (3), 469-480.
- Juvoheri, Jaana. (1988). Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. Journal of Educational Psychology, 80, (3), 330-336.
- Köhle, T.J. (1974) Teachers' expectations: ratings of student performance as biased by student characteristics. Journal of Experimental Education, 43, (1), 54-60.
- Klein, Susan S. (1971) Student influence on teacher behavior. American Educational Research Journal, 8, (3), 403-419.
- Licht, Barbara G., Stader, Sandra R. & Swenson, Cynthia C. (1989) Children's achievement-related beliefs: effects of academic area, sex, and achievement level. Journal of Educational Research, 82, (5), 253-260.
- Linney, Jean Ann & Seidman, Edward. (1989). The future of schooling. American Psychologist, 44, (2), 336-340.
- Lundeberg, Mary A. y Fox, Paul W. (1991) Do laboratory findings on test expectancy generaliza to classroom outcomes? Review of Educational Research, 61, (1) 94-106.
- Mac Iver, Douglas. (1988). Classroom environments and the stratification of pupils' ability perceptions. Journal of Educational Psychology, 80, (40), 495-505.
- Manning, Brenda H. y Payne, Beverly D. (1987) Student teacher classroom interactions and self-perceptions of personality. Journal of Instructional Psychology, 14, (3), 140-147.

- Marsh, Herbert W. (1980) The influence of student, course, and instructor characteristics in evaluations of university teaching. American Educational Research Journal, 17, (1), 219-237.
- \_\_\_\_\_ (1984). Self concept, social comparison and ability grouping, a reply to Kulik and Kulik. American Educational Research Journal, 21, (4), 799-806.
- \_\_\_\_\_ (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance. Journal of Personality and Social Psychology, 51, (6), 1224-1236.
- \_\_\_\_\_ (1991) Multidimensional students evaluations of teaching effectiveness: a test of alternative higher-order structures. Journal of Educational Psychology, 83, (2), 285-296.
- \_\_\_\_\_ (1992) Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. Journal of Educational Psychology, 84, (1), 35-42.
- \_\_\_\_\_, Byrne, Barbara M., & Shavelson, Richard J. (1988). A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. Journal of Educational Psychology, 80, (3), 366-380.
- \_\_\_\_\_ & Overall, J.U. (1980) Validity of students' evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria. Journal of Educational Psychology, 72, (4), 468-475.
- Marshall, Hemine, & Weinstein, Rhona S. (1986). Classroom context of student-perceived differential teacher treatment. Journal of Educational Psychology, 78, (6), 441-453.
- Martin, Jeanne and Veldman, Donald J. (1980) Within class relationships between student achievement and teacher behaviors. American Educational Research Journal, 17, (4), 479-490.
- Martinez Sanchez, Amparo. (1978) Cómo son los profesores? Revista Española de Pedagogía, 139, 23-42.
- McKinney, James D., Mason, Jeanne, Perkerson, Kathi & Clifford, Miriam. (1975) Relationship between classroom behavior and academic achievement. Journal of Educational Psychology, 67, (2), 198-203.

- Meichenbaum C., Bowers K. & Ross R. (1969) A behavioral analysis of teacher expectancy effect. Journal of personality and social psychology, 13, (4), 306-316.
- Mendels, Glen E. & Flanders, James P. (1973) Teachers' expectations and pupil performance. American Educational Research Journal, 10, (3), 203-212.
- Mohlman Sparks, Georgea. (1988). Teachers' attitudes toward change and subsequent improvements in classroom teaching. Journal of Educational Psychology, 80, (1), 111-117.
- Newman, Richard S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: the role of motivational factors and attitudes. Journal of Educational Psychology, 82, (1), 71-80.
- Newman, Richard S & Goldin, Laura. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. Journal of Educational Psychology, 82, (1), 92-100.
- Nueva Enciclopedia Temática (1985). Panamá, Panamá: Richards, S.A. (Tomo 10 p. 294, 519).
- O'Connell E. J., Dusek J. B. & Wheeler R.J. (1974) A follow up study of teacher expectancy effects. Journal of Educational Psychology, 66, 325-328.
- Okech, Jack Green. (1987) Self-concepts and attitudes towards teaching as predictors of effective teaching. Journal of Instructional Psychology, 14, (1), 29-35.
- Padilla Guzmán, María Silvia. (1991) Autoestima y locus de control en niños con padres divorciados. Tesis profesional sin publicar. Universidad Anáhuac, México.
- Page, Ellis Batten (1992) Is the world an orderly place? A review of teacher comments and student achievement. Journal of Experimental Education, 60, (2), 161-181.
- Paris, Scott G. & Newman, Richard S. (1990) Developmental aspects of self-regulated learning, Educational Psychologist, 25, (1), 87-102.
- Perry, Raymond P.; Abrami, Philip C.; Leventhal, Les & Check, James. (1979) Instructor reputation: an expectancy relationship involving

