

# ETIQUETAS DE PROFESORES, LASTRES DE ALUMNOS<sup>1</sup>

## Agustín de la Herrán Gascón

INTRODUCCIÓN GENERAL. Un nutrido grupo de maestros/as ha revisado la incidencia de las expectativas prejuiciosas en la comunicación didáctica cotidiana, en estas etapas educativas. Tras construir una amplia base analítica, se optó por recabar su validación experimental a 51 maestros/as de Educación Infantil y de Educación Primaria en ejercicio, lo que ha permitido que nuestra base de observaciones esté compuesta por aquéllas que han sido contrastados por la práctica cotidiana. No nos ha interesado en esta ocasión el reflejo cuantitativo, cuanto la propuesta de la apertura o desarrollo de un ámbito menos abordado de lo necesario. La finalidad de este artículo es proporcionar a los maestros/as de estas etapas una información útil para su autocrítica y transformación personal y profesional, sobre este ámbito básico.

### I INTRODUCCIÓN TERMINOLÓGICA

i CATEGORÍAS PREVIAS. Afirma M. Moya (1999), de acuerdo con la postura más frecuente en Psicología Social, que cuando se percibe a alguien se dispone de hecho de multitud de categorías con que se clasifica su conducta, apariencia y demás elementos:

*puede ser categorizada en función de su atractivo físico, de su personalidad, de su procedencia geográfica, de la carrera universitaria que estudia, de su ideología política. Las personas diferimos en el tipo de categorías que utilizamos, si bien en determinados momentos o circunstancias todos tendemos a usar categorías similares. Así, hay personas que utilizan casi exclusivamente un sistema categorial (por ejemplo “amigo-enemigo”, “atractivo-poco atractivo”), mientras que otras utilizan un sistema más complejo de categorización (p. 35).*

Nosotros ampliamos esta acepción, para fundamentar mejor la compleja realidad educativa, y conceptuaremos *categoría previa* como toda adquisición (sensorial, sentimental, emocional, actitudinal, conceptual, de procedimientos, etc.), individual o colectiva, previa a un proceso de conocimiento, desde la cual, consciente o inconsciente, se compara, clasifica e interpreta automáticamente la realidad para formarnos una conclusión, una valoración o un juicio sobre ella.

ii PREJUICIOS. A su vez, tales *juicios* pueden actuar como *categorías previas* con otros elementos que se vayan a conocer después [generalización prejuiciosa del juicio, o empleo del juicio anterior como prejuicio]. Esta es una característica esencial del prejuicio: que ya está formado antes de conocer los objetos, fenómenos o personas sobre los que se proyectan, y a los que acompañan con una determinada *cotización emocional*, ahormada sobre la *comodidad* y el *desconocimiento* (A. de la Herrán, 1997, p. 152). Los *prejuicios* se afianzan normalmente sobre pars pro toto (partes que se toman por el todo), y que predominan absolutamente sobre las demás. Algunos ejemplos de estos *anclajes* suficientemente conocidos: el aspecto físico, el sexo, los nombres y apellidos

---

<sup>1</sup> Herrán Gascón, A. de la (2000) (Coord.). Etiquetas de Profesores, Lastres de Alumnos (I, II y III partes). Suplemento Pedagógico Acade (números 27, 28).

(raros, conocidos, familiares, etc.), los colectivos raciales, la nacionalidad (o *regionalidad, localidad, barrio*, etc.), la clase social, las creencias (religiosas, políticas, etc.), las simpatías, etc.

iii VALORACIONES. Las *valoraciones* se pueden diferenciar del *prejuicio* en que se desarrollan a partir de un *conocimiento* más o menos válido de los objetos, fenómenos o personas percibidas. Por tanto, básicamente se podrían entender como elaboraciones emotivocognoscitivas *a posteriori*, lo que las diferenciaría virtualmente del *prejuicio*, cuyo rasgo esencial es *ser a priori*. Sin embargo, una elaboración prejuiciosa queda provisionalmente constituida, y los sistemas valorativos que asocia pueden actuar como premisas cognoscitivas relativamente estables de procesos futuros.

