



EXPECTATIVAS DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR. SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

**Lda. D^a. María Elena Conejero-Amorós, Dra. D^a. María Paz López-Alacid
y Lda. D^a. Ana Belén Martínez-Vicente**

Universidad de Alicante

RESUMEN.

Las expectativas son un tema de gran interés para la docencia por lo que en los últimos años han proliferado las investigaciones sobre ellas. Un tipo son las que el alumno se forma sobre el profesor, las cuales dependen de variables tales como la edad del profesor, su apariencia física, su estilo de enseñanza o el clima de confianza que permita se establezca en el aula. Si el alumno piensa de su profesor que “explica mal”, “me tiene manía”, “con él no aprueba casi nadie”, etc., su motivación por la asignatura será mínima a lo que seguirá el abandono total o parcial de ella. También se han encontrado diferencias entre las expectativas formadas por los alumnos del aula ordinaria y los alumnos que asisten algunas horas al aula de educación especial. Debido a todo lo anterior debemos conocer los aspectos a partir de los cuales los alumnos crean sus expectativas para intentar modificarlas y con ello optimizar su rendimiento académico. En nuestra investigación, establecemos algunas de las relaciones que se dan entre estas variables y el rendimiento académico de los alumnos, así como las diferencias en las expectativas formadas por los alumnos del aula ordinaria y los de educación especial. Como principal conclusión, podemos extraer la gran importancia que las expectativas tienen en el rendimiento académico y por ello han de ser trabajadas y tenidas en cuenta en la docencia.

Palabras clave: Expectativas, rendimiento académico, relaciones profesor-alumno.

Expectations of the pupil towards the teacher. His influence in the academic achievement.

ABSTRACT

The expectations are a topic of big interest for the teaching for what in the last years the investigations have proliferated on them. A type it are those that the pupil forms on the teacher, which depend on such variables as the age of the teacher, his physical appearance, his style of education or the climate of confidence that it allows is established in the classroom. If the pupil thinks about his teacher who “explains badly”, “mania has me”, “with him nobody passes almost”, etc., his motivation for the subject will be minimal to what will continue the entire or partial abandonment of her. Also there have been differences between the expectations formed by the pupils of the ordinary classroom and the pupils who are present some hours at the classroom of special education. Due to everything previous we must know the aspects from which the pupils create his expectations to try to modify them and with



EXPECTATIVAS DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR. SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

it to optimize his academic achievement. In our investigation, we establish some relations that happen between these variables and the academic achievement of the pupils, as well as the differences in the expectations formed by the pupils of the ordinary classroom and those of special education. As principal conclusion, we can extract the big importance that the expectations have in the academic yield and for it they have to be worn out and born in mind in the teaching.

Key words: Expectations, academic achievement, relations teacher - pupil.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se han llevado a cabo investigaciones instruccionales dirigidas al estudio del comportamiento del profesor, después plasmadas en modelos teóricos y aplicados de efectividad aceptable. Ahora, hay estudios sobre el conocimiento y el currículum, y sobre la instrucción de un área de contenido determinado. La base psicológica es la ciencia cognitiva: cómo los alumnos aprenden el contenido del área, valorándose más el sentido del proceso que el del producto. Todo lo anterior está referido al qué de la instrucción que es el conocimiento que se da entre los alumnos.

En cuanto al cómo, la psicología de la instrucción tiene un papel importante por la planificación a la evaluación. Se ha avanzado en este tema: Berliner ha estudiado sobre las características del profesor experto y menos experto, las diferencias entre experiencia y eficacia, la mayor o menor efectividad de los profesores y su comportamiento en clase.

Últimamente importa la organización de tareas en términos de los procesos mentales que subyacen y cómo afecta dicha organización al aprendizaje, así como la calidad de la instrucción del profesor.

Sería bueno conocer aspectos como: la planificación instruccional, la naturaleza de las tareas instruccionales, los contextos de instrucción, el carácter complejo de instruir, diferencias en el aprendizaje (atender, aprender) o la diferencia entre una buena o mala disciplina.

En lo referente al quién: los alumnos, podemos afirmar que son el sujeto central del proceso instruccional. El alumno está dentro de un proceso de "integración" educativa en el que por igual se incluyen tratamientos para alumnos con déficit y con sobredotación, monolingües y bilingües, etc.

