

Recibido: 02/09/2009

Aceptado: 08/10/2009

Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso: ¿invariabilidad o adaptabilidad?

José María Román Sánchez y José Antonio Fernández García

Universidad de Valladolid

Resumen: Se analiza la invariabilidad o adaptabilidad de las expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso. Se contrastan con la evolución del rendimiento escolar de los alumnos y, en particular, con la de aquellos cuyo rendimiento se aparta notoriamente o incluso contradice las expectativas de rendimiento de sus profesores. Se ha utilizado un diseño longitudinal de panel con varias mediciones de las variables a los mismos sujetos: una muestra de 290 alumnos de secundaria. Los resultados muestran que las expectativas del profesor se mantienen relativamente estables a lo largo del curso a pesar de que el rendimiento de los alumnos mejora progresiva y significativamente. Cuando hay discrepancias entre "expectativas de rendimiento del profesor" y "calificaciones del alumno", se resuelven "adaptando" el rendimiento del alumno a las expectativas que tienen sus profesores.

Palabras clave: Expectativas del profesor. Rendimiento de los alumnos. Alumnos de secundaria. Evolución de expectativas de rendimiento.

Abstract: We analyze the invariability or adaptability of teacher's expectations on academic achievement of their students throughout the school year. It contrasts with the achievement of pupils and in particular with those whose achievement deviates well or even contradicts the achievement expectations of their teachers. It has used a longitudinal panel design with multiple measurements of variables to the same subject: a sample of 290 secondary school students. The results show that teachers' expectations are relatively stable over the course despite the improved student achievement significantly and progressively. When there are discrepancies between "the teacher achievement expectations" and "students' grades," resolve "adapting" to a student's achievement expectations with their teachers.

Key words: Teacher's expectations. Students achievement. Secondary students. Achievement expectations development.

Introducción

Hay evidencia suficiente de que el comportamiento de los profesores en el aula influye tanto sobre la conducta del alumno como sobre su rendimiento. Es un hecho constatado que las expectativas del profesor tienen efecto sobre el rendimiento de sus alumnos (Jussim & Eccles, 1992; Skinner & Belmont, 1993; Bamburg, 1994; Fernández, 1995; Herman, 2001; Hebl & King, 2004).

Para comprender el tipo de influencia conviene tener en cuenta no sólo la conducta observable y manifiesta del profesor, sino también los pensamientos y cogniciones en los que aquella se basa. Específicamente las percepciones y representaciones que el profesor desarrolla acerca del alumno: lo que piensa y espera de éste, las capacidades e intenciones que le atribuye, etc. Estas representaciones mentales constituyen las expectativas del profesor respecto del alumno y reflejan las creencias que tiene sobre sus posibilidades de rendimiento. Estas expectativas del profesor determinan la interpretación y valoración de lo que hacen sus alumnos, las reacciones ante sus realizaciones e incluso modifican el comportamiento del profesor (Núñez y otros, 1994; De la Torre y Godoy, 2002).

La formación de expectativas es un fenómeno normal e inevitable. Diferentes expectativas generalmente conducen a diferentes tratamientos de los alumnos. Pudiendo dichas expectativas actuar en beneficio o en detrimento del alumno (Tauber, 1998). Dependiendo su efecto sobre el rendimiento del alumno, no tanto de cómo son inicialmente, ni tan siquiera de su exactitud, sino de su persistencia, del grado en que éstas expectativas permanecen abiertas o impermeables a la nueva información (Valle y Núñez, 1989).

La información que el profesor utiliza para elaborar las representaciones o expectativas sobre los alumnos procede de diversas fuentes: la observación inicial de las características y comportamiento de sus alumnos (expectativa inicial), la información proporcionada por otros o la observación continuada a lo largo del curso, que confirmará o modificará las expectativas iniciales.

Los profesores se forman expectativas y asignan etiquetas a los alumnos basándose en características tales como la constitución corporal, el atractivo físico del alumno, el sexo, el estatus social, la raza o etnia, el apellido o ascendencia, el nivel socioeconómico y especialmente, el comportamiento y las características personales del alumno como el autocontrol, control del temperamento en situaciones de conflicto con pares y adultos, atender a las instrucciones, seguir directrices y el concepto que el profesor tiene de su propio rol (Good, 1987; Gresham *et al.*, 2000; Lane *et al.*, 2003) Una vez que un alumno es etiquetado, esa representación mental afecta a cómo el profesor actúa y reacciona ante él.

Los alumnos tienden a internalizar las creencias que los profesores tienen acerca de su capacidad (Raffini, 1993). Sin embargo, esta influencia no es lineal, sino en alguna manera recíproca, y su amplitud y dinamismo dependen de complicados mecanismos que han de tomarse en consideración. Al respecto, Jussim (1986) propone un modelo explicativo de los efectos que las variables del profesor, tanto cognitivas como conductuales, tienen sobre el rendimiento del alumno, así como aquellos factores que pueden limitar o reducir dicho efecto.