- student ratings and achievement. Journal of Educational Psychology, 71, (6), 776-787.
- Peterson, Penelope L. (1977) Interactive effects of student anxiety, achievement, orientation and teacher behavior on student achievement and attitude. Journal of Educational Psychology, 69, (6), 779-792.
  - Prawat, Richard S.(1980) Teacher perceptions of student affect. American Educational Research Journal, 17, (1), 61-73.
  - Prawda, J. (1987) Logros inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. México: Colección Pedagógica Grijalbo.
  - Rappaport, Margaret M. & Rappaport, Herbert. (1975). The other half of the expectancy equation: Pygmalion. Journal of Educational Psychology, 67, (4), 531-536.
  - Raudenbush, Stephen W. (1984) Magnitude of Teacher Expectancy Effects on Pupil IQ as a Function of the Credibility of Expectancy Induction: A Synthesis of Findings From 18 Experiments. Journal of Educational Psychology 76, (1), 85-97.
  - Reichardt, Charles S. (1985) Reinterpreting Seaver's (1973) study of teacher expectancies as a regression artifact. Journal of Educational Psychology, 77, (2), 231-236.
  - Rolison, Michael A & Medway, Frederic J. (1985). Teachers' expectations and attributions for student achievement: effects of label, performance pattern, and special education intervention. American Educational Research Journal, 22, (4), 561-573.
  - Rosenholtz, Susan J. & Wilson, Bruce.(1980). The effect of classroom structure on shared perceptions of ability. American Educational Research Journal, 17, (1), 75-82.
  - Rosenthal, Robert. (1973) The Pygmalion effect lives. Psychology Today, September, pp. 56-63.
  - Rothbart, Myron; Dalfen, Susan & Barrett, Robert. (1971) Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. Journal of Educational Psychology, 62, (1), 49-54.
  - Rubovitz, Pamela C. & Maehr, Martin L. (1971) Pygmalion analyzed: toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. Journal of

Personality and Social Psychology, 19, (2), 197-203.

- Sacristan, José Gimeno. (1972) La autoevaluación dentro del grupo: sus condicionantes personales y sociales. Revista Española de Pedagogía, 120, 415-430.
- Schofield, Hilary L. (1981). Teacher effects on cognitive and affective pupil outcomes in elementary school mathematics. Journal of Educational Psychology, 73, (4), 462-471.
- Seaver, Burleigh, W. (1973) Effects of naturally induced teacher expectancies. Journal of Personality and Social Psychology, 28, (3), 333-342.
- Skaalvik, Einar M. & Sletta, Olav.\* (1990). Experiences in school as determinants of behaviour in a discussion situation. British Journal of Educational Psychology, 60, 133-141.
- Skinner, Ellen A., Wellborn, James G. & Connell, James P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. Journal of Educational Psychology, 82, (1), 22-32.
- Smith, Leslie. (1991). Primary teachers' beliefs about children's development. Educational Psychology, 11,(2), 111-127.
- Snow R. E. (1969) Unfinished Pygmalion. Contemporary Psychology, 14, (4), 197-199.
- Solomon, Daniel & Kendall, Arthur J. (1977) Dimensions of children's classroom behavior, as perceived by teachers. American Educational Research Journal, 14, (4), 411-422.
- Sorotzkin, F., Fleming, E.S. & Anttonen, R.G. (1974) Teacher knowledge of standardized test information and its effect on pupil IQ and achievement. Journal of Experimental Education, 43,(1), 79-85.
- Strasberg Weinstein, Rhona & Middlestadt, Susan E. (1979) Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. Journal of Educational Psychology, 71, (4), 421-431.
- Tollefson, Nona & Chen, Ju Shan. (1988). Consequences of teachers' attributions for student failure. Journal of Teacher Education, 4, (3), 259-265.

