



Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos

■ M. Teresa Vega Rodríguez & Ana Isabel Isidro de Pedro

Resumen

Desde el marco teórico de la teoría de la profecía autocumplida, se examina la influencia de las creencias académico-sociales del profesor sobre las habilidades y comportamientos del alumno. Asimismo, se especifica la naturaleza de las variables que determinan dichas creencias y el proceso que da lugar a que las mismas sean confirmadas por las actividades académicas y las conductas sociales del alumno en el aula. Al respecto, se aportan los resultados de recientes investigaciones que plasman el estado de la cuestión en este área. Por último, se esbozan algunas posibles pautas de actuación para que los docentes puedan incrementar el control sobre el proceso educativo, orientándolo en la forma deseada.

Palabras Clave

Profecía auto-cumplida, Expectativa, Aula, Profesor.

Abstract

From the self-fulfilling prophecy theory the influence of the teacher's social-academic beliefs about students' abilities and behaviors is discussed in this paper. The nature of the factors which determine these beliefs is explained. The process that confirm the academic activities and the student's social behaviors in the class is examined too. At this respect, the results of recent investigations show the actual questions in this area. Finally, some possible patterns of performance are suggested to supply teachers more control in the education process and directed it in a desired way.

Keywords

Self-fulfilling prophecy, Expectation, Classroom, Teacher.

1. Introducción

La educación en el aula y la resolución de los problemas que en ella se producen (fracaso y retraso escolar, integración social, etc.) deben ser abordados desde una perspectiva psicosocial, teniendo en cuenta los factores del contexto socioescolar en el que tienen lugar las actividades de formación, y cómo éstos determinan el aprendizaje, el rendimiento académico y, en definitiva, el desarrollo personal integral del alumno. En este ámbito la labor desempeñada por el profesor adquiere especial relevancia. Por un lado, debe identificar las necesidades y deficiencias de índole comportamental, afectivo-emocional, aptitudinal y relacional. Por otro, ha de predecir e interpretar las actitudes y conductas mostradas por el alumnado y anticiparse a ellas, para orientar y fomentar la adquisición de conocimientos, habilidades y comportamientos socialmente deseables. Finalmente, el docente ejerce como modelo para el alumno, sirviendo de referente social según la teoría del aprendizaje sociocognitivo de BANDURA (1987).

La importancia de los aspectos sociales -en concreto, la influencia que tienen en la interacción social las creencias personales acerca de los demás- ha sido estudiada en la denominada teoría de la profecía autocumplida (término acuñado por MERTON, 1968).

Según ella, las expectativas personales por procesos de autoconocimiento llegan a ser verdaderas (FAZIO, EFFREIN Y FALENDER, 1981). En el ámbito académico, este fenómeno fue inicialmente investigado en 1968 por ROSENTHAL Y JACOBSON. Estos psicólogos sociales descubrieron cómo las expectativas del profesor (inducidas experimentalmente) sobre las cualidades intelectuales de ciertos de sus alumnos, influían en su trato para con ellos, y por ende, en el rendimiento escolar. Se preguntaban si el nivel determinado de rendimiento que esperaba el profesor del alumno afectaría a su relación con él y a los resultados escolares.

Teniendo en cuenta tales aspectos, tres son los objetivos primordiales de este texto: sensibilizar a los profesores de la importancia de sus creencias y de cómo éstas actúan, a modo de determinantes principales, en el rendimiento y comportamiento de sus alumnos. Fomentar en ellos la evaluación y autocrítica constructiva. Por último partiendo de estas dos premisas, esbozar algunas posibles pautas de actuación para que los docentes puedan incrementar el control sobre el proceso educativo, orientándolo en la forma deseada.

Por ello, se tratarán en un primer apartado los procesos psicosociales básicos sobre los que se apoyan las expectativas del

profesor. Seguidamente, será discutido el origen y contenido de dichas creencias. A continuación, se enunciará la cadena que da lugar a la profecía que se autocumple. Después, se especificarán otras variables personales que actúan como mediadores. Al final, se aludirá a aquellos factores que favorecen o inhiben su efecto. Considerando los objetivos, este trabajo se centrará en las expectativas del docente, sin restar importancia a las expectativas del alumno que merecen un estudio aparte.