iv EXPECTATIVAS. Pueden entenderse como *esperanza de logro de una cosa o suceso, si se da la oportunidad necesaria*. Más ampliamente, la conceptualizamos como *creencias relativamente estables, polarizadas y proyectadas sobre alguien, en algún sentido definido*. Dependiendo del contexto, su noción puede estar cercana a otras como *confianza, seguridad, convicción, presunción, certidumbre, perspectiva*, etc. Por tanto, la *expectativa* puede adoptar formas diversísimas según la situación, el entorno, la circunstancia y las personas sobre las que se *espera*, y la *creencia* misma. Como nos recuerda M.Á. Zabalza (2000), M.C. Wittrock (1986), los efectos de las expectativas inciden más en el ámbito individual, lo que no anula la tendencia a *agrupar dualmente* («chunking», según W. Doyle, 1977), con que se simplifica la complejidad y variedad personal de los alumnos.

v AUTOEXPECTATIVAS. Aunque de ellas se hable muy poco, debemos ser conscientes del alcance de la *autoexpectativa* [realizada hacia sí mismo]. La propia expectativa que tiene el profesor sobre sí mismo (de capacidad, de creatividad, de afectuosidad, de *subjetivismo*, de *prejuiciosidad*, etc.), le puede llevar a actuar de diferente manera y a encontrar motivaciones distintas. Si por ejemplo si el profesor/a no confía en su preparación o cualidades personales para responder a una serie de alumnos y alumnas, la educación que ellos reciban podría estar limitada desde esa causa primera.

## II EXPECTATIVAS EN GENERAL

*EXPECTATIVAS DE FIGURAS DE AUTORIDAD SIGNIFICATIVAS*. Las *expectativas* son casi inevitables en las relaciones de comunicación. Sin embargo, pueden ser especialmente relevantes en las relaciones *asimétricas* (directivos-empleados, padres-hijos, docentes-alumnos, etc.), y en el sentido de la figura de autoridad hacia las otras sobre las que aquélla se ejerce, en virtud de su *capacidad de influencia*. Se pueden llegar a comunicar *expectativas* relativas al *ser [algo]* (conjunto de comportamientos determinantes de su personalidad o rasgos básicos) o al *poder ser capaz de [algo]* (*actuar, alcanzar un estado o situación distinta, etc.*). Algunos ejemplos:

a) “Ser”: *Un inútil, un chapuzas, tonto/a, agresivo/a, peligroso/a, malo/a, responsable, estudioso/a, independiente, sensible, gracioso/a, creativo/a, desmemoriado/a, sereno/a, etc.*

b) “*Poder ser capaz de*”: *Obtener un buen rendimiento académico, fracasar, tener un accidente de tráfico, conseguir ser feliz, vencer las dificultades, realizar un proyecto, etc.*

A las *expectativas* puede acompañar un *poder de influencia* traducible como idea de desenlace adelantado, deseo de consecución, *previsión de comportamientos* o incluso *predicción de resultados*. En estos casos, la *expectativa* y los desenlaces de los acontecimientos pueden actuar como la cabeza y la cola de una *pescadilla cerrada*. Ante este bucle, a *directivos, padres, profesores* y demás figuras de autoridad relativa sólo les resta la reflexión autocrítica de su *práctica*, y la conexión de sus indagaciones con su responsabilidad o profesionalidad.

VARIABLES GENERALES. ¿De qué puede depender que las *expectativas* influyan más o menos? Fundamentalmente de:

- a) LOS SUJETOS QUE COMUNICAN LA *EXPECTATIVA* y sus características, según pueda ser su papel social, su egocentrismo, su propensión al prejuicio, su tendencia *etiquetar*, a *machacar sobre la etiqueta*, su cota de irreflexión, su capacidad de autocrítica-rectificación, insensibilidad (*aempatía*), madurez emocional, etc.
- b) LOS SUJETOS A LOS QUE LA *EXPECTATIVA* SE COMUNICA y sus características: Según sea su edad, su madurez personal, su necesidad afectiva, su dependencia emocional, su grado de *influidibilidad* o *sugestionabilidad*, su *fragilidad yoica*, las circunstancias externas, etc.
- c) EL CONTENIDO DE LA *EXPECTATIVA* COMUNICADA: Relativa a acciones, rendimiento, carácter, capacidad, grupo de pertenencia, etc.

### III *EXPECTATIVAS DOCENTES*

ÁMBITOS. En la circunstancia docente, las *expectativas confesables* se centran normalmente en el *aprendizaje significativo* y el *rendimiento del alumno*. Las *ocultas* pueden cubrir una amplia gama de previsiones, muy semejante a las anteriormente expuestas. En la medida en que la relación entre el docente y cada alumno se articula sobre la *comunicación didáctica*, ocurre que esa *expectativa*, tácita o expresamente, verbal o gestualmente, se comunica e influye. Y lo puede hacer de manera semejante a como a nosotros nos afecta la *expectativa de confianza, idea o esperanza* de quienes nos importan.