- \_\_\_\_\_, Rodriguez, Roberto & Franz, Carlene. (1987). Educators' attributions for students' grades. Psychological Reports, 60, 1123-1129.
- Tom, David Y. H.; Cooper, Harris y McGraw, Mary. (1984) Influences of student background and teacher authoritarianism on teacher expectations. Journal of Educational Psychology, 76, (2), 259-265.
- Webb, Dwight. (1971) Teacher sensitivity: affective impact on students. Journal of Teacher Education, 22, 455-459.
- Woolfolk, Anita E. (1990) Psicología Educativa. (3a. Edición). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.





28. Me gusta la materia de Ciencias Naturales:
- |       |         |      |      |
|-------|---------|------|------|
| Mucho | Regular | Poco | Nada |
|-------|---------|------|------|
29. Al finalizar el trimestre espero obtener en la materia de Ciencias Naturales, la calificación de:
- |    |   |   |   |   |            |
|----|---|---|---|---|------------|
| 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | menos de 5 |
|----|---|---|---|---|------------|
30. Creo que para mí la materia de Ciencias Sociales es:
- |             |         |       |           |
|-------------|---------|-------|-----------|
| Muy difícil | Difícil | Fácil | Muy fácil |
|-------------|---------|-------|-----------|
31. Me gusta la materia de Ciencias Sociales:
- |       |         |      |      |
|-------|---------|------|------|
| Mucho | Regular | Poco | Nada |
|-------|---------|------|------|
32. Al finalizar el trimestre espero obtener en la materia de Ciencias Sociales, la calificación de:
- |    |   |   |   |   |            |
|----|---|---|---|---|------------|
| 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | menos de 5 |
|----|---|---|---|---|------------|
33. Creo que para mí la materia de Español es:
- |             |         |       |           |
|-------------|---------|-------|-----------|
| Muy difícil | Difícil | Fácil | Muy fácil |
|-------------|---------|-------|-----------|
34. Me gusta la materia de Español:
- |       |         |      |      |
|-------|---------|------|------|
| Mucho | Regular | Poco | Nada |
|-------|---------|------|------|
35. Al finalizar el trimestre espero obtener en la materia de Español, la calificación de:
- |    |   |   |   |   |            |
|----|---|---|---|---|------------|
| 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | menos de 5 |
|----|---|---|---|---|------------|

¡ GRACIAS POR TU COOPERACION!

**APÉNDICE B**  
**CUESTIONARIO DEL MAESTRO**

Nombre del alumno sobre el que se va a contestar el cuestionario:

---

**Preguntas:**

1. El alumno(a) en su trabajo escolar se muestra:

- muy buen trabajador  
 buen trabajador  
 trabajador regular  
 flojo

2. El comportamiento del alumno(a) en clase es:

- muy bueno(es obediente, hace lo que se le pide)  
 bueno  
 regular  
 malo (es desobediente, no hace lo que se le pide)

3. Es un placer tener este alumno(a) en clase:

- Siempre                       Casi siempre                       Pocas veces                       Nunca

4. En comparación con el resto de sus compañeros (as), este alumno (a) se encuentra en sus habilidades generales (lectura, escritura, capacitada para expresarse, para memorizar, para aprender y en su atención):

- arriba del promedio  
 a nivel promedio  
 abajo del promedio  
 muy inferior

5. En mi materia, este alumno (a) tiene un rendimiento:

- Excelente                       Bueno                       Regular                       Malo

6. Este alumno(a) en mi opinión me percibe como :

- excelente maestra  
 buena maestra  
 regular maestra  
 mala maestra

7. Este alumno(s) en mi opinión, me percibe como:

- excelente persona  
 buena persona  
 regular persona  
 mala persona

8. En comparación con los demás, qué tanto conoce a este alumno:

- Mucho                       Regular                       Poco

9. Este alumno(a) en lo particular:

- me simpatiza  
 me es indiferente  
 me es antipático