2. Procesos básicos subyacentes a las anticipaciones del profesor

Los pensamientos y comportamientos individuales están influidos principalmente por procesos psicológicos básicos de origen social que estructuran el conocimiento de la realidad. Es decir, orientan el comportamiento para poder afrontar las situaciones de forma satisfactoria (BANDURA, 1987, 1995).

Con la experiencia las personas se van formando ideas e impresiones globales sobre cómo son los demás y qué se puede esperar de ellos -proceso de percepción social-. De igual modo, cada profesor tiene una imagen de cómo es el alumno ideal, de cómo son sus alumnos y lo que puede esperar de cada uno. Así, si el profesor cree que el grupo al que va a impartir clase es aventajado, ¿influirá esto en sus predicciones sobre el rendimiento académico?. Con toda probabilidad esperaría notas altas en sus alumnos e incluso un buen comportamiento. Durante las primeras interacciones en el aula, se verá afectado por las impresiones iniciales formadas a partir de la pasada experiencia, pero a medida que va conociendo las características de la clase y de sus componentes, las expectativas están más influenciadas por la experiencia directa con ellos (ROGERS, 1987). Posteriormente, el conocimiento que va adquiriendo durante las sucesivas interacciones en el contexto escolar determinará las relaciones mantenidas con los alumnos. ¿Se vería alterada su conducta?. Continuando con el ejemplo anterior, quizás prepararía mejor sus clases para fomentar el interés y el desarrollo intelectual, para evitar posibles situaciones embarazosas... A este respecto, EVERTSON (1982) manifiesta que los profesores aumentan su interés y mejoran la planificación de las clases cuando tienen alumnos altamente capacitados.

ROGERS (1987) afirma que las expectativas tienen una connotación más de realidad que de probabilidad puesto que las personas se fían de ellas como si fueran verdaderas y, basándose en este conocimiento, atribuyen significado a sus experiencias. SHERMAN, JUDD Y PACK (1989) y SNYDER (1981) demuestran que la percepción es selectiva, esto es, los individuos recaban de la información de que disponen aquella que es congruente con sus preconcepciones; recordándose ésta con más facilidad (HASTIE, 1981). Es más, las personas tienen tendencia a no cambiar sus expectativas a pesar de que reciban información incongruente con ellas -sesgo de perseverancia- y procesan más la información positiva que la negativa. No obstante, en ocasiones las personas pueden buscar desconfirmar sus expectativas (PÁEZ, MARQUES E INSÚA, 1994), sobre todo si el confirmarlas afecta a su autoestima. Y otras veces, en vez de seleccionar información consonante con sus creencias, buscan la que les permita estimar si sus creencias son acertadas o no; esta información, al ser más objetiva, reduce sus estereotipos (PÁEZ ET AL., 1994).

El siguiente proceso alude al hecho de que las personas intentan buscar explicaciones convincentes (atribuciones causales), basándose en información incompleta (MCDANIEL Y LAWRENCE, 1990), no sólo a las propias acciones, sino también a las que observan en los demás (HEIDER, 1944), especialmente si éstos son importantes en su vida. El observador tiende a atribuir las causas de las conductas bien a las circunstancias que las rodearon -atribuciones externas-, o bien a las características intrínsecas de la persona que protagonizó la acción -atribuciones internas- (HEIDER, 1944). En la medida en que el comportamiento de los demás concuerda con las expectativas de quien percibe éste hará atribuciones internas, mientras que si no son confirmadas tenderá a efectuar atribuciones externas (KELLEY Y MICHELA, 1980). Ello se debe a que así experimenta un cierto control de las situaciones sociales en las que lleva a cabo su actividad (HEIDER, 1944). Es decir, las creencias anticipadas son un intento de controlar la situación, de predecir y alterar los resultados probables de la propia actuación y de la de los demás (BANDURA, 1995; ROGERS, 1987).

En el ámbito escolar todo ello se traduce en que el profesor tratará de comprender, interpretar y predecir las conductas sociales y/o el rendimiento académico partiendo de las ideas que posee sobre el alumnado. Cuando el profesor, al inicio del curso, observa en un niño conductas agresivas tratará de averiguar el porqué de las mismas. De entre las posibles explicaciones podría pensar que el niño "es" agresivo, que ha sido provocado por sus compañeros, que ha aprendido ese comportamiento para lograr lo que quiere... Pero a medida que conoce al niño, va delimitando sus atribuciones en aras de encontrar la explicación más acertada.