Se ha de tener en cuenta que también influye la actitud del profesor hacia los diferentes sexos, que los grupos de adolescentes influyen más sobre el comportamiento individual que la familia o la escuela, que el profesor interactúa según su estilo cognitivo sobre el estilo cognitivo de los alumnos, etc.

Pasamos ahora al quién: los profesores. Reflexionar sobre qué, cómo y quién de la instrucción es un conocimiento formal sobre lo que el profesional de la educación debe saber. Pero... "ser profesional de la instrucción" supone conocer lo que los otros miembros de la profesión hacen, asistir a reuniones donde los demás asisten o leer sobre la propia ocupación.

Para ello, desde fuera, se deben dar condiciones sociales necesarias y desde dentro, los comportamientos más idóneos.

El rasgo más distintivo de la profesión es la identificación y uso de la información y la investigación y utilización en la práctica habitual.

Esto supone que:

- los profesionales de la instrucción deben sentir necesario la información y la utilidad de la investigación para mejorar el aprendizaje.
- los resultados de la investigación han de ayudar a resolver problemas y ser aplicables en clase.
- poseer un grado de generalización aceptable por todos los profesores (información e investigación son válidas si son aplicables ampliamente).
- información e investigación han de conllevar un mensaje convincente que mejore la práctica profesional de la instrucción.

Por otro lado, las redes de interacción, se complejizan según sean las estrategias instruccionales utilizadas en el aula, y la dinámica de las relaciones toman diferentes referentes y contactos.



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

La función de mediación del profesor tiene un papel tan destacado, que quizás sea uno de los aspectos más importantes de la satisfacción del clima que se vive en la clase y de la eficacia instruccional.

Múltiples son los factores que intervienen en la configuración del clima de aprendizaje de la clase: aspectos motivacionales, cognitivos y de socialización actúan, fundamentalmente, favoreciendo o entorpeciendo la consecución del aprendizaje individual. El clima de la clase está ligado a la satisfacción, a la disciplina y al control de la clase.

Los indicadores instruccionales de este principio se diferencian, según el nivel de interacción entre los elementos personales que trabajan en la clase:

- primer nivel: profesor/ alumno
- segundo nivel: alumno/alumnos
- tercer nivel: relaciones funcionales sintagmáticas

El clima o ambiente escolar incluye las relaciones socio-personales que se dan en la clase y en la escuela como centro educativo, e inciden en el proceso de socialización como un aspecto esencial de la escolarización. La intensidad de la relación con el maestro y los compañeros varía con el tiempo y le afectan otras variables del contexto escolar.

En la Educación Escolar, el entorno es la clase, y el ambiente que lo conforma son las interacciones personales y profesionales del profesor con sus alumnos y entre los propios compañeros. Las relaciones personales se producen mediante la comunicación entre las personas que están juntas en un mismo espacio.

En el clima de la clase se dan aspectos psicosociales y expresiones de afectividad que reflejan el funcionamiento de la clase como grupo. Esa perspectiva tiene tras de sí una amplia investigación desde la sociometría. El estudio de las redes sociométricas está presente en los estudios que tratan de las relaciones internas de la clase, y son una valiosa ayuda en muchos casos en que interesa conocer las dinámicas grupales y el papel que juegan sus miembros.

Es de destacar que el clima escolar es percibido de forma diferente por el profesor y por los alumnos. Otro aspecto que se ha investigado es la diferencia entre el ambiente real y el deseado, que proporciona información para tratar de modificar la situación a través de actuaciones psicosociales. Escalas de ambiente escolar que afectan al comportamiento del profesor han sido utilizadas para caracterizar a los profesores eficaces.

El ambiente escolar se está introduciendo paulatinamente en la evaluación instruccional.

Para Genovard y Gotzens (1990), el clima o ambiente de aprendizaje de la clase se configura fundamentalmente desde la interacción social y contextual que se establece entre las variables de la instrucción. Las primeras se refieren al control y manejo de la clase o disciplina escolar, y las segundas aluden a las estrategias instruccionales movilizadas en el proceso E/A.

Las relaciones personales que se dan en la clase tienen diferentes formas de producirse. Unas son diádicas (entre el profesor y cada alumno), en las que existe un desnivel funcional y de roles importante. Otras son múltiples y del mismo nivel (establecida por los compañeros entre sí). Otras relaciones surgen del grupo de escolares hacia el profesor, y viceversa.