INVESTIGACIÓN ANTECEDENTE. En "Pigmalion en la escuela", Rosenthal, y Jacobson explican cómo encontraron que las *expectativas* de los profesores sobre los comportamientos de los alumnos determinaban precisamente esas conductas. Las simples predicciones y la confianza en que esas predicciones iban a ocurrir se transformaban en causas de que sucedieran los resultados esperados. La investigación se hizo pasando un test a unos alumnos, del que . Una vez corregido, se informó a los profesores de que el “desarrollo escolar” de cinco alumnos elegidos al azar era mucho mayor que el del resto, y que por ello en el próximo curso lograrían altos rendimientos. Los tests de seguimiento que se realizaron meses y cursos después indicaron que esos

alumnos habían incrementado su rendimiento, y que los profesores los valoraban<sup>1</sup> por encima del grupo de referencia. Claiborn, Wilkins, o Glock reiteraron la misma experiencia sin encontrar esta influencia.

IV *EXPECTATIVAS PREJUICIOSAS* EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. En este bloque desarrollaremos CINCO ASPECTOS:

- a) SOBRE QUÉ SE AFIANZAN LAS *ETIQUETAS* DE LOS PROFESORES.
- b) QUÉ ACTITUDES COMPORTAMIENTOS DOCENTES SE DESARROLLAN a partir de ellas.
- c) CUÁL ES EL MECANISMO CONCRETO QUE MANTIENE EL *BUCLE* ENTRE LA *EXPECTATIVA PREJUICIOSA* Y EL COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO.
- d) QUÉ EFECTOS GENERALES Y ESPECÍFICOS PUEDEN PRODUCIR LAS *ETIQUETAS* EN EL ALUMNO.
- e) ALGUNAS PAUTAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR MÁS EL *RESPETO DIDÁCTICO* EN LAS AULAS.

i PRIMER ASPECTO: LOS *ANCLAJES DE LAS ETIQUETAS* DOCENTES. Con mayor o menor frecuencia, nuestro trabajo ha revelado que éstos pueden condicionar el posterior conocimiento:

- a) PRIMERA PERCEPCIÓN SIGNIFICATIVA del niño, o primera impresión directa, del tipo que sea.
- b) CARACTERÍSTICAS FÍSICAS: Cara<sup>2</sup>, voz, expresividad y gestos, voz, belleza o atractivo, altura, gordura, pelo, ropa, arreglo personal, parecidos<sup>3</sup>, otras peculiaridades, etc.
- c) HIGIENE: Suciedad, olor corporal, suciedad, etc.
- d) NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNO: Tipo de necesidad (físicas, psíquicas, temporales, permanentes, etc.), trastorno concreto, discapacidades o dificultades asociadas, etc.
- e) RAZA O COLECTIVO DE REFERENCIA: Puede ser asiento de prejuicio tanto apreciativo como despreciativo.<sup>4</sup>
- f) SEXO: En Educación Infantil, la expectativa diferencial parece formarse más hacia el rendimiento, esperándose más de niñas que de niños, y, en Educación Primaria, en general, más hacia el comportamiento, esperándose peor comportamiento en niños que de niñas. El sexo se puede estereotipar en obras de teatro u otras actividades didácticas.
- g) NOMBRES<sup>5</sup> Y APELLIDOS: Raros, parecidos a otros conocidos, etc.
- h) INFORMES Y PUNTUACIONES DE TESTS<sup>6</sup>, tanto de otros docentes como del orientador.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, cuando se percibe que determinados alumnos *tienen cara de algo*. Algo que generalmente se hace corresponder con lo que se dice que *son*.

<sup>3</sup> Son frecuentes las correspondencias inconscientes.

<sup>4</sup> Según Braun, se espera menos de las razas distintas a la propia. Creemos que, generalmente, esto no es así, si se admite que existen colectivos humanos que se pueden valorar más positivamente que el entendido como propio.

<sup>5</sup> Se espera más frecuentemente que los niños con nombres raros sean perdedores.

<sup>6</sup> Se espera menos de los niños que puntúan más bajo (similar a la experiencia de Rosenthal, y Jacobson).