2.1. Origen y contenido de las anticipaciones

Hasta aquí se ha discutido el rol que desempeñan las expectativas en la interacción social. Este epígrafe hace referencia a las fuentes de información que utiliza el individuo, centrándose en los tipos de expectativas y sus diferentes consecuencias. El conocimiento que posee el profesor de sus alumnos tiene dos orígenes principales (ROGERS, 1987): fuentes directas (interacciones personales con el alumno, experiencias pasadas, etc.) e indirectas (padres, profesionales como psicólogos, psicopedagogos, compañeros de trabajo, otros estudiantes, etc.). Según provenga de unas u otras, se verán afectadas la estabilidad e intensidad de las expectativas: la información obtenida de la experiencia directa es más consistente que, por ejemplo, los comentarios de los padres. De hecho, la experiencia directa influye más en las expectativas que la basada en otras características como el estatus, sexo, etc. (QUILES, 1988). Por tanto, las creencias del profesor parten de la información que obtiene de fuentes de distinta índole y grado de credibilidad. No obstante, las características del docente, por ejemplo la confianza en su juicio personal, condicionan la influencia que esta información tiene sobre sus expectativas (ROGERS, 1987).

Sin embargo, a veces la información neutra o ambigua llega a ser determinante en la formación de expectativas. Un ejemplo de ello se encuentra en el trabajo de DARLEY Y GROSS (1983). Estos autores realizaron un experimento que constaba de dos situaciones. En la primera, a dos grupos de personas se les hacía creer que una niña era de alto o bajo estatus socioeconómico respectivamente. En la segunda, a otros dos grupos, además de informarles sobre el alto o bajo estatus de la niña, se les presentó un vídeo en el cual la

observaban realizando un test académico. En ambas condiciones, las personas tenían que estimar la aptitud académica de la niña. Los resultados indicaron que el hecho de visionar la realización del test había influido en la valoración de la aptitud, es decir, en la primera situación no hubo diferencias en la evaluación de la habilidad académica. Sin embargo, en la segunda condición, los participantes realizaron distintas atribuciones aptitudinales: cuando se les dijo que la niña era de alto estatus estimaron una mayor aptitud que cuando creían que era de bajo estatus. Interpretaron que la información estereotipada que conllevaba el conocer el estatus de una persona había formado una hipótesis luego confirmada al atribuir distinta aptitud. Pero se podría pensar que la información neutra (la escena visionada) hizo saliente el estatus.

La calidad y frecuencia de la interacción profesor-alumno está afectada por distintos tipos de creencias iniciales del docente. En particular, HARGRAVES (1977) afirma que perciben a sus alumnos en función de dimensiones de personalidad (simpático, obediente...), de identidad social (sexo, estatus...) y de habilidades académicas (buen o mal estudiante). Y así, mientras que las expectativas sociales las considera más fácilmente controlables y manejables para poder ser modificadas, las expectativas académicas son percibidas más estables y menos susceptibles de ser influenciadas pero, a pesar de referirse a distintos aspectos, ambas están relacionadas (ROGERS, 1987). De hecho, de un alumno agradable se espera un buen rendimiento.

Las expectativas del profesor pueden aludir a aspectos positivos (espera éxito académico) o negativos (anticipa fracaso). Al respecto, ROGERS sugiere que las negativas parecen tener mayor impacto que las positivas sobre las conductas de los alumnos, porque las personas son más susceptibles a las evaluaciones negativas que a las positivas. En ocasiones, las expectativas negativas pueden llegar a producir resultados positivos y las positivas conducir a resultados negativos, siempre que sean percibidas por el alumno. A este aspecto se refieren ROSENTHAL Y JACOBSON cuando aluden a la antiprofecia autocumplida: ocurre lo contrario a lo que se espera. En el primer caso, la falta explícita de confianza del profesor en el alumno podría hacer que éste, si cree que tiene capacidades (autoeficacia) para realizar aquello de lo que no se le cree capaz, experimente la situación como un desafío personal, aumente su interés, esfuerzo y persistencia, logrando así sus objetivos (cf. BANDURA, 1987). De no haber sido por las expectativas manifestadas no se hubiera desarrollado el proceso.