Que las expectativas de los profesores varíen o no depende de una serie de factores, entre los que destacan los sesgos confirmatorios, con los que el profesor trata de confirmar sus

expectativas iniciales mediante interpretaciones distorsionadas de la conducta del alumno; la flexibilidad o rigidez de las expectativas, que dependen de las características personales del profesor y que determinan la posibilidad de modificarlas y la fuerza de los comportamientos del alumno que contradicen dichas expectativas.

Por otra parte, el profesor, basándose en las representaciones que haya desarrollado acerca de sus alumnos, adoptará un tipo determinado de conducta que servirá de canal de transmisión de sus expectativas y proporcionará un tratamiento educativo distinto a cada alumno en función de las mismas (Cooper & Good, 1983). Este tratamiento educativo distinto hacia, por ejemplo, los alumnos de los que tienen más altas expectativas, se manifestará en comportamientos como: prestarles mayor atención, sonreírles y asentir con la cabeza más frecuentemente, mantener un mayor contacto ocular, inclinación más próxima al estudiante, dándoles información afectiva como más halago y menos crítica, tendencia a enseñarles más y a fomentar un mayor grado de implicación para buscar aclaraciones, feedback más detallado así como de mayor calidad en cuanto a la corrección de las respuestas (Valle y Núñez, 1989; Bamburg, 1994; Tauber, 1998). Por el contrario, a los alumnos que son percibidos con baja capacidad puede que se les de menos oportunidades para aprender nuevos contenidos, se les pregunte menos o de forma menos estimulante, se les de una retroalimentación más breve y menos informativa, se les alabe menos frecuentemente por sus logros, se les de menos tiempo para responder, se les simplifique contenidos curriculares, se haga menos énfasis sobre el significado y conceptualización y más sobre ejercicios y actividades prácticas (Cotton, 1989).

Finalmente, se ha observado que las diferencias de género en la relaciones profesor-alumno son menos aparentes en los primeros años de escolaridad (Leaper, 1991), que emergen a partir de Educación Primaria y que se hacen bastante consistentes en Educación Secundaria (Vancouver & Ilgen, 1989; Bracken & Cram, 1994). Algunas investigaciones sugieren que los profesores tienden a aplicar a chicos y chicas diferentes formas de retroalimentación (Morgan, 1997); así los chicos reciben más feedback negativo del profesor respecto a su fracaso en seguir las indicaciones; mientras que las chicas reciben feedback más positivo del profesor respecto a su obediencia (Brophy, 1985; Hoyenga & Hoyenga, 1993; Morgan, 2001). Este trato diferencial parece estar mediatizado tanto por factores cognitivos como situacionales.

Así pues, según Jussim (1986, 1989), el profesor proporciona al alumno información, acerca de lo que espera de él, por medio de su conducta en el aula. Pero el efecto que dicha información tenga sobre la motivación y el rendimiento del alumno dependerá de las variables personales de éste. Según estas características y en función de si existe o no ajuste entre las expectativas de uno y de otro, el alumno reaccionará de manera distinta ante la conducta del profesor, confirmando o no sus expectativas, lo que se reflejará en su motivación y rendimiento. A su vez, el comportamiento del alumno (cognitivo, afectivo, esfuerzo ante las tareas, calidad de la interacción con el profesor, etc.) influye sobre el comportamiento posterior del profesor. Skinner & Belmont (1993) y Villarroel (2001) han obtenido evidencia empírica de que estamos ante una situación con una secuencia recíproca de interacciones.

Pues bien, los datos que se presentan en este artículo forman parte de una investigación más amplia (Fernández García, 2003, 2007) cuyo principal objetivo era construir un modelo explicativo del rendimiento en alumnos de 2º y 4º curso de Educación Secundaria, así como comprobar su ajuste a lo largo del curso escolar, en tres momentos de medida (M1, M2 y M3), asociados a las tres evaluaciones establecidas para este nivel educativo.

El modelo explica el rendimiento de alumnos de secundaria, a través del funcionamiento interrelacionado de constructos relevantes de carácter cognitivo, afectivo y motivacional del alumno y algunos otros cognitivo y relacionales del profesor; sujeto aquel y mediador éste, del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

Dentro de ese marco teórico, el objetivo de este artículo es comprobar si las expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso escolar, según tres niveles de dicha variable (expectativas de rendimiento alto, medio y bajo) se adaptan o no a los cambios del rendimiento mostrado por los alumnos en cada una de las tres evaluaciones. Y, en particular, respecto de aquellos alumnos cuyo rendimiento se aparta notoriamente o incluso contradice las expectativas de rendimiento de sus profesores. También se considera la influencia en las expectativas de los profesores de variables como el género y el curso del alumno.

