

SAGACIDAD PERCEPTIVA DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

José Luis ALVAREZ CASTILLO

Profesor de Teoría e Historia de la Educación.

E. U. de F. del Profesorado de EGB de Palencia.

Universidad de Valladolid.

1. INTRODUCCION

Si las percepciones sociales o el conocimiento que tenemos de las aptitudes, rasgos de personalidad, creencias, actitudes, valores, sentimientos o intenciones de otras personas, influyen en las frecuentes interacciones cotidianas, en el ámbito escolar esto adquiere especial relevancia, porque la interacción se produce entre un adulto, con un autoconcepto y una personalidad relativamente estables, y unos niños o adolescentes, con autoconceptos y personalidades en formación. Por otra parte, conocer, comprender y predecir la conducta del alumno, parece una habilidad docente importante, ya que los aprendizajes son, por definición operativa, cambios conductuales. Por lo tanto, el profesor tendrá que tener unas expectativas o predicciones lo más exactas posibles sobre la conducta del alumno cuando proyecta y aplica un determinado método o técnica de enseñanza.

Por esta importancia sobresaliente que tiene la percepción social de los profesores, en este artículo se revisarán estudios representativos acerca de la precisión con que los profesores son capaces de percibir algunos atributos de sus alumnos. Se trata de saber, en definitiva, si los profesores conocen a los niños y adolescentes que tienen en sus aulas. La capacidad perceptiva humana mantiene también sus limitaciones en el contexto social de la escuela, puesto que tanto el profesor como el alumno, independientemente de sus roles particulares, son, ante todo, psicólogos profanos o ingenuos que intentan comprender su entorno social. Antes de revisar estos estudios, comenzaremos justificando la relevancia que tiene el análisis de la sagacidad perceptiva docente.

2. PERCEPCION SOCIAL DEL PROFESOR Y CONDUCTA DEL ALUMNO

La preponderancia de los modelos cognitivos en la psicología social se ha transferido también al área tan prometedora de la psicología social de la educación, propiciando la investigación sobre la incidencia que tienen diversos tipos de cogniciones en la conducta del educador e, indirectamente, en las adquisiciones infantiles. Por ejemplo, se han estudiado los efectos de las expectativas a partir de la archiconocida obra de Rosenthal y Jacobson (1968), las creencias evolutivas y teorías implícitas de los padres sobre sus hijos, y las creencias, principios, constructos personales y conocimiento práctico de los profesores, dentro del paradigma del pensamiento del profesor. Estas líneas de investigación tienen un denominador común: el conocimiento del educador (ideas, creencias, actitudes, valores, teorías implícitas, esquemas, expectativas, impresiones, hipótesis) determina el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

En nuestro artículo tomaremos como objeto de análisis las percepciones que los profesores tienen de algunos atributos de sus alumnos. La percepción docente de los alumnos es un tipo de conocimiento que dirige las interacciones en el aula, aunque no es el único factor que guía estas interacciones. Tampoco se puede olvidar que la percepción y la relación profesor-alumno son fenómenos bidireccionales, y la percepciones del profesor se dan en contextos interactivos. Esta es precisamente una de las limitaciones de los estudios que analizan la precisión perceptiva: los juicios no se emiten en situaciones experimentales interactivas. La representación más simple que se puede plantear sobre la incidencia de los factores perceptivos docentes en la conducta del alumno, sería la que ofrece la figura 1.

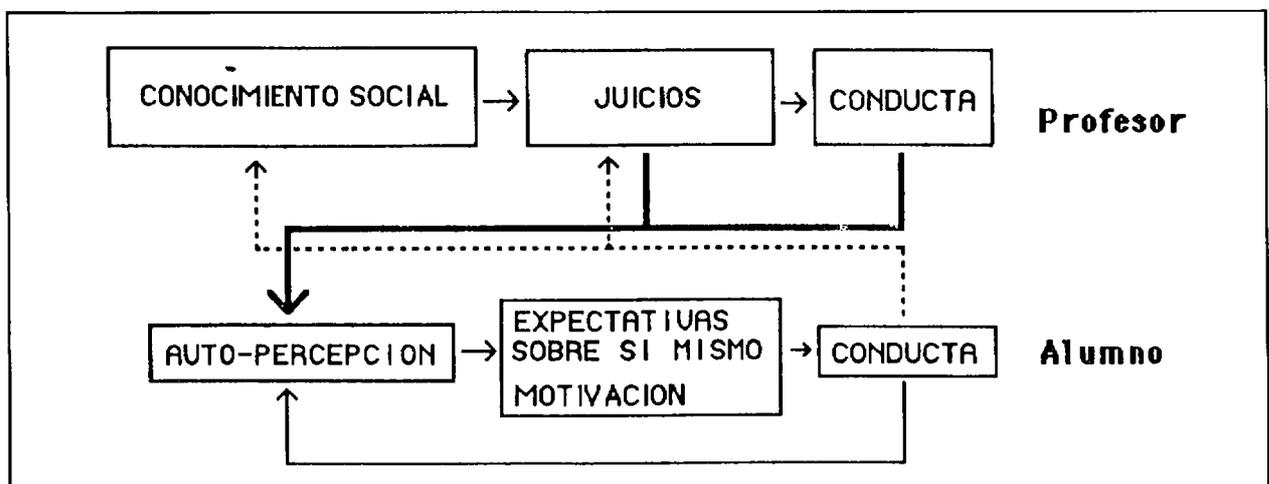


Figura 1. Vías de incidencia de la percepción social docente en la conducta del alumno, según la evidencia previa sobre los efectos de las expectativas.

El gráfico no refleja la interactividad en la que se contextualizan las percepciones y conductas de profesores y alumnos. Tampoco se señalan otros tipos de conocimiento previo del profesor que influyen en el alumno ni, por supuesto, las innumerables variables, internas y externas, que condicionan la conducta del alumno. Sólo se trata de reflejar unas vías por las que el conocimiento que tiene el profesor sobre los atributos del alumno incide en sus adquisiciones, aprendizajes o cambios conductuales (1).