De la misma manera, en la segunda situación la percepción por el alumno de altas expectativas del profesor hacia él, si no se siente autoeficaz, podría generarle inseguridad, desánimo, frustración y estrés. Pero si se considera muy autoeficaz, tal vez no perciba desafío y se desmotive, de forma que no desarrolle el esfuerzo suficiente y necesario para alcanzar las metas. De hecho, diversos estudios (Ashton y Webb, 1986; WOOLFOLK Y HUY, 1990) han comprobado experimentalmente que la autoeficacia del profesor para enseñar determina el interés intrínseco, el logro académico y la autodirección de sus alumnos.

3. la interacción social con el alumno

En este apartado describirá el proceso (ver fig. 1) a través del cual las creencias académico-sociales del profesor determinan la

forma en que el alumno se autovalora. El carácter circular del mismo, hace que una interrupción en cualquiera de las fases anule los efectos de las expectativas. Se parte, como ha sido mencionado, de las percepciones que posee el docente sobre sus alumnos. Estas influyen por medio de la interacción social, en particular por la forma de comportarse congruentemente con sus ideas, sobre la autopercepción del alumno, es decir, la interpretación que éste hace de la conducta del profesor. Dicha interpretación afecta a su autoconcepto, el cual determina su motivación y comportamientos que, a su vez, llegan a confirmar las expectativas del profesor al internalizar la disposición que éste esperaba y operar como feedback (cf. BEEZ, 1980; FAZIO ET AL., 1981; ROGERS, 1987). De hecho, hay estudios que comprueban las relaciones positivas y significativas de las valoraciones que hace el profesor del rendimiento y el ajuste social de sus alumnos con la autoestima académica de los mismos, así como entre ésta y el ajuste social y rendimiento académico objetivos (véase MUSITU, 1993). Asimismo, BURNS (1982) menciona estudios en los cuales las actitudes y conductas del profesor en el aula influyen de forma positivamente significativa sobre el autoconcepto de los alumnos, tanto para comportamientos adecuados como inadecuados.

Basándose en los factores que ROSENTHAL (1974) señala como determinantes principales de la profecía autocumplida -clima psicológico, conducta verbal y no verbal y retroalimentación-, GOOD esboza en 1980 un modelo de retroalimentación diferencial (differential feedback), en el que señala la forma en que los profesores comunican a sus alumnos las expectativas que tienen hacia ellos, mostrando de forma no deliberada un comportamiento particular diferente con aquellos hacia los cuales tienen bajas expectativas en comparación con los de altas expectativas: se les exige menos trabajo y esfuerzo, se les presta menos atención, se espera menos tiempo para que den sus respuestas, se les hacen menos preguntas, reciben menos alabanzas y un feedback menos detallado y frecuente. Este comportamiento diferente hace que los alumnos perciban experiencias escolares distintas (MUSITU, 1993).

Pero este trato diferencial también se hace patente ante variables sociodemográficas y de carácter físico como el estatus socioeconómico, el sexo, la edad, el nivel de formación y el atractivo físico de los alumnos, que median y moderan la relación entre lo que espera el profesor y su comportamiento. Tomando como base los estereotipos de género, GOOD Y FINDLEY (1985) constataron la existencia de un tratamiento diferencial en los profesores: las niñas recibían más feedback en actividades lectoras que los niños y éstos en aritmética. NÚÑEZ Y LOSCERTALES (1995) comprobaron que, por ejemplo, a las niñas se les daba un trato más afectivo sonriéndoles más frecuentemente, mientras que a los niños se tendía a proporcionarles más conductas de ayuda, estar más pendientes de ellos y tenerlos bajo "control". Por lo que se refiere al atractivo físico, DION (1972) reveló que, ante una misma conducta de desorden en el aula, los adultos culpaban a los niños poco agraciados y disculpaban a los atractivos.