Así mismo, se valora la evolución de la variable rendimiento, en tres momentos de medida a lo largo del curso escolar, según la variable expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos segmentada en tres niveles: altas, medias y bajas.

Método

Participantes

De la “población” de estudiantes de secundaria se ha extraído una “muestra” incidental por conglomerados, grupos-clase, de alumnos de segundo y de cuarto de secundaria de centros privados-concertados de Valladolid de características socio-culturales medias. Muestra total de alumnos: 290. Género: 78 (26,9%) chicos; 212 (73,1%) chicas. Curso, ciclo y etapa a la que pertenecen: 181 (62,4%) son de 2º de secundaria; 109 (37,6%) son de 4º. Centro escolar de procedencia: 174 (60%) son del colegio-1; 88 (30,3%) son del colegio-2 y 28 (9,6%) son del colegio-3.

Instrumentos de medida

Cuestionario de *expectativas del profesor de rendimiento del alumno (pexrend)* para la recogida de datos de las variables del profesor. A cada profesor, se le explicó que debían expresar las expectativas de rendimiento que tenían de cada uno de sus alumnos, conforme a la siguiente escala:

- 1-Resultados muy bajos, muy deficientes, notas 1 ó 2;
- 2-Resultados bajos, deficientes, notas 3 ó 4;
- 3-Resultados medios, suficiente-bien, notas 5 ó 6;
- 4-Resultados altos, notables, notas 7 u 8;
- 5-Resultados muy altos, sobresalientes, notas 9 ó 10.

Se les insistió en que sus respuestas debían reflejar los resultados esperados.

*Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso:
¿invariabilidad o adaptabilidad?*

Expectativas del profesor sobre el rendimiento futuro del alumno (*pexrend*): es el sumatorio de las variables originales expectativas del profesor de Lengua de rendimiento del alumno (*exreprl*), del profesor de Matemáticas (*exreprm*) y del profesor de Sociales (*exreprs*), para cada uno de los tres momentos de medida ($exreprl + exreprm + exreprs / 3$).

Como *rendimiento* del alumno se tomó el recogido en las actas de calificaciones de cada evaluación.

Procedimiento

El proceso evaluativo general se encuadró dentro del programa de exploración psicopedagógica habitual llevada a cabo en los tres centros por los Departamentos de Orientación, con el visto bueno de las respectivas direcciones. Se acordaron, entre otras cuestiones, las fechas oportunas de recogida de datos: Septiembre-Octubre (M1); Enero (M2) y Abril-Mayo (M3), en relación con las tres evaluaciones, trimestrales, del curso escolar.

Diseño

Para observar el cambio, a lo largo de un curso escolar, se ha utilizado un diseño longitudinal de panel con varias mediciones de las variables a los mismos individuos (León y Montero, 2007). Como el objetivo es describir un fenómeno, analizar su estructura y explorar las asociaciones relativamente estables y las características que lo definen, podemos considerarle un diseño descriptivo. Considerando la clase de información o datos que se obtienen, atendiendo al número de períodos o intervalos de medición en los que se toman registros de las variables observadas, adopta un diseño principalmente longitudinal de panel, puesto que la variable es observada y registrada en tres momentos.

Se ha utilizado la prueba *t de Student* de contraste entre dos medias con muestras relacionadas; utilizándose con muestras independientes la *prueba de Levene* para la igualdad de varianzas y la prueba *t* para la igualdad de medias. También se ha utilizado el análisis de varianza (ANOVA) para comparar varios grupos respecto de una variable dependiente cuantitativa. Finalmente, para la realización de contrastes en los que al mismo grupo de alumnos se les han aplicado las mismas variables en diferentes momentos de medida se ha utilizado la técnica ANOVA-MR, ANOVAs de uno o varios factores con medidas repetidas.

Resultados

Ha sido preciso delimitar la variable expectativas del profesor de rendimiento alto del alumno, medio y bajo, pues la variable expectativas del profesor de rendimiento de sus alumnos en el modelo teórico (*pexrend*), es una variable métrica compuesta a partir de la media aritmética de las expectativas de los profesores de las áreas de Lengua, Matemáticas y Ciencias Sociales.