La persistencia de los juicios es otro elemento que contribuye a realzar la importancia del tema que se está tratando. Cualquier tipo de inferencia (categorización, predicción, atribución causal, evaluación, impresión) que el profesor realiza sería en principio susceptible de cambio, ya que las conductas del alumno pueden modificar los juicios previos. Sin embargo, esto no se ha demostrado siempre como cierto en la investigación psicossociológica. Por ejemplo, las primeras impresiones, consideradas aquí como un tipo de juicio o conocimiento que el profesor posee sobre el alumno, tienen un carácter enormemente persistente y son la fuente de las expectativas que el profesor maneja cuando interacciona con el alumno. Las impresiones y las expectativas que generan pueden comunicarse de múltiples formas al alumno, directa o indirectamente, no-verbal o verbalmente, en situaciones estructuradas con intencionalidad educativa o sin esta intencionalidad.

Además de las impresiones, otra fuente en que pueden anclarse los juicios y las mismas impresiones son los esquemas de conocimiento previo de la memoria. Las teorías implícitas de personalidad, estereotipos, prototipos y otras formas de esquemas y proposiciones de conocimiento previo, que intervienen en los sesgos perceptivos docentes, operan automáticamente, de forma que el sujeto no es consciente de su influencia en los juicios que emite, y puede llegar a confiar enormemente en la validez de los mismos. La formación y el mantenimiento de teorías implícitas, y los sesgos confirmatorios que producen, dotan a los productos perceptivos de un carácter bastante irracional. En un estudio sobre sesgos situacionales en la formación de impresiones, Worrall y Cowan (1983) concluyeron que los profesores forman impresiones de un modo bastante automático, como si una parte considerable del proceso cognitivo no fuese susceptible de control consciente. En el experimento de estos autores los profesores observaron conductas infantiles no-verbales grabadas en vídeo, si bien se les advirtió que los niños estaban representando papeles y, además se les instruyó sobre los sesgos y falsas atribuciones que podían producirse en la percepción de la conducta. A pesar de esto, los profesores formaron una impresión de los niños como si éstos fuesen realmente como se podía inferir a partir de las conductas observadas.

La interpretación probable de este resultado es que la necesidad que tiene el profesor de controlar la conducta infantil le lleva a relacionar implícitamente las conductas y atributos observados con sus teorías implícitas de personalidad y estereotipos. Cuando tiene que formar una impresión o emitir un juicio sobre el niño, a pesar de que sabe que tiene que ignorar la conducta observada, no puede sustraerse al influjo automático de la relación establecida entre el atributo o conducta observada y los esquemas previos. De esta forma, cuando los datos de la realidad no se ajustan al conocimiento previo, al profesor le resulta difícil conocer con precisión al alumno.

Swann y Elly (1984) demostraron que es probable que la expectativa del perceptor se confirme cuando éste esté seguro de su expectativa y la persona-estímulo tenga un autoconcepto inseguro. Esta situación se produce en el aula, donde existe una gran asimetría en las percepciones profesor-alumno, y donde los autoconceptos de los niños se encuentran en evolución. La persistencia y seguridad de las percepciones interpersonales de los profesores hace que la conducta de los alumnos proporcione un feed-back débil, según queda reflejado en la figura 1. Así, Crano y Mellon (1978) mostraron experimentalmente que las expectativas de los profesores influyen en el rendimiento académico de los estudiantes más de lo que el rendimiento discente influye en las expectativas docentes. Esto significaría que las percepciones de los profesores se apoyan poco en la realidad, es decir, en las conductas de los alumnos.

No todos los autores han encontrado evidencia que apoye los resultados de Crano y Mellon. Por ejemplo, Cooper (1979), Brophy (1983) y Jussim (1989, 1991) sugieren, basándose también en datos experimentales, que las expectativas docentes predicen el logro académico debido, en una buena parte, a que son sagaces, aunque de hecho también contengan error. Esta conclusión, según Jussim (1991), se alcanza rápidamente cuando su modelo Reflexión-Constructión es utilizado como el marco teórico para interpretar la evidencia empírica sobre precisión, sesgos y profecía del autocumplimiento (2).

Una vía mostrada en la figura 1 por la que las expectativas docentes pueden incidir en las conductas (aprendizajes) infantiles, es el autoconcepto de los niños. Haynes y col. (1987) han demostrado que los juicios docentes sobre tres áreas conductuales de los niños (conducta en el aula, participación grupal y actitud hacia la autoridad) explican el 72% de la varianza observada en el autoconcepto escolar e intelectual de los niños. De estos resultados se podría inferir en un sentido débil, apoyándonos en el modelo teórico

de la figura 1, que las percepciones y expectativas docentes pueden alcanzar un alto grado de cumplimiento.

No estamos sugiriendo que el cumplimiento de la expectativa sea automático, sino únicamente que es posible y que dependerá de un considerable número de variables y de sus interacciones (Miller y Turnbull, 1986). Tampoco se conoce con certeza la naturaleza de la asociación existente entre la dirección de la influencia (positiva vs. negativa) de la expectativa y el grado de precisión perceptiva. Es decir, una expectativa basada en un conocimiento erróneo del alumno no tiene que producir necesariamente efectos negativos sobre éste. No obstante, hay una base intuitiva y probabilista para afirmar que una percepción sagaz puede ser más beneficiosa para el alumno que una percepción sesgada o azarosa. Por otra parte, Gage (1958) encontró una débil evidencia, aunque no exenta de ambigüedad, a favor de la asociación entre precisión perceptiva docente y efectividad en la enseñanza. Por último, en algunos estudios que se verán a continuación se comprobará que los profesores tienen varias creencias covariacionales ilusorias, y se podría inferir que éstas no ayudan nada a los niños. Tomando en consideración estos datos, el estudio de la sagacidad docente en la percepción social cobra una notable importancia.

3. ESTUDIOS SOBRE SAGACIDAD PERCEPTIVA DOCENTE

La investigación psicosocial sobre sagacidad y sesgos perceptivos puede despertar la inquietud en el profesor, que cotidianamente tiene que conocer y relacionarse con sus alumnos. La pregunta directa que de forma inmediata planteamos es la siguiente: ¿Conocen los profesores a sus alumnos?. También se puede formular una segunda cuestión, cuya respuesta requiere una elaboración mayor, ¿cuándo o en qué situaciones son válidos los juicios de los profesores?. Adelantaremos que apenas se han estudiado las diferencias individuales entre los profesores en lo que respecta a su capacidad perceptiva, aunque existen varias investigaciones que señalan algunas variables (rol profesional, ideologías, sexo) que diferencian las estructuras dimensionales perceptivas de los profesores.