El hecho de que el alumno actúe según lo esperado hace que tenga que explicar su comportamiento de forma consistente y coherente -autopercepción- (BEM, 1972) lo cual afecta a su autoconcepto. Además, el cambio en el mismo determinará su comportamiento en situaciones futuras e incluso en diferentes ámbitos en los cuales el profesor no esté presente -generalización

de los efectos- (FAZIO ET AL., 1981). Si en clase el profesor acostumbra a dirigir las preguntas más difíciles a los mejores alumnos, este trato diferencial, al ser percibido por ellos, condicionará la interpretación que haga cada uno de estos alumnos del propio comportamiento; si ha contestado acertadamente, inferirá de su conducta que es inteligente. Por tanto, se sentirá competente no sólo en tal asignatura sino también en otras. A su vez, esta respuesta correcta explicaría para el profesor la idoneidad de sus percepciones. En suma, las conductas mostradas por el alumno llegan a convertirse en la confirmación objetiva de las expectativas del profesor (cf. FAZIO ET AL., 1981).

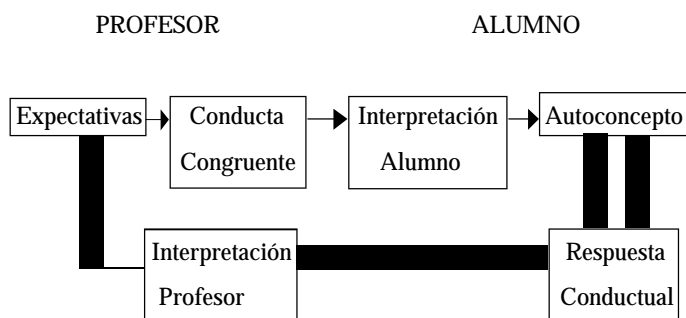


Figura 1. El proceso del efecto Pigmalión

El proceso descrito podría simplificarse siguiendo los principios del determinismo recíproco (BANDURA, 1987). Para este modelo, las creencias individuales, los comportamientos consecuentes y la situación sionormativa en la que tienen lugar interactúan de forma recíproca (ver fig. 2). Ciñéndose al contexto educativo, las expectativas, estereotipos, actitudes, motivaciones, experiencias, etc. que posea el profesor respecto a sus alumnos determinarán, como ha sido comentado, su comportamiento en el aula. A su vez, éste afectará a las creencias a través del proceso de autoatribución antes aludido. De igual modo, la dinámica de la clase, su clima psicológico, la motivación del alumnado, su rendimiento académico y las normas de comportamiento social estarán directamente influidos por las actividades formativas del profesor y por sus pensamientos. El proceso recíproco también tiene lugar, puesto que las relaciones entre los alumnos y sus características personales (p.ej., nivel de formación) determinan los otros dos componentes.

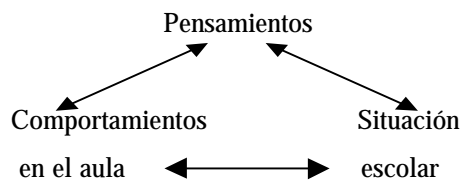


Figura 2. El modelo del determinismo recíproco aplicado en el aula

3.1. Otros factores mediadores

En el modelo de Bandura, determinados pensamientos del profesor también desempeñan un papel significativo. Al respecto, varios autores sugieren teorías en las cuales la necesidad de control personal, así como de dirección interna y externa median el comportamiento. COOPER (1983b) manifiesta que los profesores que poseen una necesidad de control elevada se comportan de

diferente forma que los que tienen un bajo nivel, puesto que para satisfacerla actúan y desempeñan actividades distintas con los alumnos, en función de las expectativas altas y/o bajas. Con el fin de mantener dicho control, los profesores desaniman con más frecuencia a los niños hacia los que tienen bajas expectativas a que participen activamente en clase, ya que las interacciones con ellos son más largas, menos recompensantes (dan menos respuestas correctas) y esto merma su percepción de "dominio" sobre los procesos de la clase.

Otras teorías propuestas (ANDERSON, EVERTSON Y EMMER, 1980; STALLINGS, ROBBINS, PRESBREY, Y SCOTT, 1986) vinculan la ganancia de control a la forma de dirigir las actividades: los profesores que poseen gran capacidad de dirección ejercen una menor "discriminación" -entre los niños hacia los que tienen altas y bajas expectativas- que aquellos docentes que no muestran dicha habilidad. Una dirección efectiva se refleja en que el profesor, para lograr los comportamientos y resultados esperados en los estudiantes, ha de saber planificar, estructurar y poner en práctica sus objetivos educativos.