Las submuestras de expectativas de los profesores se han confeccionado en base a los siguientes criterios, complejos pero prácticos:

a) *Alumnos de altas o muy altas expectativas de rendimiento por parte de sus profesores de Lengua, Matemáticas y Sociales*: sumatorio de las expectativas altas (valores 4 ó 5 en una escala de 1 a 5) de los tres profesores, entre 12 y 15 puntos con mezcla de algún valor medio, mínimo y máximo respectivamente, en cada uno de los momentos de medida, según las siguientes combinaciones de puntuaciones: (5-5-5), (5-5-4), (5-5-3), (5-4-4), (5-4-3), (4-4-4).

b) *Alumnos de expectativas de rendimiento medias por parte de sus profesores de Lengua, Matemáticas y Sociales*: sumatorio de las expectativas medias (valor 3 en una escala de 1 a 5) de los tres profesores, entre 9 y 12 puntos con mezcla de algún valor alto y bajo, mínimo y máximo respectivamente, en cada uno de los momentos de medida, según las siguientes combinaciones de puntuaciones: (5-5-2), (5-4-2), (5-3-3), (5-3-2), (4-4-3), (4-4-2), (4-3-3), (3-3-3), (3-4-2).

c) *Alumnos de bajas o muy bajas expectativas de rendimiento por parte de sus profesores de Lengua, Matemáticas y Sociales*: sumatorio de las expectativas bajas o muy bajas (valores 2 ó 1 en una escala de 1 a 5) de los tres profesores, entre 3 y 8 puntos con mezcla de algún valor alto y medio, mínimo y máximo respectivamente, en cada uno de los momentos de medida, según las siguientes combinaciones de puntuaciones: (3-3-2), (4-2-2), (3-3-1), (3-2-2), (2-2-2), (3-2-1), (2-2-1), (3-1-1), (2-1-1), (1-1-1).

Para el total de la muestra, la evolución de las expectativas de los profesores de rendimiento de los alumnos y la evolución del rendimiento de estos, puede apreciarse en los gráficos 1 y 2, respectivamente.

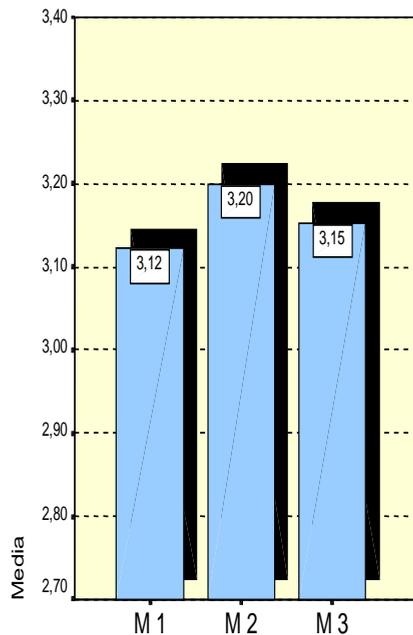


Gráfico 1. Evolución de las expectativas del profesorado sobre el rendimiento de sus alumnos (escala de 1 a 5) en los tres momentos temporales.

*Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso:
¿invariabilidad o adaptabilidad?*

Las expectativas del profesorado (gráfico 1) se mantienen relativamente estables a lo largo del curso, según su evaluación en tres momentos temporales. Solamente se han hallado diferencias significativas entre el momento uno, al comienzo del curso antes de la primera evaluación, y el momento dos, después de la primera evaluación y antes de la segunda. El rendimiento de los alumnos presenta un patrón de evolución notablemente distinto (gráfico 2). Se observa en los alumnos un progresivo aumento de su rendimiento a medida que transcurre el curso. La realización de un ANOVA-MR, ($F_2 = 103,345$; $p \leq 0,001$), constata la existencia de diferencias significativas en el rendimiento entre los tres momentos de medida.

Este patrón de evolución tan notablemente dispar entre las expectativas de los profesores de rendimiento de sus alumnos y el rendimiento real de estos puede deberse a la relativa impermeabilidad de las expectativas de los profesores cuando estas se han desarrollado o consolidado.

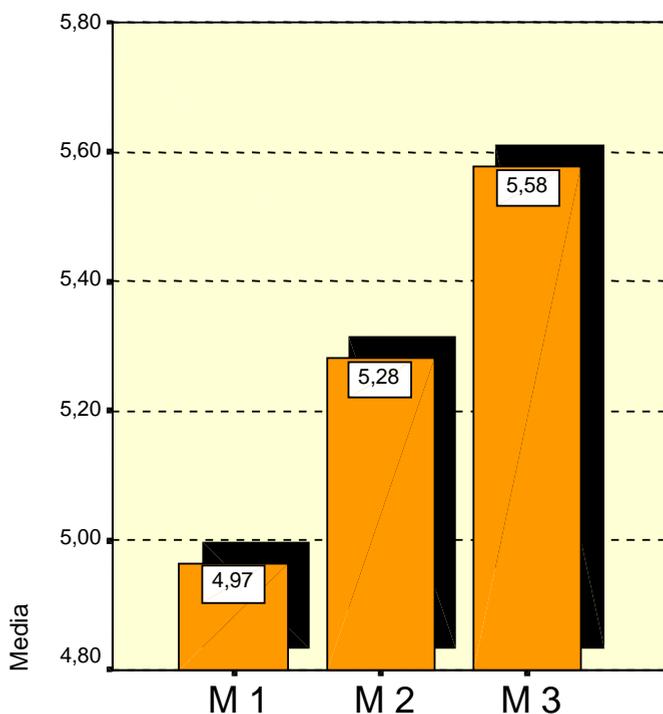


Gráfico 2. Evolución del rendimiento de los alumnos (escala de 1 a 10) en los tres momentos temporales.