Sin pretender efectuar una revisión exhaustiva de los trabajos realizados sobre precisión perceptiva docente, que responda a las dos preguntas formuladas, vamos a ilustrar estas cuestiones con estudios representativos que muestran el grado de sagacidad que los profesores alcanzan al juzgar diversos atributos de los alumnos.

3.1. Percepción del estatus sociométrico

Un atributo de los niños que ha recibido alguna atención experimental, como objeto del juicio docente, ha sido el estatus sociométrico. Los resultados de los estudios sobre la percepción de esta característica son dispares, así como los procedimientos metodológicos que se han utilizado para averiguar la sagacidad docente en la percepción de este atributo. No obstante, la mayor parte de los estudios han encontrado que los profesores poseen cierta capacidad para identificar el estatus sociométrico de sus alumnos (French y Waas, 1985). Entre otros autores, Connolly y Doyle (1981) analizaron, en un contexto escolar, la capacidad predictiva de profesores canadienses sobre la competencia social de sesenta y seis niños preescolares (31-64 meses de edad). Se comparó el juicio de los profesores sobre la popularidad de los niños con una técnica sociométrica, y se tomaron como criterios la valoración de los profesores de la competencia social de los niños y dos medidas de observación conductual. El resultado indicó que la clasificación que los profesores de preescolar hicieron de la popularidad de sus alumnos, fue altamente válida y fiable, y puede constituir un método válido para obtener información sobre la competencia social de los niños. Además, se demostró que los juicios docentes poseen incluso mayor validez predictiva y fiabilidad para medir la popularidad que las técnicas sociométricas.

French y Vaas (1985) hallaron un resultado consistente con el Connolly y Doyle, aunque fueron más cautos en cuanto a la afirmación de la capacidad perceptiva docente. Estos autores tomaron una muestra más numerosa ($N=703$) y de mayor edad (niños de segundo grado de ocho años y niños de quinto grado de once años). Los niños completaron en una escala de cinco puntos el grado en que cada uno era aceptado por sus iguales del mismo sexo. Tanto en las medidas sociométricas como en las escalas de valoración, los niños rechazados fueron definidos como aquéllos que puntuaron en el 14% inferior dentro de cada aula. Al analizar la correspondencia global entre los resultados de ambas técnicas se encontró una correlación significativa (0.55), que indicaba que los profesores poseían cierta sagacidad en la percepción del estatus sociométrico de sus alumnos. Krantz y Wade (1988) obtuvieron resultados consistentes con los de French y Waas, al correlacionar la percepción materna de las preferencias sociométricas de sus hijos de ocho y nueve años con su estatus sociométrico real. Aunque significativas, sus correlaciones fueron de una magnitud muy moderada (entre 0.26 y 0.42).

A pesar de estos resultados, habría que hacer algunas observaciones a French y Waas (1985):

- 1º La variabilidad entre los profesores en cuanto a su grado de sagacidad fue alta (los índices correlacionales oscilaron entre -0.07 y 0.87).
- 2º Hubo una solapación significativa entre la población de niños rechazados por los profesores y la de los rechazados por sus iguales: los niños que experimentaron un severo rechazo por parte de sus iguales fueron identificados por las valoraciones docentes. Sin embargo, los profesores no fueron capaces de identificar a un 8% de niños rechazados por sus iguales, y evaluaron como rechazados a un 8% de niños que no lo eran por sus iguales.

Por lo tanto, los profesores distan bastante de poseer una buena sagacidad para evaluar la situación sociométrica de los niños y, tal vez, ni siquiera se puede realizar esta generalización a la vista de la variabilidad interindividual. Se concluiría más bien que algunos profesores pueden evaluar bastante bien el estatus sociométrico, otros no pueden evaluarlo en absoluto y otros se encuentran en niveles intermedios de sagacidad.

La investigación de Gottlieb y col. (1986) muestra también una relativa capacidad de los profesores para juzgar el estatus sociométrico de los niños. Estos autores realizaron incluso un estudio longitudinal para conocer la estabilidad de la popularidad de los niños, y cómo el estatus sociométrico y las valoraciones en ciertos rasgos pueden predecir su estatus futuro (cinco años después). Sin embargo, en lo que respecta al tema de este artículo, sólo ofrecemos el resultado de la medida en que los juicios docentes sobre determinados atributos predijeron el estatus sociométrico contemporáneo de los alumnos (y no el futuro). Los datos sobre este aspecto indicaron que los profesores fueron capaces de predecir esta situación sociométrica con un éxito medio. Más sorprendente resultó el hecho de que los juicios de los iguales fueran más predictivos que los de los profesores. Por lo tanto, el éxito perceptivo docente sería bastante relativo y, como muestran Gottlieb y Col., podría ser incluso menor que el de los niños.

3.2. Efectos moduladores de la visibilidad subjetiva de los rasgos

Gordon y Kelly (1980) estudiaron la capacidad de los orientadores de colegios de enseñanza media norteamericanos ($N=74$) para percibir algunas características de personalidad de los estudiantes (Defensa, Conformismo, Aprobación, Independencia, Benevolencia y Liderazgo). Los orientadores percibieron con más precisión los perfiles de los clientes que puntuaron bajo en Conformismo y Benevolencia, y alto en Defensa e Independencia. Por el contrario, la sagacidad fue muy pobre en la percepción de los perfiles carac-

terizados por puntuaciones altas en Conformismo y Benevolencia, y bajas en Defensa e Independencia. El estatus de los clientes en los dos atributos restantes (Aprobación y Liderazgo) no estuvo relacionado con la precisión perceptiva. Este estudio muestra la mayor visibilidad de dos rasgos (Defensa e Independencia) de los estudiantes en un contexto de orientación escolar. Es decir, estos dos rasgos se concretarían en conductas más observables que Aprobación y Liderazgo. La visibilidad de los rasgos u observabilidad de las conductas en que se manifiestan, aparece como un factor de precisión diferencial. Según el estudio de Gordon y Kelly (1980), la cantidad de atributo poseído interaccionaría con la visibilidad del atributo en los juicios de los perceptores, difiriendo éstos en su precisión inferencial.