Ahora bien, según BANDURA (1993, 1995) las características, conductas y resultados de los estudiantes influyen, por un lado, en la percepción de control y autoeficacia del profesor para enseñar y, por otro, en el nivel de logro general de la escuela a través de las creencias de eficacia colectiva del profesorado. Observa que las conductas de los niños de bajo estatus (tales como faltar a clase o su bajo rendimiento) generan baja autoeficacia colectiva en el profesorado. Asimismo, las creencias del profesor sobre su autoeficacia instruccional afectan al ambiente de aprendizaje que crea en el aula y al progreso académico de los alumnos.

El modelo de AMES (1983), basado en la atribución causal, afirma que los fracasos en los escolares son percibidos por los docentes como feedback negativo, tendiendo a evitar las interacciones con quienes fallan más frecuentemente (esto es, hacia los cuales tienen bajas expectativas) al atribuirlos a su fracaso como instructor. Este distanciamiento -como estrategia conductual para lidiar con las situaciones problemáticas-, es más probable cuando el profesor se valora con escasas habilidades y/o conocimientos para poder afrontarlas y solucionarlas (cf. CHWALISZ, ALTMAIER Y RUSSELL, 1992).

También en el contexto de la atribución causal, MANASSERO Y VÁZQUEZ (1995) comprobaron que los profesores, respecto al logro académico de sus alumnos, no realizan atribuciones causales referidas a sí mismos, tales como su competencia profesional o posibles sesgos en exámenes y evaluaciones, dando prioridad en el rendimiento escolar a características internas del estudiante: capacidad, esfuerzo e interés. Al igual que CARR Y KURTZ-COSTES (1994), prueban que los profesores muestran una gran precisión al evaluar la capacidad de sus alumnos, pero no concuerdan con las predicciones que tienen estos mismos escolares de las causas del logro académico.

4. La futilidad del efecto Pigmalión

Se ha explicado cómo las creencias imprecisas (sean positivas o negativas) pueden llegar a convertirse en realidades. Sin embargo, no debe pensarse que resulta demasiado fácil producir este efecto. De hecho, investigaciones basadas en expectativas tanto naturales

como inducidas experimentalmente reportan datos que corroboran esta idea (ROGERS, 1987). Pero una vez que ha tenido lugar, debido a los procesos básicos aludidos, es difícil atenuar sus consecuencias.

Otros estudios muestran una serie de factores que afectan igualmente de forma directa al cumplimiento, intensidad y estabilidad de la profecía. La edad del alumno es uno de ellos: los más jóvenes son más susceptibles a la influencia de la conducta verbal y no verbal del profesor, al sentirse inseguros y dependientes del juicio del maestro (ROGERS, 1987). Lo mismo ocurre si el profesor es altamente significativo para el alumno (por sus conocimientos, credibilidad, experiencia...) y es tomado como modelo social, es decir, lo percibe semejante, se identifica y desea parecerse a él (BURNS, 1982).

Si el autoconcepto del estudiante no se ve afectado, o sea, si no internaliza la respuesta comportamental esperada por el profesor, y si no percibe la influencia del mismo, el efecto Pigmalión tampoco tiene lugar (FAZIO ET AL., 1981). Complementariamente, BURNS (1982) comprobó que los alumnos, dependiendo de su autoestima, no se ven afectados de la misma manera por las actitudes, conductas y feedback del docente: los de baja autoestima son menos influidos por estas variables que los de alta.

Por otro lado, siguiendo a FAZIO ET AL., puede ocurrir que el profesor piense que la conducta del alumno no se deba a él sino a las disposiciones individuales, o puede suceder que el alumno no se perciba influido por el profesor y que piense que la conducta ha sido de su elección. Tampoco en estas circunstancias se autocumplirá la profecía.

Finalmente, influyen el tipo de expectativas y el origen de la información de que dispone: las expectativas sociales se perciben más controlables por el profesor, cumpliéndose con mayor facilidad el efecto Pigmalión y las fuentes distintas a la experiencia directa reducen el fenómeno.