Resulta interesante analizar lo que ocurre cuando se producen discrepancias entre las expectativas que tiene el profesor sobre el rendimiento de un alumno y las calificaciones reales que éste obtiene. Hemos encontrado 54 casos con discordancias de este tipo en el primer momento de medida. La evolución en estos casos puede ser la siguiente:

- (a) Se mantienen las discrepancias a lo largo del resto del año académico.

- (b) Se adaptan las expectativas posteriores al rendimiento observado.
 (c) Ocurre lo contrario, adaptándose el “rendimiento” de los alumnos (sus calificaciones) a las expectativas iniciales que de ellos tienen los profesores.

Aunque esta última opción parece *a priori* un tanto extraña, lo cierto es que los datos parecen confirmar que es esto lo que realmente ocurre. Observemos detenidamente la información. En la tabla 1 aparece la evolución de las expectativas en función de las calificaciones iniciales del alumnado. Lógicamente, en la diagonal de la misma (primer momento de medida) no aparece ningún valor distinto de cero, puesto que hemos escogido únicamente a los 54 alumnos que presentan discrepancias entre las calificaciones y las expectativas en el primer momento de medida. Obsérvese además cómo la mayor parte de las discrepancias se refieren a que el profesor tiene unas mayores expectativas que el rendimiento real del alumno.

		Calificaciones de la 1ª evaluación			Total
		Bajas	Medias	Altas	
Expectativas en el 1º momento de medida	Bajas	0	10	0	10
	Medias	24	0	1	25
	Altas	0	19	0	19
Total		24	29	1	54

		Calificaciones de la 1ª evaluación			Total
		Bajas	Medias	Altas	
Expectativas en el 2º momento de medida	Bajas	9	5	0	14
	Medias	15	6	1	22
	Altas	0	18	0	18
Total		24	29	1	54

		Calificaciones de la 1ª evaluación			Total
		Bajas	Medias	Altas	
Expectativas en el 3º momento de medida	Bajas	10	4	0	14
	Medias	14	9	1	24
	Altas	0	16	0	16
Total		24	29	1	54

Tabla 1. ¿Se adaptan las expectativas a las calificaciones? Evolución de las expectativas de los profesores en función de las calificaciones de la primera evaluación de los alumnos (sólo para alumnos cuyas calificaciones y expectativas en el primer momento no coinciden; n= 54).

*Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso:
¿invariabilidad o adaptabilidad?*

Las expectativas de los profesores no varían sustancialmente en los siguientes momentos temporales (se constata en figura 2). Así, al finalizar el año académico, solo con 19 alumnos (los que aparecen en la diagonal: 10+9+0; el 35,2% del total) los profesores han adaptado sus expectativas a las calificaciones iniciales. Las expectativas siguen siendo superiores a las calificaciones obtenidas a principios de curso.

Sin embargo, la tabla 2 muestra un patrón totalmente diferente. Obsérvese cómo la adaptación de las calificaciones que obtienen los alumnos a las expectativas iniciales del profesor es mucho mayor (5+21+13= 39 casos, el 72,2% del total), lo que parece mostrar un patrón curioso de “profecía autocumplida” en el que lo que yo pienso que va a rendir un alumno es lo que realmente rinde al final.

		Calificaciones de la 1ª evaluación			Total
		Bajas	Medias	Altas	
Expectativas en el 1º momento de medida	Bajas	0	10	0	10
	Medias	24	0	1	25
	Altas	0	19	0	19
Total		24	29	1	54

		Calificaciones de la 2ª evaluación			Total
		Bajas	Medias	Altas	
Expectativas en el 1º momento de medida	Bajas	5	5	0	10
	Medias	17	8	0	25
	Altas	1	7	11	19
Total		23	20	11	54

		Calificaciones de la 3ª evaluación			Total
		Bajas	Medias	Altas	
Expectativas en el 1º momento de medida	Bajas	5	5	0	10
	Medias	4	21	0	25
	Altas	0	6	13	19
Total		9	32	13	54

Tabla 2. ¿O se adaptan las calificaciones a las expectativas? Evolución de las calificaciones de los alumnos en función de las expectativas iniciales de los profesores (solo para alumnos cuyas calificaciones y expectativas en el primer momento no coinciden; n= 54).