Aunque la investigación de Roberts y Jenkins (1982) no tenía como objetivo la identificación de variables moduladoras de la sagacidad perceptiva, los profesores de su muestra se caracterizaron por la sagacidad alcanzada al predecir dos tipos de conductas de los alumnos con un elevado grado de visibilidad: asertivas y agresivas. La muestra estuvo constituida por diez profesores y noventa estudiantes de octavo y noveno grado, con una edad media de catorce años y medio. Después de ser informados los profesores sobre las características de las conductas asertiva y agresiva (3), seleccionaron estudiantes pertenecientes a tres grupos distintos: asertivos, agresivos, y no asertivos-no agresivos. Con varias técnicas psicométricas (dos aplicadas a los estudiantes y una, a los profesores) se obtuvieron datos sobre variables relacionadas con Asertividad y Agresividad (hostilidad, impulsividad y dependencia). También se calculó una nota académica media. Como técnica analítica, se utilizó un análisis discriminante para determinar si la hostilidad, la impulsividad, la dependencia y la nota media, diferenciaban significativamente los tres grupos de sujetos establecidos por los profesores. Es decir, se trataron de validar las percepciones de los profesores comprobando si los estudiantes clasificados en cada uno de los grupos anteriores poseían la cantidad de atributo (hostilidad, impulsividad, dependencia, nota media) que la teoría predecía. El resultado fue afirmativo, y la percepción docente de la aserción y la agresión en los estudiantes se confirmó como válida y como una herramienta útil de investigación. Hay que ser cautos al generalizar los resultados de este estudio, ya que la muestra de profesores utilizada fue muy pequeña.

3.3 Efectos moduladores de la cercanía emocional percibida

La autoimagen de los alumnos se ha mostrado como otra variable que los profesores no pueden juzgar con mucha precisión. Itskowitz y col. (1988)

afirman que una fuente de imprecisión puede estar constituida por los sentimientos de cercanía o distancia emocional que los profesores experimentan respecto de sus alumnos. Se trata de un sesgo perceptivo de naturaleza motivacional. Las autoras evaluaron la influencia de la cercanía emocional de los profesores en el grado de acuerdo entre la autoimagen de los niños y la percepción docente de esta autoimagen. También estudiaron el impacto potencial de la cercanía emocional de los profesores en la autoimagen de los niños. La muestra estuvo constituida por veintiuna profesoras de cuarto grado de escuelas elementales israelitas. Los niños respondieron a un test de autoimagen, y los profesores completaron una escala de actitudes de cercanía emocional y el mismo test que los niños, pidiéndoles que respondiesen tal como lo hubieran hecho sus alumnos. Por lo tanto, la metodología utilizada para medir la precisión perceptiva fue muy clásica (diferencia entre las puntuaciones de un individuo en una escala y la predicción del juez sobre estas puntuaciones).

Itskowitz y col. encontraron una diferencia entre la autoimagen de los niños y la forma en que es percibida por sus profesores. Esta diferencia fue tanto cuantitativa como cualitativa. La cualidad se refiere a que la estructura de las autoconcepciones de los niños, hallada mediante un análisis factorial, difirió de la representación dimensional que los profesores pensaban que caracterizaba la imagen de sus alumnos. La naturaleza de la imprecisión varió en función de la cercanía percibida. Los niños a los que el profesor tenía más afecto fueron percibidos más positivamente, y el resto de los niños, especialmente los rechazados, fueron percibidos más negativamente. Sorprendentemente, la cercanía emocional del profesor no tuvo ningún tipo de incidencia en la autoimagen de los niños.

El sesgo de naturaleza motivacional encontrado en la percepción docente por Itskowitz y col. pertenece al tipo de «defensa y realce del yo», según el cual se atribuyen características más positivas al yo, a los amigos, a los grupos de referencia y, en general, a todas las personas emocionalmente cercanas al yo. Los resultados de estas autoras son congruentes con un estudio anterior de Driscoll y Reynolds (1984), quienes mostraron que algunos de los atributos que los profesores seleccionaron más frecuentemente para autodescribirse fueron también empleados por éstos para describir a los alumnos hacia los que mantenían actitudes positivas. No es necesario aclarar que estos atributos eran siempre deseables. El sesgo de naturaleza motivacional aparece claramente en los resultados de Driscoll y Reynolds, al mismo tiempo que se confirma la estrecha relación entre autopercepción y heteropercepción.

3.4. Efectos moduladores del stress docente

Además de la cercanía emocional percibida, existen otros atributos del profesor que condicionan su sagacidad perceptiva. Whiteman y col. (1985) estudiaron los efectos del «stress» inducido o tensión emocional, asociado a la implicación intensa de los profesores con los niños durante largos periodos de tiempo, sobre la percepción o impresión global que los profesores tenían de los niños. Profesores americanos de Enseñanza Primaria (N=125) juzgaron a sus alumnos en escalas relacionadas con una dimensión general de Simpatía-Hostilidad. Se encontró una correlación significativa entre la experiencia de «stress» del profesor y su percepción de los alumnos en la dimensión Simpatía-Hostilidad; es decir, cuanto mayor fue el «stress» del profesor, más negativamente (hostilmente) fueron percibidos sus alumnos. Aunque este estudio no analizó directamente la sagacidad perceptiva, se puede deducir del resultado que los estados de «stress» por los que atraviesan los profesores inciden en su sagacidad perceptiva. En sus conclusiones Whiteman y col. se refieren a la relación percepción-conducta: según el efecto Pigmalión, los profesores con alto «stress» tenderían a esperar conductas indeseables y hostiles de sus alumnos, y estas expectativas podrían generar un nivel de hostilidad mayor del existente en la conducta de los alumnos. Las consecuencias de este fenómeno sólo pueden ser negativas, tanto para el cumplimiento de los objetivos de la institución educativa (los aprendizajes), como para el autoconcepto y personalidad de los niños.

3.5 Efectos moduladores del atractivo físico de los alumnos

Un sesgo que admite tanto interpretaciones motivacionales como cognitivas subyace en un resultado experimental frecuente: el atractivo físico de los alumnos es un atributo relevante para el profesor, de tal forma que se suele producir un efecto de halo cuando el profesor juzga otros atributos de los niños (Rogers, 1987). El meta-análisis llevado a cabo por Dusek y Joseph (1983), tomando una muestra de 77 estudios, reveló que un predictor significativo de las expectativas docentes era el atractivo físico de los niños: los profesores esperaban que los estudiantes atractivos tuvieran más éxito, tanto en cuanto al rendimiento académico como en cuanto a dimensiones sociales y de personalidad.