- i) COMENTARIOS DE MAESTROS/AS: Sobre todo si los informantes son compañeros apreciados profesionalmente, otros padres o incluso alumnos bien conceptuados), especialmente si se refiere a su conflictividad (*famas atribuidas* de revoltoso, de malo, de diablillo, etc.), etc.
- j) COMPORTAMIENTO EN EL AULA: Puntualidad, participación (calidad, cantidad y oportunidad), lugar de la clase en que se sienta, actitudes (hacia el maestro/a, los otros alumnos, el colegio, etc.), simpatía o trato del alumno hacia el profesor (frialdad o cariño), etc.
- k) COMPORTAMIENTO GENERAL HABITUAL: Si es incómodo<sup>1</sup> para el docente, suele asociar una menor expectativa de rendimiento.
- l) RENDIMIENTOS ANTERIORES: Sobre todo inmediatos (semana, trimestre, curso), aunque los mediatos pueden ser un lastre mayor para algunos alumnos.
- m) SITUACIÓN ESCOLAR ANTERIOR: Si repite o ha repetido, centro de procedencia, docentes anteriores (en su caso, quiénes, edad, otras características), etc.
- n) RASGOS PERSONALES: Afectuosidad, dependencia emocional, carácter, inteligencia, inquietud, agresividad, tranquilidad, apertura social, creatividad manifiesta apreciada por el docente, etc.
- o) CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DEL NIÑO: Papel social o *rol capturado* en el aula, popularidad entre los compañeros, sociabilidad, etc.
- p) PREJUICIOS YA FORMADOS HACIA GRUPOS DE REFERENCIA O DE PERTENENCIA con que se relaciona, otros estudiantes o personas concretas.
- q) PADRES O TUTORES: Edad, ocupación y cargo profesional, nivel de estudios, nivel adquisitivo, nivel socioeconómico<sup>2</sup>, ideología política, ideología religiosa, asistencia a entrevistas, a reuniones de padres, a actividades didácticas, participación e interés en el proceso educativo de su hijo/a, actitud demostrada al tutor, docentes u orientador, (interés, información que aportan, pasividad, pasotismo, ansiedad, agresividad, destructividad, entremetimiento, etc.), etc.
- r) SITUACIONES FAMILIARES DEL ALUMNO:
  - 1) OBSERVADAS O CONOCIDAS SIN IMPLICACIÓN DIRECTA: Antecedentes familiares de diversa índole, conflictos o problemas conocidos de diversa índole, separación o divorcio, nacimiento reciente de hermanito(s), malos tratos a la pareja, padre o madre en la cárcel, muertes cercanas, etc.
  - 2) EXPERIMENTADAS DIRECTAMENTE POR EL DOCENTE: El alumno es hijo/a propio o de alguien conocido, sobre todo si existe vínculo directo (compañero, amigo, conocido, familia, vecino, etc.).
- s) HERMANOS (sobre todo si son mayores): Parecido en el aspecto físico, rendimiento, comportamiento o características de diversa índole, etc.
- t) RESIDENCIA: Lugar (si vive en un barracón o en un barrio privilegiado, situación (si vive con los abuelos), etc.

---

<sup>1</sup> Por *incómodo* no queremos referirnos necesariamente a *mal comportamiento*. Hay docentes para los que un comportamiento *incómodo* es sinónimo de *no deseado*: comportamientos *callados*, *aplicados*, *creativos*, etc. pueden ser *incómodos*.

<sup>2</sup> Se espera menos o se dedica más atención y apoyo a quienes se sabe su menor nivel socioeconómico de origen (Braun).

- u) EDUCACIÓN QUE SE SOSPECHA QUE LA FAMILIA OFRECE O DEJA DE OFRECER.

ii SEGUNDO ASPECTO: PRINCIPALES ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS: Hemos contrastado los siguientes:

- a) COMPORTAMIENTOS PREJUICIOSOS EN FUNCIÓN DE LA EXPECTATIVA:

- 1) MAYOR CASO O ACTITUD PROTECTORA-POSITIVA VERSUS IGNORANCIA AFECTIVA O ABANDONO EN EL AULA: Se tiende a preservar o proteger a un niño más débil que los demás o al niño mejor considerado que los demás.
- 2) MENOR AUTONOMÍA: Se tiende a estar más encima del niño sobre el que la expectativa es más pobre.
- 3) EXIGENCIA DIFERENTE: La exigencia puede a priori amoldarse a la expectativa, que actúa como condicionante.
- 4) GRADO DE CORDIALIDAD DIFERENTE: Se trata más afectuosamente al alumno sobre el que la *expectativa* es superior.
- 5) SESGO EN LA INTERPRETACIÓN EVALUATIVA: El *vaso* puede percibirse *medio lleno* para unos y *medio vacío* para otros.
- 6) INTERACCIONES VERBALES Y NO-VERBALES DENTRO Y FUERA DEL AULA: Se tiende a interactuar (en el aula, pasillos, patio, etc.) con aquellos alumnos con los que la relación es más grata y reforzante para el propio docente.
- 7) CANTIDAD DE PREGUNTAS: Se pregunta más al alumno sobre el que se proyecta una expectativa superior, y a los niños de quienes se tiene una más baja expectativa se les suelen hacer preguntas más fáciles y en un tono diferente.
- 8) ATENCIÓN A LAS RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS: A los niños con expectativas superiores se les otorga una esperanza de respuesta más alta, en formas diversas: más tiempo de respuesta, más orientaciones, pautas, aclaraciones, indicios, etc.
- 9) FRECUENCIA Y CALIDAD DEL REFUERZO TRAS LA RESPUESTA: Se refuerzan más las intervenciones de los que se perciben como mejores alumnos: Más atenciones positivas y mejor disposición a la ayuda y palabras de ánimo, más frecuentes sonrisas, más caras de agrado y comportamientos (verbales y no verbales) de aceptación, más frecuente contacto físico, más reconocimientos, etc.
- 10) DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL AULA (en configuraciones *territoriales*): Se tiende a segregar o a cambiar más de grupos por razones relacionadas con el rendimiento a los alumnos sobre los que se espera peor o menos, y a los alumnos *ideales* se les mueve menos.

- b) COMPORTAMIENTOS PREJUICIOSOS HACIA EL ALUMNO CONFLICTIVO:

- 1) PREDISPOSICIÓN DOCENTE, EN GENERAL MENOS POSITIVA.
- 2) ATRIBUCIÓN IRREFLEXIVA DE CULPA (locus de control para lo negativo): Se tiende a pensar que “ha tenido que ser el niño más ‘trasto’”.
- 3) ACTITUD DEFENSIVA O MÁS CORTANTE.

- 4) ACTITUD FACIAL: *Cara larga*, seria o menos amigable, esporádicas expresiones de enfado, hartura o desprecio, etc.
- 5) ACTITUD VERBAL: Peor tono de la palabra, etc.
- 6) MENOR OPORTUNIDAD DE EXPRESARSE al niño que se porta peor.
- 7) MENOR CASO E INCLUSO IGNORANCIA ANTE SU INTERVENCIÓN.
- 8) EXPRESIONES DE ANSIEDAD ANTE SU INTERVENCIÓN.
- 9) MÁS BROMAS INCONSISTENTES.
- 10) SEGREGACIÓN O MARGINACIÓN EN EL AULA O FUERA DE ELLA (patio, salidas, etc.), A LOS MÁS "TRASTOS".
- 11) OCUPACIÓN INÚTIL DEL ALUMNO CON UNA ACTIVIDAD MARGINAL: "Recadero", "borrador de pizarra", "recogedor", "avisador" y otras actuaciones semejantes.
- 12) AGRESIVIDAD DIDÁCTICA: Irle a pillar con preguntas capciosas, difíciles o que no podrá contestar.
- 13) MÁS CORRECCIONES Y CRÍTICAS NEGATIVAS.
- 14) DISCRIMINACIÓN, DECISIONES POCO JUSTAS (o que pueden ser así reconocidas a posteriori).
- 15) DESPRECIOS PÚBLICOS, PUESTAS EN EVIDENCIA, RIDICULIZACIONES, etc.
- 16) UTILIZACIÓN DE DESPRECIOS PÚBLICOS, PUESTAS EN EVIDENCIA, RIDICULIZACIONES, etc. como recurso disciplinario para los demás.
- 17) TENDENCIA A PROPONER AL ALUMNO COMO MODELO (excepcionalmente positivo o *de actuación* y más frecuentemente negativo o *de evitación*).
- 18) ANTIFAVORITISMO.
- 19) INFRAVALORACIÓN O IGNORANCIA DE APORTACIONES POSITIVAS.
- 20) DESCONFIANZA HACIA MOTIVOS O JUSTIFICACIONES DEL ALUMNO.
- 21) AUTORITARISMO, DESPOTISMO O IMPOSICIÓN DE AUTORIDAD COMO RECURSO *INDIVIDUALIZADOR* (o "adaptación curricular individual") para ese alumno.
- 22) CASTIGOS MÁS FRECUENTES.
- 23) CASTIGOS DISTINTOS AL RESTO: Con frecuencia y por razones relacionadas con su comportamiento habitual y con castigos anteriores, ante una misma conducta se tiende a poner peores castigos a los alumnos más conflictivos.
- 24) SESGO EN LA INTERPRETACIÓN EVALUATIVA: El mismo rendimiento en actividades o pruebas de evaluación puede interpretarse de modo distinto: un 4.5 puede ser un aprobado para el *obediente* y un suspenso para el *revoltoso*.
- 25) EMPLEO DE LA CULPABILIZACIÓN DE LO QUE PUEDE PASAR O PASA A LOS COMPAÑEROS.
- 26) EXPRESIÓN PÚBLICA DE COMENTARIOS PRIVADOS del o sobre el alumno.
- 27) *PELOTEO PARADÓJICO* DEL DOCENTE COMO MEDIO DE CONSEGUIR UN MEJOR COMPORTAMIENTO.