A continuación, en la tabla 3, respecto de la variable rendimiento (*rendt*), que en los tres momentos de medida muestra diferencias significativas, observamos cómo cuando los profesores expresan expectativas de rendimiento bajo, dicha variable muestra su valor más bajo (3,6381; 3,5982 y 3,8284, respectivamente); cuando los profesores expresan expectativas de rendimiento medio, *rendt* muestra también valores medios (5,0437; 5,2237 y 5,5683, respectivamente) y cuando los profesores expresan expectativas de rendimiento alto, *rendt* muestra sus valores más altos (7,1705; 7,6909 y 7,9583, respectivamente).

Vble.1	Vble.2	F	gl1	gl2	Sig.	Expectativas		
						Bajas (1)	Medias (2)	Altas (3)
Expectativas 1ª evaluación	Rendt1	219,987	2	171	,000	3,6381*	5,0437*	7,1705*
	Rendt2	279,606	2	201	,000	3,5982*	5,2237*	7,6909*
	Rendt3	323,159	2	174	,000	3,8284*	5,5683*	7,9583*

Los asteriscos * indican diferencias significativas de ese nivel con los otros dos niveles contemplados.

Tabla 3. Diferencias significativas en la variable rendimiento entre el nivel de expectativas de rendimiento que tiene el profesor según evaluación (momento).

Segmentando la muestra en función del género de los alumnos (gráfico 3), se advierte que aunque el profesorado tiene unas expectativas depositadas en el rendimiento de las alumnas significativamente mayores en los tres momentos (para el primero $t_{259} = -3,510$; $p \leq .001$; para el segundo $t_{287} = -3,829$; $p \leq .001$ y para el tercero $t_{259} = -3,432$; $p \leq .001$), el patrón de evolución de las expectativas es similar para el total de la muestra (ver gráfico 1 más arriba) que para cada uno de los dos sexos.

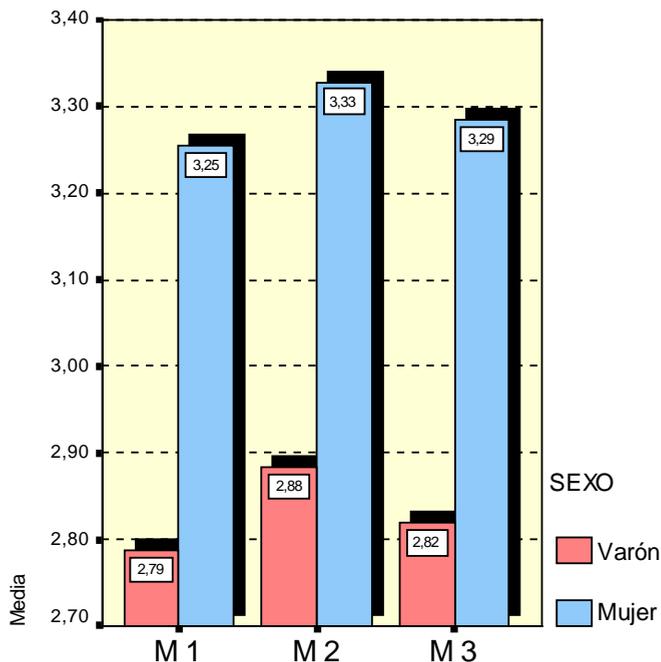


Gráfico 3. Evolución de las expectativas del profesorado sobre el rendimiento de sus alumnos (escala de 1 a 5) en función del sexo de los alumnos.

Dividiendo la muestra según el curso de ESO que están realizando, no se han hallado diferencias significativas entre sus medias en ninguno de los tres momentos de medida.

Conclusiones

Las expectativas del profesorado se mantienen relativamente estables a lo largo del curso, según una evaluación realizada en tres momentos temporales. Solamente se han hallado diferencias significativas entre el momento uno, al comienzo del curso antes de la primera evaluación, y el momento dos, después de la primera evaluación y antes de la segunda, referidas al grupo de alumnos de calificaciones medias, no respecto a los grupos de calificaciones bajas y altas que no varían a lo largo del curso. El rendimiento de los alumnos presenta un patrón de evolución notablemente distinto. Se observa en los alumnos un progresivo aumento de su rendimiento a medida que transcurre el curso.

Llama la atención la estabilidad y cierta impermeabilidad de las expectativas de los profesores a lo largo del curso, en contraste con la evolución del rendimiento de los alumnos progresivamente mejor. Parece que en su formación, el nivel de expectativas de los profesores sobre el rendimiento de sus alumnos, guarda relación con el nivel de calificaciones de estos; sin embargo, *nuestros resultados muestran que a más altas calificaciones expectativas más altas, pero una vez establecidas no parece que el rendimiento las modifique fácilmente.* Estas representan el nivel de rendimiento deseado o posible, por encima del real como nuestros datos indican. Esta cierta estabilidad de las expectativas de los profesores, tiene implicaciones a nivel

de las actitudes y comportamientos que adopte respecto a los alumnos y las repercusiones, ya positivas ya negativas, que pudiera tener sobre la actitud y rendimiento de estos (Fernández García, 2008).