Sin embargo, hay un cierto desacuerdo entre los estudios sobre el grado en que la apariencia física influye en los juicios y expectativas del profesor. Kenealy y col. (1988) investigaron la asociación entre el atractivo físico de los niños y los juicios de profesores israelitas sobre Liderazgo, Seguridad, Popu-

laridad, Brillantez Académica y Sociabilidad. La muestra estuvo compuesta por 1006 niños de cuarto grado, un número considerablemente grande (no se hace explícito el número de profesores que juzgaron a estos niños). Los autores verificaron que existía una correlación significativa entre los juicios de los profesores sobre el atractivo físico de los niños, y sus juicios sobre el resto de atributos señalados. La relación fue especialmente alta entre las valoraciones de Atractivo y Sociabilidad, y Atractivo y Popularidad. En la interpretación de este resultado hay que tener en cuenta el estudio de Albright y col. (1988), en el que se halló que la relación entre el atractivo y la sociabilidad se produce aún en el caso de que los perceptores no hayan interactuado nunca con las personas-estímulo ni dispongan de ningún otro tipo de información que no sea el atractivo físico. Esto corrobora uno de los resultados de Kenealy y col. (1988), y confirma claramente que existe un estereotipo que vincula el atractivo a la sociabilidad. Un resultado secundario de Kenealy y col. indica que los profesores juzgaron a las niñas como más brillantes, sociales y seguras que los niños (4).

El estudio de Kenealy y col. no se refiere a la precisión perceptiva de los profesores, pero evidentemente los resultados tienen implicaciones directas para la sagacidad perceptiva. ¿Por qué los profesores piensan que los niños atractivos son más sociables, más populares, académicamente más brillantes, más seguros de sí mismos, y con más posibilidades de ser líderes que los niños no-atractivos? Aunque la interpretación puede ser motivacional o cognitiva, preferimos una respuesta de tipo cognitivo: el atractivo físico de los alumnos es un atributo prominente en el campo perceptivo del profesor. Este atributo puede convertirse en el concepto organizador de un estereotipo, que es activado cuando se categoriza a la persona-estímulo (5). Se podría suponer que los profesores forman correlaciones ilusorias hasta llegar a construir un estereotipo sobre la base exclusiva del atractivo físico sobresaliente o muy deficitario de los niños. Otra interpretación podría ser que los niños más atractivos son los más sociables, los más populares, los más brillantes académicamente, los que están más seguros de sí mismos y los que tienen más posibilidades de ser líderes. Aunque existe alguna evidencia que indica que, en efecto, algunas de estas variables están asociadas con el atractivo, la investigación sobre estereotipos ha demostrado que las covariaciones percibidas entre los atributos se basan con frecuencia en la realidad, pero son magnificadas extraordinariamente.

3.6 Efectos moduladores del sexo de los alumnos

El atractivo físico ha sido considerado en ocasiones como el atributo más potente del estereotipo sexual. Es decir, la investigación psicosocial

que ha estudiado la estructura de los estereotipos sexuales ha mostrado que la apariencia física es el componente que más capacidad posee para implicar e inferir otros componentes o atributos (Freeman, 1987). Sobre la percepción estereotipada sexual en el aula, varias investigaciones han mostrado que muchos profesores mantienen expectativas sobre la conducta académica y personal de los estudiantes basándose en un estereotipo sexual. Aunque estas expectativas suelen estar fundadas en diferencias reales, son aumentadas a causa de una tendencia a sobreestimar la frecuencia de conductas confirmadoras de los estereotipos. Además del sexo de la persona-estímulo, el sexo del perceptor también puede tener un efecto modulador en la percepción social. Así parecen indicarlo los estudios que han hallado que las percepciones docentes son más favorables cuando, tanto el profesor como el alumno, pertenecen al sexo femenino.

Darom y Rich (1988) estudiaron las diferencias sexuales entre estudiantes israelitas en cuanto a las actitudes que mantenían hacia el colegio, y la percepción que tenían sus profesores de estas diferencias. Utilizaron una muestra grande (2.670 estudiantes de diferentes grados elementales y medios, y sus profesores). Las actitudes hacia el colegio que se analizaron fueron tres: satisfacción general, responsabilidad en el trabajo escolar y relaciones con los profesores. En la mayor parte de las clases los datos de autoinforme revelaron que las chicas mantenían actitudes más positivas que los chicos, pero las diferencias no fueron grandes (6). Un resultado más interesante fue que las percepciones que los profesores tuvieron de las actitudes segunda y tercera de los estudiantes (responsabilidad y relaciones), arrojaron mayores diferencias entre los sexos que las reveladas por los datos de autoinforme. No obstante, las percepciones docentes sobre las diferencias sexuales para la actitud de satisfacción general fue precisa.

Otro resultado importante de Darom y Rich fue que, al aumentar la edad de los estudiantes, disminuyó la relación entre el sexo de los alumnos y los juicios de los profesores, y las actitudes de los estudiantes (datos de autoinforme) predijeron mejor los juicios docentes. Este último resultado puede ser explicado por la homogeneización del alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria. Las diferencias sexuales son menores y las actitudes hacia el colegio son más positivas, facilitando así la percepción docente. El primer resultado es más difícil de explicar. Posiblemente, ciertas actitudes son más visibles que otras porque se manifiestan en conductas observables. La interpretación más factible puede encontrarse en el conocimiento previo de los profesores, es decir, en el estereotipo sexual que poseen los profesores, y según el cual asignan diferentes atributos a niños y a niñas.