- *Interacciones de primer nivel: profesor/ alumno*

La relación del profesor con el alumno es en principio y en primer lugar una relación profesional. Se establece una separación de roles personales y funcionales que cada uno tiene que desempeñar en el proceso E/A.

Según Rivas (1997) en la relación profesor-alumno hay un excesivo énfasis en destacar los aspectos "humanísticos" de la misma y muchos cifran en esa característica la calidad de la relación educativa. La importancia de la relación personal directa entre profesor y alumno está modulada por la edad y el nivel educativo.

Con el transcurso de la escolarización, la relación personal pasa a ser secundaria respecto a otras exigencias de tipo instruccional.



EXPECTATIVAS DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR. SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El *profesor eficaz* es aquel que es capaz de crear climas favorables donde las relaciones son asumidas como positivas y gratas.

Las relaciones profesor-alumno están teñidas de múltiples factores que se dan en toda convivencia humana, reflejo de las de carácter cultural y actitudinal del medio en que se desenvuelve la escuela.

El papel de las expectativas en la clase tiene una doble vertiente: la que tienen los alumnos del profesor, y a la inversa. Las primeras forman parte de la percepción que tiene el alumno del profesor, que se producen, no sólo desde su experiencia directa con él, sino también a partir de otras fuentes de información: sus relaciones con adultos significativos, la de otros compañeros que tuvieron a ese profesor y la experiencia suya con otros profesores.

En cuanto a las expectativas del profesor sobre el alumno, uno de los aspectos más divulgados es el conocido como "Efecto Pygmalión".

- *Interacciones de tercer nivel: relaciones funcionales sintagmáticas*

La forma de relacionarse el profesor con los alumnos, la confianza que éstos depositan en él, las respuestas que el profesor considera justas recibir del grupo y al revés o la implicación o no del profesor en los problemas de la clase, son manifestaciones de relaciones funcionales de interacción mutua (sintagmáticas).

Las relaciones paradigmáticas del profesor y del estudiante, en el desempeño individual de sus funciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje, contribuyen a crear estructuras sintagmáticas que posibilitan la creación de nuevas relaciones no previstas antes de su intervención.

La instrucción mediada se refiere al proceso interactivo a través del cual el profesor potencia la interiorización de los procesos psicológicos del pensamiento y le asigna al mismo un estilo mediacional como la forma de interactuar el profesor con sus alumnos, actuando aquél de soporte para favorecer la competencia cognitiva a partir de la zona de desarrollo próximo.

La *mediación* se refiere a trabajar juntas personas con diferente nivel, conocimiento o maduración para resolver un problema o hacer una tarea. El profesor programa para la clase diferentes tipos de agrupamientos, distribuye el tiempo y las actividades según estima más adecuadas para que los alumnos consigan aprendizajes de calidad.

DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA

El estudio de la interacción profesor- alumno está orientado por un doble objetivo: definir la eficacia docente del profesor y conseguir el mayor rendimiento académico de los alumnos.

Se requieren instrumentos de observación capaces de recoger todos los elementos en que se puede descomponer la relación educativa entre profesor y alumno.

Flanders (1977) elaboró el primer sistema de categorías para observar la interacción entre profesores y alumnos que trataba de recoger todos los eventos importantes del acto didáctico (siempre comportamientos observables), pero ignoran la intencionalidad de las acciones y las posibles causas que subyacen a estas acciones.

Pero estudiar la verdadera interacción educativa requiere ir más allá del registro de un conjunto aislado de comportamientos y recoger adecuadamente las situaciones en que profesores y alumnos interactúan de forma simultánea y recíproca en un contexto, con unos objetivos y ante un contenido de aprendizaje determinado.

El nuevo marco teórico para el análisis de la interacción profesor-alumno lo constituyen las teorías cognitivas y constructivistas que, como la teoría del desarrollo de Vygotsky establece que debe de producirse un cambio progresivo desde un momento inicial en el aprendizaje en el que el control de la situación se encuentra en manos del profesor, hacia un proceso de internalización mediante el que el alumno incorpora a su estructura psicológica y asimila los conocimientos.