Sugerencias prácticas

Como afirman ROSENTHAL Y JACOBSON (1968), es importante que los profesores adquieran durante su formación académica conocimiento de este proceso psicosocial y de sus repercusiones -positivas o negativas- sobre la autoestima, rendimiento, actitudes y comportamientos del alumnado. De hecho, OVEJERO (1990) afirma que la expectativa de los docentes es una de las variables psicosociales que influyen en el fracaso escolar. Y KOLB Y JUSSIN (1994) confirman el impacto negativo de las expectativas del profesor sobre niños superdotados afectando negativamente a su rendimiento.

Un aspecto que ha de subrayarse es la importancia de generar autoeficacia en el profesor, puesto que afecta, entre otros aspectos, a la elección de actividades escolares y extraescolares, al interés intrínseco por las tareas, alumnos y escuela, al esfuerzo que lleva a cabo en la pedagogía y dinámica de la clase y a la perseverancia frente a las dificultades. Dado que el profesor sirve de modelo favorecerá que, mediante aprendizaje por observación, el alumno genere autoeficacia, adquiera formas de pensamiento y estrategias adecuadas para afrontar los desafíos con los que se encuentre en su carrera académica y desarrolle, en suma, una imagen positiva y crítica ante las expectativas de los demás.

El fenómeno de la profecía autocumplida se generaliza a problemas escolares de muy amplia raigambre social relacionados con la integración de determinados grupos: minorías étnicas y raciales, minusválidos, inmigrantes, niños con problemas de lecto-escritura, superdotados, etc.

Quizás, si realmente se quieren evitar las consecuencias negativas y alentar las positivas provocadas por la profecía autocumplida en el ámbito escolar, la estrategia debería ir encaminada a reestructurar la organización escolar y los procedimientos que en ella se arbitran (cf. COOPER, 1983a).

Referencias bibliográficas

- AMES, C. (1983). "Teachers' attributions for their own teaching". En J.M. LEVINE y M.C. WANG (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (105-123). Hillsdale: Erlbaum.
- ANDERSON, L.M.; EVERTSON, C.M., y EMMER, E.T. (1980). "Dimensions in classroom management derived from recent research". *Journal of Curriculum Studies*, 12, 343-356.
- ASHTON, P.T. y WEBB, R.B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. Nueva York: Longman.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BANDURA, A. (1993). "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning". *Educational Psychology*, 28, 117-148.
- BANDURA, A. (1995). "Exercise of personal and collective efficacy in changing societies". En A. Bandura (Ed.): *Self-efficacy in changing societies* (1-46). Nueva York: Cambridge University.
- BEEZ, W.V. (1980). "Influence of biased psychological reports on teacher behavior and pupil performance". En MORRISON y McINTYRE (Eds.), *The social psychology of teaching* (324-332). Nueva York: Penguin Books.
- BEM, D. J. (1972). "Self-perception theory". En L. Berkowitz (Ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Nueva York: Academic, Vol. 6.
- BURNS, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. Londres: Rinehart and Winston.
- CARR, M. y KURTZ-COSTES, B.E. (1994). "Is being smart everything? The influence of student achievement on teachers' perceptions". *British Journal of Educational Psychology*, 64, 263-276.
- CHWALISZ, K.D.; ALTMAYER, E.M. y RUSSELL, D.W. (1992). "Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.
- COOPER, H.M. (1983a). "Teacher expectation effects". En BICKMAN (Ed.), *Applied Social Psychology Annual*, 4 (247-275). Beverly Hills, California: Sage Publications.
- COOPER, H.M. (1983b). "Communication of teacher expectations to students". En J.M. LEVINE y M.C. WANG (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (193-211). Hillsdale: L. Erlbaum.
- DARLEY, J. y GROSS, P. (1983). "A hypothesis-confirming bias in labeling effects". *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-33.