En el estudio de Granleese y col. (1989) el estereotipo sexual de los profesores no se tradujo en juicios diferenciales para niños y niñas, pero adoptó otra modalidad operativa. 36 niños y 38 niñas rellenaron un test con cuatro subescalas (Aptitud Cognitiva, Aptitud Social, Aptitud Física y Aptitud General) en las que emitieron juicios de autoinforme, mientras que sus doce profesores emitieron juicios sobre los niños en las mismas cuatro subescalas de un test paralelo. Las puntuaciones de alumnos y profesores fueron correlacionadas. Los resultados mostraron que las puntuaciones de los profesores sobre los niños y las niñas no alcanzaron una diferencia estadística significativa. No obstante, la relación percibida entre los atributos (cuatro tipos de aptitudes) que se podía inferir a partir de los juicios particulares sí difirió en función del sexo: los profesores apenas asociaron las aptitudes cognitiva y física, y física y general de los niños, mientras que para las niñas los profesores percibieron una fuerte asociación entre estas aptitudes. Así, se podría suponer la existencia de una teoría implícita de personalidad o estereotipo sexual. Ahora bien, los resultados demostraron que este patrón de relaciones percibidas entre las aptitudes correspondía con el hallado en los juicios de autoinforme de los propios niños y niñas, es decir, el estereotipo era compartido por profesores y alumnos.

Un dato adicional de Granleese y col. que nos interesa es la sagacidad lograda por los profesores en los juicios particulares. Las correlaciones entre los juicios docentes y los autoinformes fueron bajas pero significativas, excepto una, que fue prácticamente nula: los juicios docentes sobre la aptitud social de los niños no correlacionó con el autoinforme. Las demás correlaciones se situaron entre 0.32 y 0.42. Estos coeficientes apenas permiten afirmar que los docentes actúan como perceptores sagaces en las aulas.

3.7 Efectos moduladores de sexo x actitud de los alumnos

Un estudio clásico sobre el conocimiento que tiene el profesor de las actitudes de sus alumnos hacia la escuela, es el publicado por Philip Jackson en 1968. La muestra de alumnos (N=293) de sexto grado completó los items de un test de actitudes y los profesores clasificaron a sus alumnos en un grupo representativo de los items del test, agrupándolos de acuerdo con sus niveles de satisfacción. La correlación entre las estimaciones de los profesores y las respuestas de los alumnos fue de 0.35. En cuanto a los factores que marcaron una precisión diferencial, los profesores identificaron con más sagacidad a los alumnos satisfechos, con actitudes positivas hacia la escuela, que a los alumnos insatisfechos. Sin embargo, analizados conjuntamente

la actitud y el sexo, se encontró que estas dos variables interactuaban: los profesores identificaron mejor al grupo de niñas satisfechas y niños insatisfechos. Se podría argumentar que los niños son más dominantes que las niñas y manifiestan conductualmente más su insatisfacción, mientras que las niñas manifiestan más su satisfacción. Esto explicaría la mayor precisión de los juicios de los profesores en los grupos mencionados.

Ross y J. Jackson (1991) no obtuvieron el efecto interactivo anterior con niños y niñas de raza negra: los profesores mantuvieron expectativas más bajas que las que garantizaban los datos sobre el rendimiento académico de niños negros insumisos e independientes que sobre el rendimiento de niños negros sumisos. En este caso, la actitud posee un efecto modulador independiente sobre la sagacidad perceptiva docente. La explicación del resultado se puede encontrar de nuevo en la teoría implícita de personalidad, en una teoría causal o en un sesgo motivacional «de defensa del yo» (7). Alternativamente, se podría argüir que los profesores son sagaces porque los niños conformistas son los que menor rendimiento alcanzan en las aulas. En este supuesto, la actitud de los niños hacia la escuela y los profesores desaparecería como variable moduladora.

3.8 Efectos moduladores del coeficiente intelectual y el rendimiento

Además de la actitud y el sexo de los alumnos, otra variable de los alumnos también estuvo relacionada con la precisión perceptiva docente en el estudio de Jackson (1968): el coeficiente intelectual. Prawat y Jarvis (1980) demostrarían posteriormente que las aptitudes y el éxito escolar de los alumnos constituyen atributos más relevantes para la percepción docente que el sexo. En la investigación de Jackson, las predicciones más sagaces de los profesores se realizaron sobre las actitudes de los niños de elevado coeficiente intelectual. Por otra parte, se observó que los profesores percibían a los estudiantes con mayor rendimiento, como poseedores de las actitudes más positivas hacia la escuela. Sin embargo, la relación real entre rendimiento y actitud no garantizaba esta percepción. La teoría implícita de personalidad podría explicar este hecho. Alternativa o simultáneamente, existe también la posibilidad de que exista una teoría causal apriorística sobre los factores que determinan el rendimiento escolar.

3.9 Efectos moduladores de la etnia y la clase social

Junto al atractivo físico, el sexo, las actitudes, el coeficiente intelectual y el rendimiento, existe evidencia que indica que la clase social y el origen

étnico constituyen atributos de los alumnos que también inducen a los profesores a emitir juicios basados en un estereotipo (Cooper y col., 1975; Guttman y Bar-Tal, 1982; Dusek y Joseph, 1983). En concreto, las evaluaciones académicas están afectadas por la raza y la clase social de los alumnos. Cooper y col. (1975) hallaron que los profesores, blancos y de clase media, juzgaban a los estudiantes negros o de clase baja con menor responsabilidad interna que la poseída por los alumnos blancos o los de clase media. Esto supone que los profesores esperaban un rendimiento bajo de los alumnos negros y de los de clase baja, mientras que mantenían una alta expectativa sobre el rendimiento de los alumnos blancos y sobre los de clase alta.

Guttman y Bar-Tal (1982) fueron más allá del mero descubrimiento de un estereotipo docente ligado al origen étnico y al sexo, y averiguaron si las evaluaciones académicas se encontraban afectadas por los estereotipos y si en presencia de familiaridad el estereotipo seguía incidiendo en las evaluaciones académicas. Sus resultados indicaron que efectivamente los estereotipos de los profesores influyeron en la nota académica que otorgaban a los trabajos que tenían que evaluar, aun cuando el trabajo fuera el mismo para todos los profesores. Sin embargo, estas evaluaciones no fueron diferentes en función de la etnia o del sexo cuando existía familiaridad entre profesor y alumno. Por lo tanto, parece que la familiaridad es una variable que neutraliza el efecto de los estereotipos en los juicios (8).