iii TERCER ASPECTO: MECANISMO

MECANISMO. Brophy, y Good describieron el mecanismo de afección de expectativas de los profesores sobre los alumnos:

- a) COMUNICACIÓN DE EXPECTATIVAS. Los profesores comunican expectativas sobre el comportamiento de sus alumnos en clase.
- b) COMPORTAMIENTO DIFERENCIAL DEL DOCENTE. Los profesores pueden comportarse de modos distintos con unos alumno y con otros, en función de esa *creencia proyectada*.
- c) COMPORTAMIENTO DISTINTO DE LOS ALUMNOS. Los alumnos se comportan de modo distinto, en función del comportamiento diferencial del docente.
- d) REAFIRMACIÓN DE LA ACTITUD DOCENTE. Las respuestas diferentes de los alumnos justifican subjetivamente la *expectativa* primera.

#### iv CUARTO ASPECTO: EFECTOS EN EL ALUMNO

EFECTOS GENERALES. ¿Hasta qué punto pueden influir las *expectativas prejuiciosas*<sup>1</sup> en los niños de Educación Infantil y Primaria? Evidentemente, no de la misma manera en uno u otro niño. Los efectos reales pueden oscilar entre la nada y el todo, entre la *insignificancia* y la *afección significativa*. Prueba de esta última son los casos de niños que cambian completamente de rendimiento y hasta de patrones de comportamiento social, cuando cambian de colegio. Creemos que por estar ligado tan estrechamente a la idiosincrasia de cada persona, ninguna investigación con propósito generalizador podría tener validez al indagar en este ámbito. Este tipo de *proyecciones de creencias* pueden:

- a) Potenciar, ilusionar, fortalecer, ratificar y motivar enormemente.
- b) Pueden resultar importantes o incluso llegar a *marcar* el proceso de socialización del niño con otros compañeros y con adultos.
- c) Pueden afectar a la autoestima del alumno, porque llegan a observar el comportamiento del profesor como un espejo de sí mismos, del que recogen en gran medida su autoestima.
- d) Pueden frustrar, *replegar el ánimo*, hacer desconfiar y hasta hundir a una persona: alumno, docente, compañero.
- e) Pueden actuar como *mediadores internos, tintes o tamices* de su motivación para actividades diversas.
- f) Pueden provocar comportamientos reactivos contrarios.
- g) Pueden resultar indiferentes.

EFECTOS ESPECÍFICOS. Cada uno de los items anteriores, para unos u otros alumnos, conlleva efectos propios. Nos es imposible desarrollar, pues, todos ellos, pero su alcance o incidencia real puede ser enorme. Un *botón de muestra* sobre la *atención a las respuestas de los alumnos en función de las expectativas*:

- a) Los alumnos más interrogados cuentan con más posibilidad de responder.

---

<sup>1</sup> Aunque aquí tratamos de las de los docentes, gran parte de lo dicho es extensible a los padres, adultos significativos (abuelos, vecinos, etc.) y a otros niños, tanto de clase como del entorno familiar.