Por el contrario, cuando el rendimiento de los alumnos contradice las expectativas de rendimiento de sus profesores o se apartan notoriamente de las mismas; nuestros datos indican que *la mayoría de las calificaciones se acercan a las calificaciones esperadas por los profesores y no al revés*.

Las consecuencias son importantes, pues al acercarse las calificaciones a las esperadas por los profesores estas resultan “extrañas” para los alumnos, que tendrán dificultad para establecer relación entre sus acciones y los resultados de las mismas, *resintiéndose con ello su percepción de competencia (autoeficacia y expectativas de control del rendimiento futuro)* (Fernández García, 2008).

Algunas limitaciones de este trabajo de investigación provienen de la pequeña muestra de profesores por lo que no hemos podido analizar si hay diferencias significativas entre las expectativas de los profesores y de las profesoras, si tienen patrones distintos, su evolución a lo largo del curso y sus expectativas en relación con el sexo de los alumnos.

Como la muestra utilizada no es representativa de la población, por lo que la generalización de los resultados a la población es arriesgada y debe hacerse con parsimonia y precaución. No es representativa porque está sesgada, por ejemplo, en la composición por género de la muestra de alumnos. Tampoco es representativa de los tipos de colegios. En cuanto al número de profesores es escasa y probablemente no sea representativa de la composición masculina y femenina de los mismos.

Ante estos resultados, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Hay diferencias significativas entre las expectativas de los profesores y de las profesoras?, ¿Cómo evolucionan a lo largo del curso?, ¿Mantienen expectativas diferenciales en relación con el género de los alumnos? (Fernández García, 2003, 2007).

Notas sobre los autores:

José-María Román Sánchez es Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UVA. Director del Grupo de Investigación de Excelencia en Educational Psychology dentro del cual se desarrollan tres líneas de investigación: una sobre “estrategias de aprendizaje y superdotación”, otra sobre “educación familiar” y la tercera sobre “Sentido del Humor y Educación”. Con 14 años de docencia en la Universidad de Barcelona y 21 en la de Valladolid, actualmente imparte clases de "Psicología de la instrucción", "Psicología de la educación familiar" y "Estrategias cognitivas de aprendizaje". Profesor, desde 1991, en los módulos de formación pedagógica “inicial” del profesorado universitario, y en los talleres de formación pedagógica “permanente” de varias universidades. Como IP (o como investigador) ha participado en 18 Proyectos de I+D sobre: "metodologías de enseñanza en educación secundaria y universitaria", "estrategias de aprendizaje en superdotados", "educación familiar" y "sentido del humor y educación". Actualmente está trabajando en dos proyectos de I+D subvencionados (2009-2011): uno sobre estrategias cognitivas de aprendizaje y otro sobre estimulación cognitiva en personas mayores (2008-2010). Su "producción científica" -como

autor o coautor- derivada de esos proyectos -5 tests, 17 libros, 55 capítulos de libro, 59 artículos de revistas, 9 publicaciones en CD y 17 publicaciones de divulgación psicológica- ha sido evaluada positivamente en sus cinco “tramos de investigación”. Dentro de ese mismo marco ha dirigido 22 tesis doctorales y 19 tesinas. Son relevantes sus aportaciones al campo de: (a) la tutoría -La tutoría: pautas de acción e instrumentos útiles al profesor tutor (Ediciones Ceac), La tutoría en educación secundaria (Ediciones Ceac) o El Modelo CARI de tutoría de alumnos en la universidad (capítulo de libro)-, (b) las estrategias de aprendizaje -ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje (TEA ediciones) o, entre otras, Aprendo si relaciono: Programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje (Editorial Aprendizaje Visor) y Aprender con autopreguntas: Programa de entrenamiento en estrategias de elaboración para secundaria (Editorial Cepe)-, (c) la educación familiar -PEF: Escalas de identificación de prácticas educativas familiares (Editorial Cepe) o, entre otras, Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños (Ediciones Pirámide), (d) y al campo del sentido del humor: Modelo dimensional del sentido del humor (capítulo de libro), CASH: Cuestionario Auto-observacional del Sentido del Humor (test), Programa de desarrollo del Sentido del Humor en el profesorado (capítulo de libro) y otros artículos. Fue Decano de la Facultad de Educación de la UVA (2001-2008) y es (desde 28 de marzo de 2007) Presidente de la Comisión de Doctorado de la UVA. Correspondencia: jmroman@psi.uva.es