El aula en su conjunto se considera también un lugar donde existen una serie de interacciones



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

comunicativas que ayudan a construir un conjunto de significados compartidos por los miembros de la clase. El propio contexto de interacción es construido por las personas al interactuar. La clave del análisis de la interacción profesor- alumno reside en comprender cómo se produce esta construcción conjunta y cómo el profesor consigue el progreso de los alumnos.

El nuevo contexto de análisis de la interacción profesor- alumno obliga a introducir cambios metodológicos en los procedimientos de estudio de la influencia educativa, tratando de establecer los procesos que subyacen a las interacciones y considerando el contexto global y específico.

Las actitudes del alumno en la escuela son diversas. Pueden caracterizarse como más importantes, las actitudes hacia la escuela, hacia el profesor y hacia la materia.

Las actitudes del alumno respecto al profesor vienen matizadas por la percepción que tiene de él y por las expectativas que le genera.

La impresión que el alumno tiene del profesor depende de que tenga un status superior, de sus características y de su reputación. Hay una tendencia a evaluar peor a los profesores de más edad, menos atractivos físicamente y a aquellos de los que se tienen informes negativos. Estas percepciones dependerán de las características del alumno (como edad o trato diferencial que hace el profesor).

Las expectativas de los alumnos inciden en su propio comportamiento y en el del profesor.

Kagan y Moss (1962) encontraron una alta correlación entre las expectativas de fracaso en un problema y renuncia.

Según Good y Brophy (1984), los alumnos agobiados por expectativas bajas y que reciben un trato inadecuado tienen, a veces, la razón al atribuir sus rendimientos a factores externos. Si el maestro no piensa que mejorarán con mayor empeño y si no premia ese esfuerzo, hay pocas probabilidades de que capten la relación entre la aplicación personal y el éxito en la tarea.

Las reacciones y situaciones psicológicas del alumno tienen mucho que ver con las del profesor y se perciben mejor las personas que tienen personalidades similares.

La conducta del profesor incide en la del alumno. Cuanto más positivas son las percepciones de los alumnos de los sentimientos y expectativas de sus profesores mejor es su rendimiento académico y más aceptable su conducta (Rosenthal y Jacobson, 1968).

También sucede a la inversa, es decir, las actitudes y conducta de los alumnos inciden en las actitudes y comportamientos del profesor. Diferentes investigaciones han demostrado que a los alumnos (tanto de primaria como de secundaria) con alto nivel de conocimientos se les preguntaba más que a los de nivel bajo.

Por otro lado, existen también diferencias en las expectativas formadas por los alumnos del aula ordinaria y aquellos que reciben alguna hora en el aula de Educación Especial.

Ello se debe, en gran parte, al diferente clima que se establece en el aula ordinaria y en la de educación especial.

El clima emocional del aula ejerce influencia no sólo sobre el rendimiento académico del alumno, sino también sobre sus respuestas emocionales y efectivas. Se dan relaciones positivas entre la expresión de afecto positivo y el autoconcepto del alumno, así como sus actitudes frente a la escuela.

Según estudios recientes, los alumnos perciben en el aula de educación especial un clima con más confianza y más afectivo que en su aula ordinaria y tienen mayor comunicación con el profesor/a, viéndolo como alguien más cercano, lo que hace que aumente la confianza que tienen en sí mismos y estén más motivados en la asignatura, ya que se ven con más posibilidades de aprobar. Esto se debe, entre otras cosas, a que el número de alumnos en el aula de educación especial es reducido (una media de 5 alumnos frente a los 25 del aula ordinaria), lo que hace que se establezca mayor confianza entre profesor- alumnos.

Las expectativas formadas por los alumnos que acuden al aula de educación especial son, por tanto, más positivas, lo que conlleva, en la mayoría de casos, a una mejoría en su rendimiento.

Como ya apuntábamos anteriormente, variables como la edad del profesor o su atractivo físico,



EXPECTATIVAS DEL ALUMNO HACIA EL PROFESOR. SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

junto a otras como su estilo de enseñanza y el clima que propicia en la clase, son fundamentales en la formación de expectativas por parte del alumnado.

Así pues, un profesor joven (de 25-35 años), con cierto atractivo físico, con un estilo de enseñanza directo en el que haga partícipes a los alumnos de su propio aprendizaje, que cree un clima de aula donde prime el trabajo cooperativo y que se muestre cercano a ellos, propiciará, en gran medida, unas expectativas favorables sobre el profesor y sobre sí mismos, que conllevará a aumentar el rendimiento académico.