- b) Puesto que antes de expresar una respuesta, se produce una síntesis de lo que se sabe y se verifica aprendizaje, los niños más cuestionados aprenden más que los otros sobre el ámbito de las preguntas.
- c) Los niños más preguntados adquieren más hábitos de participación, aprenden a hablar mejor y se les cree conocer más.
- d) Al contestar más veces correctamente, se les considera más que al resto. No hay que olvidar que pueden actuar, a su vez, como *refuerzo* y *ayuda* para el docente, hacia su claridad expositiva, su método seguido, sus propios comportamientos sesgados, etc.
- e) La mayor interacción alumno-profesor puede generar en ambos más *seguridad emocional* y una mejora general en el sentido del refuerzo de tal relación.

v QUINTO ASPECTO: PAUTAS PARA DESARROLLAR UN MAYOR *RESPECTO DIDÁCTICO* EN LAS AULAS: ¿Qué pautas prácticas podríamos seguir para evitar o controlar en la mayor medida tales sesgos prejuiciosos? Para los *poquísimos inquietos*, ofrecemos las siguientes:

- a) PARA LA BÚSQUEDA DE OBJETIVIDAD Y DE SUPERACIÓN DE INTERSUBJETIVIDAD:
  - 1) EVITAR LEER AL COMIENZO DE CURSO LOS INFORMES DE OTROS PROFESORES Y LOS RESULTADOS DE LOS TESTS o hacerlo con prudencia, conscientes de su posible efecto prejuicioso, sobre todo si el docente es sugestionable.
  - 2) EVITAR LA FORMACIÓN DE PREJUICIOS SOBRE EL PARECER DE LOS ALUMNOS y centrar la observación en los hechos, en lo objetivo y lo actual.
  - 3) FUNDAR LOS PROPIOS JUICIOS EN OBSERVACIONES OBJETIVAS, y pretender íntima y decididamente esa objetividad.
  - 4) ANALIZAR Y CONOCER BIEN, ANTES DE ENJUICIAR, ATRIBUIR CAUSAS Y CONSOLIDAR CREENCIAS.
  - 5) ACORDAR NO REALIZAR ENTRE DOCENTES VALORACIONES GRATUITAS que induzcan a procesos de (peudo)objetivación de lo subjetivo y de subjetivación de lo objetivo
  - 6) ACORDAR TRANSMITIRSE OBSERVACIONES POSITIVAS O HECHOS SOBRE LOS ALUMNOS, acompañados de la menor valoración distorsionadora posible
  - 7) BASAR LAS IDEAS SOBRE EL ALUMNO EN LO DIRECTAMENTE VIVIDO, no en lo apuntado por otros (docentes, padres, orientadores, etc.). En todo caso, requerir de ellos informaciones neutras (intereses, aficiones, dificultades, etc.) u o positivas de los niños.
  - 8) DIALOGAR CON PADRES, ORIENTADOR, OTROS DOCENTES, etc. cuando se perciba un posible *falso conocimiento* en nosotros o para adquirir más información no-sesgada
  - 9) REFLEXIONAR Y TRABAJAR LA AUTOOBSERVACIÓN EN GRUPO: analizar actitudes y comportamientos en las clases ante determinadas situaciones y alumnos.
  - 10) ACEPTAR Y MEDITAR LAS CRÍTICAS O ATISBOS DE CRÍTICAS DE OTROS PROFESORES/AS, partiendo de que “Cuando el río suena...”.

b) PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE Y LA ACTUACIÓN DOCENTE EN EL AULA:

- 1) FAVORECER EL FLUJO Y LA EXPERIENCIA DE *ROLES INDIVIDUALES DISTINTOS* realizando agrupamientos flexibles, movibles, rotativos, que permitan que éstos no se escleroticen durante largo tiempo y para actividades distintas.
- 2) FAVORECER LAS *DESIDENTIFICACIONES GRUPALES*, rotando flexiblemente a sus componentes o desarrollando una metodología de agrupamientos flexibles
- 3) ACICATEAR Y EQUILIBRAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS, sin inhibir a los más activos.
- 4) VARIAR ESTOS AGRUPAMIENTOS EN EL TIEMPO Y PARA ACTIVIDADES Y MATERIAS DISTINTAS.
- 5) EVITAR UTILIZAR A UN NIÑO COMO *ANTIMODELO* DE COMPORTAMIENTOS NEGATIVOS O COMO REFERENCIA PARA LOS CREATIVOS, pues podría taponarse la *autoexpectativa* del resto.