José-Antonio Fernández García es Profesor Asociado de la UVA. Doctor en Psicología. Desde 1982, ejerce como psicólogo educativo en el Departamento de Orientación de un centro privado de Valladolid, y desde 1993, simultáneamente, trabaja como educador “especialista de menores de reforma y con graves trastornos disociales” en el Centro Regional Zambrana (Valladolid). Su tesis doctoral aportó un modelo explicativo del rendimiento en alumnos de secundaria, tomando en consideración “variables cognitivas del profesor” (percepción del profesor de la atención y del esfuerzo del alumno), en interacción con “variables del alumno” (aptitudes cognitivas y rendimiento escolar anterior) y con determinadas “variables procesuales”: expectativas del profesor acerca del rendimiento de sus alumnos, y factores y procesos cognitivo-afectivo-motivacionales del alumno (atribución causal interna del éxito escolar, expectativas de control personal del rendimiento futuro, autoconcepto académico, orientación motivacional hacia el aprendizaje y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje). En 2008 publicó -con autorización- Doce principios para orientar la enseñanza eficaz, traducción e interpretación libre del libro de Jere Brophy (1999). Teaching. New York: International Academy of Education. International Bureau of Education. Educational Practices Series-1. Actualmente tiene “en prensa” un artículo teórico-conceptual y dos monografías tecnológico-instrumentales, sobre Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos y rendimiento. Programa COMPA: Desarrollo mi competencia para aprender autónomamente y programa PAM: Plan para favorecer el aprendizaje motivado. Todo ello fruto de la línea de investigación abierta con su Tesis doctoral. Correspondencia: jafg@cop.es

Referencias

Bamburg, J. (1994). *Raising expectations to improve student learning*. Oak Brook, Illinois: North Central Regional Education Laboratory.

- Bracken, B.A. & Cram, R.M. (1994). Children's and adolescents' interpersonal relations: Do age, race, and gender define normalcy? *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 12, 14-32.
- Brophy, J. (1985). *Interactions of male and female students with male and female teachers*. In L.C. Wilkinson & C.B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (pp.115-142). Orlando, FL: Academic Press.
- Cooper, H. & Good, T. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. White Plains, NY: Longman.
- Cotton, K. (1989). *Expectations and students outcomes*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), 444-449.
- Fernández García, J.A. (2008). *Doce principios para orientar la "enseñanza eficaz"*. Valladolid: Edita Campus.
- Fernández García, J.A. (2003). *Modelo explicativo del rendimiento en alumnos de secundaria*. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Trabajo de investigación predoctoral.
- Fernández García, J.A. (2007). *Modelo explicativo del rendimiento en secundaria: variables cognitivas del profesor y cognitivas, afectivas, motivacionales y escolares de los alumnos*. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid. Tesis doctoral.
- Fernández, S. (1995). La percepción del profesor como indicador de dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7 (2), 309-316.
- Good, T.L. (1987). Two decades of research on teachers expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 32-47.
- Gresham, F.M. et al. (2000). *Teacher expected model behavior profiles: Changes over time*. Paper presented at Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders. Scottsdale, AZ.
- Hebl, M.R. & King, E.B. (2004). You are what you wear: An interactive demonstration of the self-fulfilling prophecy. *Teaching of Psychology*, 31 (4), 260-262.
- Hoyenga, K.B., & Hoyenga, K.T. (1993). *Gender-related differences: Origins and outcomes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Jussim, L. (1986) Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93 (4), 429-445.
- Jussim, L. & Eccles, J. (1992). Teachers expectations: II. Constructions and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3), 947-961.
- Lane, L.L. et al. (2003). Teacher expectations of student behavior: which skills do elementary and secondary teachers deem necessary for success in the classroom? *Education and Treatment of Children*; Pittsburgh.
- Leeper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child Development*, 62, 797-811.
- León, O.G. y Montero, I. (2007). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Morgan, C. (1997). *Feedback effects an the interpersonal focus of students' activity definitions*. Poster session presented at the annual meeting of the Midwest Psychological Association, Chicago: Illinois.

*Expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos a lo largo del curso:
¿invariabilidad o adaptabilidad?*

- Morgan, C. (2001). *Gender differences in interpersonal goals: The impact of teacher feedback*. Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: Variables cognitivo-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: SPU.
- Raffini, J. (1993). *Winners without losers: Structure and strategies for increasing student motivation to learn*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal Effects of teacher behavior and student engagement across de school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Tauber, R.T. (1998). *Good or bad what teacher expect from students they generally get!*. Eric Digest. Educational Resources Information Center.
- Valle, A. y Núñez, J.C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional. *Revista de Educación*, 290, 293-320.
- Vancouver, J. B. & Ilgen, D. R. (1989). Effects of interpersonal orientation and the sex-type of the task on choosing to work alone or in groups. *Journal of Applied Psychology*, 74, 927-934.
- Villarroel, V.A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé: Revista de la Escuela de Psicología*, 10 (1), 3-18.