4. RESUMEN Y CONCLUSION

La tabla 1 ofrece un listado de los estudios empíricos que se han descrito en el apartado anterior, ordenados cronológicamente. Si tomamos globalmente los resultados de los estudios revisados, no hay una respuesta clara a la primera pregunta planteada al comienzo de este apartado: ¿conocen los profesores a sus alumnos?. Los resultados empíricos no poseen la consistencia necesaria como para tener una idea clara sobre el grado general de precisión perceptiva de los docentes; los estudios son poco numerosos; las variables manipuladas y controladas son escasas; las muestras tienen tamaños insuficientes; las metodologías son plurales y, en ocasiones, defectuosas; los criterios de validez son dudosamente objetivos. A pesar de estas limitaciones experimentales, se podría sugerir que la percepción docente no es demasiado sagaz, y contiene varios sesgos, tanto cognitivos como motivacionales.

No obstante, sería más fructífero contestar a la segunda cuestión propuesta con anterioridad: ¿cuándo son válidos los juicios de los profesores?. Así se puede inferir a partir del hallazgo de diversas variables moduladoras, que no son sino variables asociadas a las diferencias interindividuales en la sagacidad perceptiva. En cierto sentido, se afirmaría que la precisión perceptiva es una función de la interacción profesor x alumno x atributo juzgado, si bien se debe avanzar en la exploración de los efectos interactivos moduladores que poseen las variables pertenecientes a estas categorías sobre la sagacidad de los juicios docentes.

Tabla 1

Enumeración de los estudios representativos expuestos sobre sagacidad perceptiva docente y variables moduladoras

Autores	Variable/s moduladora/s
Jackson (1968)	Sexo x actitud del alumno Coeficiente intelectual del alumno Rendimiento del alumno
Cooper y col. (1975)	Etnia del alumno Clase social
Gordon y Kelly (1980)	Visibilidad subjetiva de los rasgos
Connolly y Doyle (1981)	
Roberts y Jenkins (1982)	
Guttman y Bar-Tal (1982)	Etnia del alumno Sexo del alumno
Dusek y Joseph (1983)	Atractivo físico del alumno Clase social del alumno Etnia del alumno
Whiteman y col. (1985)	Stress docente
French y Wass (1985)	
Gottlieb y col. (1986)	
Darom y Rich (1988)	Sexo del alumno
Itskowitz y col. (1988)	Cercanía emocional percibida por el profesor
Kenealy y col. (1988)	Atractivo físico del alumno
Krantz y Wade (1988)	
Granleese y col. (1989)	Sexo del alumno
Ross y Jackson (1991)	Atractivo físico del alumno Sumisión del alumno

Una conclusión que queremos extraer de los estudios empíricos anteriores es que vale la pena estudiar la validez de la percepción docente, puesto que los juicios pueden ser nocivos para los alumnos. Por lo tanto, es necesaria la detección de los juicios y de los jueces imprecisos para hacer consciente el sesgo o error y, posteriormente, llegar a modificarlo. Añadiremos un dato empírico más para constatar la necesidad de estudio de la sagacidad perceptiva: Babab y col. (1989) han hallado que los profesores más susceptibles de sesgar la información son los que exhiben más afecto negativo en sus conductas, y los que en mayor grado intentan imponer sus expectativas a los alumnos a través de determinados canales verbales y no verbales. Es decir, los profesores con escasa sagacidad son los más dogmáticos en sus interacciones con los alumnos y los que pueden causar mayores efectos nocivos, puesto que son los que más efecto negativo comunican. Este hecho, aun cuando debe ser constatado con mayor fiabilidad, ya nos da una base firme para analizar la precisión del conocimiento social docente.

Los resultados sobre sagacidad docente nos llevan a una segunda conclusión firme: la precisión de lo que conocen los profesores sobre sus alumnos depende, en parte, de las preconcepciones de aquéllos. Así podría deducirse de los estudios que, por ejemplo, han encontrado una potente covariación percibida entre atractivo físico y sociabilidad, entre sexo y actitudes hacia la escuela, o entre origen étnico y rendimiento. Se trata de esquemas de la memoria en los que el profesor liga, de forma implícita, diversos atributos y conductas de sus alumnos. La funcionalidad de estas estructuras en la emisión de juicios sociales ya ha sido suficientemente demostrada en la literatura psicosocial (Alvarez Castillo, en prensa).

El último apunte conclusivo se sitúa en una línea más optimista. Según se deduce del modelo Reflexión–Construcción de Jussim (1991), la ocurrencia de una profecía que se autocumple no implica necesariamente una imprecisión notable; la precisión no implica necesariamente la ausencia de una profecía que se autocumple; y los sesgos perceptivos pueden ocurrir independientemente de la presencia o ausencia de profecías que se autocumplen o de precisión predictiva. Esta solapación de variables está poniendo de relieve la complejidad del conocimiento social y nos da la idea de que un juicio ni es completamente erróneo ni es perfectamente sagaz. Más bien, la sagacidad es una cuestión de grado, y esto es así porque nos hemos situado en una área de investigación donde hablamos más de realidades sociales que de realidades fenoménicas (Belloch, 1989).

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALBRIGHT, L., KENNY, D., y MALLOY, T. (1988): Consensus in personality judgments at zero acquaintance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 387-395.
- ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. (en prensa): *Sagacidad perceptiva y teorías implícitas de personalidad de los profesores*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- BABAD, E., BERNIERI, F., y ROSENTHAL, R. (1989): When less information is more informative: Diagnosing teacher expectations from brief samples of behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 281-295.
- BAR-TAL, D., RAVIV, A., y ARAD, M. (1989): Effects of information on student teachers' stereotypic perception of pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 143-154.
- BELLOCH, A. (1989): Personalidad: Una realidad construída. En J. Mayor y J. L. Piniños (Eds.): *Tratado de psicología general* (vol. 9, pp. 205-240), Alhambra, Madrid.
- BROPHY, J. (1983): Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 5, 631-661.
- CONNOLLY, J., y DOYLE, A. -B. (1981): Assessment of social competence in preschoolers: Teachers versus peers. *Developmental Psychology*, 17, 454-462.
- COOPER, H. (1979): Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49, 389-410.
- COOPER, H., BARON, R., y LOWE, C. (1975): The importance of race and social class information in the formation of expectancies about academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 67, 312-319.
- CRANO, W., y MELLON, D. (1978): Causal influence of teachers expectations on children's academic performance: a cross-lagged panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 70, 39-49.
- DAROM, E., y RICH, Y. (1988): Sex differences in attitudes toward schools: Student self-reports and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 350-355.
- DRISCOLL, A., y REYNOLDS, R. (1984): Teachers' self-perceptions and descriptions of students for whom they hold positive attitudes. *Journal of Classroom Interaction*, 19, 2-8.
- DUSEK, J., y JOSEPH, G. (1983): The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 3, 327-347.
- FREEMAN, H. (1987): Structure and content of gender stereotypes: Effects of somatic appearance and trait information. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 59-68.