c) PARA FAVORECER LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS:

- 1) ESPERAR *TODO* DE *TODOS* LOS NIÑOS: que en algunos o alguna vez sus *necesidades básicas* (biológicas, de seguridad física y psíquica, de integración y pertenencia, de autoestima, etc.) no estén bien cubiertas, y que en algunos o alguna vez su motivación principal pueda encontrarse en los más altos niveles de la jerarquía de Maslow (logro intelectual, estéticas, anhelo de desarrollo personal, autorrealización, madurez personal, etc.).
- 2) REFORZAR LAS CONDUCTAS POSITIVAS PRESENTES DE TODOS e ignorar en la mayor medida posible las conductas negativas del ayer.
- 3) PRETENDER FAVORECER PERMANENTEMENTE LA MOTIVACIÓN DE TODOS LOS ALUMNOS, a través de técnicas adecuadas.
- 4) TENER, COMO NORMA GENERAL, LA EXPECTATIVA MÁS ALTA POSIBLE para todos y cada uno de los niños.

d) PARA LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE EN FUNCIÓN DE LA COHERENCIA:

- 1) PERCATARSE DE LOS TRATOS VOLUNTARIA O INVOLUNTARIAMENTE DIFERENCIALES, expresos en pequeñas reacciones, comentarios, previsiones, gestos, etc. Valorar esta cuestión en grabaciones espontáneas por CCTV.
- 2) PROPONER ACTIVIDADES (ANÓNIMAS PERO IDENTIFICABLES) DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO Y AUTOEVALUACIÓN DOCENTE, y analizar el posible margen de lo apreciado con lo esperado.
- 3) TOMAR LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES ENSEÑADOS A LOS ALUMNOS COMO FUENTE DE APRENDIZAJE DOCENTE.
- 4) PRÁCTICAR LOS *CONTENIDOS TRANSVERSALES*, ANTES DE ENSEÑARLOS.

- 5) EVITAR ENSEÑAR *SIGNIFICATIVAMENTE EL PODER DE LA INCOHERENCIA*, o no enseñar lo que no se pone en práctica
- 6) PROGRAMAR PROPUESTAS METODOLÓGICAS Y ACTIVIDADES QUE AYUDEN A PENSAR Y A SENTIR AL ALUMNO, más allá del prejuicio y la incoherencia, de forma tolerante, respetuosa y cooperativa,.
- 7) EVITAR *PROYECTAR*<sup>1</sup> ESTADOS, VIVENCIAS Y DESEOS que puedan falsear la realidad desde expectativas *sesgadas a priori*
- 8) BUSCAR LA *EMPATÍA*, PONIÉNDOSE EN EL LUGAR DEL OTRO (el alumno) para percibir cómo se puede sentir al actuar de una determinada manera

CONCLUSIÓN. Todo lo apuntado converge en el interés por alcanzar la *máxima profesionalidad*, entendida como evitación del sesgo, la parcialidad y, en el contexto que tratamos, de las *expectativas prejuiciosas*. Porque la enseñanza no sólo consiste en *actuar bien*, porque nos ocupamos mucho del estrato del *hacer* y de lo que está fuera (*el niño*, la metodología, la organización, etc.). Siempre será primero, mucho más importante y bastante más difícil la atención al propio *ser*, al propio *ego* y a la propia *conciencia*. Por lo que respecta al *ego*, nos parece esencial que el docente aprenda a *desempeorarse* y a madurar profundamente, con el fin de pensar en coordenadas propias de una “formación total” (A. de la Herrán, 1999). Y para que este *desempeoramiento* se realice puede ser útil que se mediten estas cuestiones con serenidad, para favorecer la síntesis entre el *hacer*, el *ser* y la *palabra*, con el fin de que se fundan en un solo *epítome*: la coherencia.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. Journal of Teacher Education (6), 51-55.
- Herrán, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1999). Claves para la Formación Total de los Profesores. Tendencias Pedagógicas (4). Dpto. de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moya, M. (1999). Percepción de personas. En J.F. Morales, y C. Huici (Coords.), Psicología social. Madrid: UNED.
- Wittrock, M.C. (1986). Students' Thought Processes. En M.C. Wittrock, Handbook of Research on Teaching New York: McMillan.

---

<sup>1</sup> Utilizamos el concepto de *proyección* como mecanismo de defensa, según la acepción de A. Freud.