- DION, K. (1972). "Physical attractiveness and evaluations of children's transgressions". *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 207-213.
- FAZIO, R.H.; EFFREIN, E.A. y FALENDER, V.J. (1981). "Self-perceptions following social interaction". *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 232-242.
- GOOD, T.L. (1980). "Classroom expectations: Teacher-pupil interactions". En J.M. McMILLAN (Ed.), *The social psychology of school learning* (72-122). Nueva York: Academic Press.
- GOOD, T.L. y FINDLEY, M. (1985). "Sex-role expectations and achievement". En J. DUSEK, V. HALL, y W. MEYER (Eds.), *Teacher expectancies* (271-300). Hillsdale: L. Erlbaum.
- HARGRAVES, D.H. (1977). "The process of typification in classroom interactions: models and methods". *British Journal of Educational Psychology*, 47, 274-294.
- HASTIE, R. (1981). "Schematic principles in human memory". En E.T. HIGGINS y cols. (Eds.), *Social Cognition. The Ontario Symposium*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- HEIDER, F. (1944). "Social perception and phenomenal causality". *Psychological Review*, 51, 358-374.
- KELLEY, H.H. y MICHELA, J.L. (1980). "Attribution theory and research". *Annual review of Psychology*, 31, 457-501.
- KOLB, K.J. y JUSSIN, L. (1994). "Teacher expectations and underachieving gifted children". *Roepers Review*, 17, 26-30.
- MANASSERO, M.A. y VAZQUEZ, A. (1995). "Atribuciones causales del alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencias para la práctica educativa". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 125-141.
- McDANIEL, E. y LAWRENCE, C. (1990). *Levels of cognitive complexity*. Nueva York: Springer.
- MERTON, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Nueva York: Plenum.
- MUSITU, G. (1993). "Psicología de la educación: rol docente. El profesor como potenciador de la autoestima". En F. LOSCERTALES y M. MARIN (Comp.), *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (49-54). Sevilla: Eudema.
- NUÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1995). "Las conductas sexistas en la educación primaria". En M.T. VEGA y M.C. TABERNERO (Comp.), *Psicología Social de la Educación y de la Cultura, Ocio, Deporte y Turismo*. Salamanca: Eudema.
- OVEJERO, A. (1990). "El fracaso escolar: una perspectiva psicosocial". *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social. Libro de Ponencias*. Santiago de Compostela, 19-37.
- PAEZ, D.; MARQUES, J., e INSUA, P. (1994). "Cognición social". En J. F. MORALES, M. MOYA, E. REBOLLOSO, J.M. FERNÁNDEZ DOLS, C. HUICI, J. MARQUES, D. PÁEZ y J.A. PÉREZ (Ed.), *Psicología Social* (123-170). McGraw-Hill: Madrid.
- QUILES, M.N. (1988). "Influencia de las expectativas del profesor: el papel mediador del autoconcepto del alumno". En I. QUINTANILLA (Comp.), *Calidad de vida, educación, deporte y medio ambiente*. Actas del II Congreso Nacional de Psicología Social. Sociedad del Bienestar y Psicología Social (277-282). Alicante: PPU.
- ROGERS, C. (1987). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- ROSENTHAL, R. (1974). *On the social psychology of self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- SHERMAN, S.J.; JUDD, C., y PACK, B. (1989). "Social cognition". *Annual Review of Psychology*, 40, 281-326.
- SNYDER, M. (1981). "Seek, and we shall find: Testing hypothesis about other people". En E.T. HIGGINS y cols. (Eds.), *Social Cognition: The Ontario Symposium*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- STALLINGS, J.; ROBBINS, M.; PRESBREY, L., y SCOTT, J. (1986). "Effects of instruction based on the Madeline Hunter model on students' achievement: Findings from a Follow-Through Project". *Elementary School Journal*, 86, 571-587.
- WOOLFOLK, A.E. y HUY, W.K. (1990). "Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control". *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Dirección de las autoras:

M^a TERESA VEGA RODRÍGUEZ

Universidad de Salamanca

Facultad de Educación

Departamento de Psicología Social y Antropología

Paseo de Canalejas, 169

37008- Salamanca

ANA ISABEL ISIDRO DE PEDRO

Universidad de Salamanca

Facultad de Ciencias Sociales. Escuela Universitaria de Relaciones Laborales. Extensión Ávila

Departamento de Psicología Social y Antropología

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- VEGA RODRÍGUEZ, M. Teresa & ISIDRO DE PEDRO, Ana Isabel (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>].