FRENCH, D., y WAAS, G. (1985): Teacher's ability to identify peer-rejected children: A comparison of sociometrics and teacher ratings. *Journal of School Psychology, 23*, 347-353.

FURNHAM, A., y HENDERSON, M. (1983): The mote in the brother's eye, and the beam in thine own: Predicting one's own and others' personality scores. *British Journal of Psychology, 74*, 381-389.

GAGE, N. (1958): Explorations in teachers' perceptions of pupils. *Journal of Teacher Education, 9*, 97-101.

GORDON, L., y KELLY, E. (1980): Perceptibility of student-clients' interpersonal values by high school counselors. *Psychological Reports, 46*, 1107-1110.

GOTTLIEB, J., LEYSER, Y., y SCHMELKIN, L. (1986): Teacher's perceptions as they relate to children's current and future sociometric status. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry, 38*, 165-177.

GRANLEESE, J., TURNER, I., y TREW, K. (1989): Teachers' and boys' and girls' perceptions of competence in the primary school: The importance of physical competence. *British Journal of Educational Psychology, 59*, 31-37.

GUTTMANN, J., y BAR-TAL, D. (1982): Stereotypic perceptions of teachers. *American Educational Research Journal, 19*, 519-528.

HAYNES, N., COMER, J., HAMILTON-LEE, M., BOGER, J., y ROLLOCK, D. (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 School Psychology, 25*, 393-397.

ITSKOWITZ, R., NAVON, R., y STRAUSS, H. (1988): Teachers' accuracy in evaluating students' self-image: Effect of perceived closeness. *Journal of Educational Psychology, 80*, 337-341.

JACKSON, P. (1968): *Life in classrooms*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

JUSSIM, L. (1989): Teacher expectations; Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 469-480.

JUSSIM, L. (1991): Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological Review, 98*, 54-73.

KENEALY, P., FRUDE, N., y SHAW, W. (1988): Influence of children's physical attractiveness on teacher expectations. *The Journal of Social Psychology, 128*, 373-383.

KRANTZ, M., y WADE, C. (1988): Parental social cognition of children's social status. *Psychological Reports, 62*, 356-358.

MILLER, D., y TURNBULL, W. (1986): Expectancies and interpersonal processes. En M. Rosenzweig y L. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 37, pp. 233-256), Annual Reviews Inc, Palo Alto.

PRAWAT, R., y JARVIS, R. (1980): Gender difference as a factor in teachers' perceptions of students. *Journal of Educational Psychology*, 72, 743-749.

ROGERS, C. (1987): *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor-MEC. (Edición original: [1982]: *A social psychology of schooling*, Routledge y Kegan Paul, London.)

ROSENTHAL, R., y JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart y Winston, New York.

ROSS, S., y JACKSON, J. (1991): Teachers' expectations for black males' and black females' academic achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 78-82.

SWANN, W., y ELY, R. (1984): A battle of wills: Self-verification versus behavioral confirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1287-1302.

WASHINGTON, V. (1982): Racial differences in teacher perceptions of first and fourth grade pupils on selected characteristics. *Journal of Negro Education*, 51, 60-72.

WHITEMAN, J., YOUNG, J., y FISHER, M. (1985): Teacher burnout and the perception of student behavior. *Education*, 105, 299-305.

WONG, M. (1980): Model students? Teachers' perceptions and expectations of their Asian and white students. *Sociology of Education*, 53, 236-247.

WORRALL, N., y COWAN, R. (1983): Situational biases in teacher impressions. *British Journal of Educational Psychology*, 2, 249-253.

* * *

NOTAS

(1) Según Cooper y Hazelrigg (1988), aún se han estudiado pocas variables moduladoras de los efectos de las expectativas. Las variables más analizadas han sido las de personalidad. Sin embargo, sus efectos moduladores han resultado ser de magnitud reducida.

(2) Por *profecía del autocumplimiento o efecto Pigmalión* en el contexto escolar entendemos el fenómeno por el cual una expectativa o juicio que el profesor tiene sobre un/a alumno/a llega a cumplirse en el/la alumno/a, sin que éste/a poseyera previamente el atributo que es objeto de expectativa. Es decir, la expectativa docente que se autocumple construye las conductas y personalidad discentes. Por definición, estas expectativas son erróneas porque consideran que el alumno es o actúa de una forma que aún no es real.

(3) La familiaridad de los perceptores con los atributos que van a juzgar en las personas-estímulo es una condición importante para que los juicios sean sagaces, según Furnham y Henderson (1983).

(4) En esta misma línea, Ross y Jackson (1991) han mostrado recientemente que las expectativas docentes son más elevadas para las niñas que para los niños, volviendo a poner en evidencia la operatividad de un estereotipo sexual en los profesores.

(5) La investigación psicosocial ha probado que, cuando los atributos observables de la persona-estímulo destacan por algún motivo (infrecuencia, deseabilidad social, novedad), los perceptores pueden formar asociaciones ilusorias entre estos atributos (p. ej., atractivo físico) y otras características.

(6) Este dato ya se conocía desde los estudios de Tenenbaum, de Josephina y de Leipold, realizados en las décadas de los 40 y los 50 (Jackson, 1968). El propio Jackson (1968) encontró una actitud más positiva hacia la escuela y hacia los profesores en las niñas que en los niños.

(7) Vamos comprobando que, aunque hablemos de variables moduladoras de los juicios docentes, situadas fuera de la cabeza del perceptor, en último término son los filtros de la memoria del profesor los que mediatizan los juicios.

(8) Otros estudios que exploran la incidencia de la raza en la percepción docente son los de Wong (1980) y Washington (1982), y también muestran claramente la operatividad de estereotipos étnicos. Sin embargo, algunos autores no han sido tan rotundos: según ha mostrado el meta-análisis de Dusek y Joseph (1983), la clase social es un predictor de las expectativas docentes más potente que la raza. En un estudio posterior, Bar-Tal y col. (1989) ni siquiera han llegado a encontrar efectos moduladores de la raza sobre las evaluaciones académicas.