CONCLUSIONES

Como conclusiones más relevantes acerca de la interacción profesor-alumno y las expectativas de éstos que dicha interacción genera, así como su incidencia en el aprendizaje, establecemos dos ejes fundamentales de los aspectos sociales y afectivos de la interacción: la incidencia del clima socio-emocional del aula y su incidencia en el rendimiento instruccional de los alumnos y las expectativas que los alumnos crean y mantienen de sus profesores.

El concepto de clima del aula ha ido variando a lo largo del tiempo, tanto en lo que se refiere a sus contenidos como a los objetivos propuestos por la investigación desarrollada.

Conviene recordar la distinción que sugieren Brophy y Good (1986) entre factor clima emocional (demostraciones de afecto, positivo o negativo, entre profesores y alumnos) y el factor control del profesor (control de comportamiento en el aula).

Los resultados pueden agruparse en tres bloques:

- afecto positivo y rendimiento: Gage (1977) afirma que existe una relación significativa y positiva entre estilo indirecto y rendimiento del alumno, es decir, una relación positiva entre clima positivo y rendimiento del alumno,
- elogio y rendimiento: esta diferenciación entre elogio y afecto positivo responde al objetivo de diferenciar las distintas relaciones que parecen enmascararse bajo el epígrafe de afecto positivo; el elogio parece relacionarse positivamente con el rendimiento en matemáticas y lectura, ello es interpretado como resultado del contenido emocional distinto asociado al efecto positivo y al elogio, y
- afecto negativo y rendimiento: se han hallado relaciones negativas entre el afecto negativo y el rendimiento del alumno (aunque los resultados no son muy consistentes), algunos autores han argumentado la existencia de la variable estatus socioeconómico del alumno; la expresión de afecto negativo se relaciona con peores rendimientos entre alumnos de bajo estatus socioeconómico.

Además de todas las anteriores, podemos mencionar también las siguientes conclusiones:

- importancia del ambiente escolar (que se configura desde la interacción social y contextual establecida entre las variables de la instrucción) y su repercusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje,
- diferente percepción de dicho ambiente escolar por parte del profesor y el alumno,
- relaciones personales diádicas o múltiples (de primer, segundo o tercer nivel)
- alumnos de la clase ordinaria y de la clase de educación especial (aspectos identificables y etiquetables como estereotipos sociales),
- concepto de instrucción mediada (profesor con un estilo mediacional),
- importancia de los afectos y emociones del docente y su repercusión tanto en el proceso de enseñanza/aprendizaje, como en la instrucción que reciben los alumnos,
- el objetivo de la educación ha de conseguirse mediante relaciones interpersonales establecidas entre profesor/alumno y entre compañeros,



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

- control de clase y disciplina son componentes de la enseñanza eficaz, directamente relacionadas,
- variables significativas en los procesos atencionales de los alumnos: expectativas sobre el profesor, contenidos que se imparten, evaluación, estrategias instruccionales, contacto ocular, etc.,
- variable expectativas: profecía del autocumplimiento (Jacobson y Rosenthal, 1968),
- importancia de la comunicación de expectativas,
- diferencias en el clima del aula ordinaria y de la de educación especial,
- diferencias en la creación de expectativas de los alumnos del aula ordinaria y los que asisten alguna hora a la de educación especial,
- influencia de las expectativas positivas en la optimización del rendimiento académico de los alumnos,
- variables como la edad del profesor, su atractivo físico, su estilo de enseñanza y el clima de aula que favorezca, determinan en gran medida, las expectativas que forman los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-75). New York, NY: McMillan.

Castejón Costa, J. L. (1997). *Introducción a la Psicología de la Instrucción*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Flanders, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya/2.

Gage, N.L. (1977). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Gairin, J. (1990). *Las actitudes en educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.

Good, T. y Brophy, J. (1984). *Looking in classrooms* (3 ed.). New York: Harper & Row.

Kagan, J. y Moss, H. (1962). The Stability of passive and dependent behavior from childhood through adulthood. *Child Development*, 31, 577-591.

Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/ aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Psicología.

Rosales, J., Iturra, C., Sánchez, E. y de Sixte, R. (2006). El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferentes. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 65-90.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009

