

Pigmalión en la escuela

Compilación Míriam Sánchez Hernández
Marcela López Fernández

2

PIGMALIÓN EN LA ESCUELA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
Fray Servando Teresa de Mier núm. 99, Col. Centro,
Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06080 México, DF
Tel: 51 34 98 04

DIFUSIÓN CULTURAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Fray Servando Teresa de Mier núm. 92, 2do. piso, Col. Centro,
Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06080 México, DF
Tel: 51 34 98 04 exts. 1416, 1502, 1616 y 1628

Pigmalión en la escuela

Miriam Sánchez Hernández

Marcela López Fernández

Compilación

Pilar Castro Gómez

Traducción

2

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Maestría en Educación

COLECCIÓN: GALATEA

© *Pigmalión en la escuela*, primera edición, 2005.
© Miriam Sánchez Hernández y Marcela López Fernández
© Pilar Castro Gómez (por la traducción)
D.R. Universidad de la Ciudad de México
Fray Servando Teresa de Mier núm. 99
Col. Centro, Delegación Cuauhtémoc
C.P. 06080, México, DF

Publicaciones: Eduardo Mosches
Diseño gráfico: Alejandra Galicia
Marco Kim
Cuidado de la edición: Felipe Vázquez

Distribución gratuita
Hecho e impreso en México/*Printed in Mexico*
editorial_uacm@yahoo.com.mx

PRESENTACIÓN

Galatea es el nombre que el escultor Pygmalión da a la más maravillosa escultura que haya cincelado. Observa la piedra, imagina la figura, talla, pule, revisa, corrige, detalla. En ella deposita amor, anhelo, deseo y esperanza. Finalmente concluye la efigie, que se convertirá en la compañera de su vida.

Galatea representa el proyecto y la realización, la aspiración y el logro, el esfuerzo, la tenacidad, la perseverancia, la expectativa y la consumación de la misma: el cumplimiento de la profecía.

Este mito griego es lo que da la clave para elegir Galatea como nombre del Proyecto.

La *Colección Galatea. Cuadernos de educación*, está dedicada a estudiantes y profesores, que se encuentran en el proceso de aprender. Se dirige también a las personas que participan en las distintas áreas que conforman una institución educativa y que la hacen posible. Es indispensable que los responsables de la gestión, la administración, la planeación y la organización de las escuelas dialoguen y busquen la coincidencia en los principios educativos, los objetivos y las maneras de hacer las cosas.

Esta Colección pertenece al Proyecto Galatea, que comprende la producción editorial, un sitio en la red con un foro de debate e intercambio, y espacios de encuentro de la comunidad educativa.

La Colección Galatea surge con la pretensión de ser un material vivo. En este sentido los escritos que se ofrecen no se consideran acabados sino en constante progreso.

Queremos que cada documento, cada idea, sea motivo para el encuentro, la discusión y la construcción educativa. Se propone una lectura reflexiva sobre las ideas impresas y se ofrece un espacio para que el lector plasme sus reflexiones y construya un nuevo texto y que con él acuda a las sesiones de discusión presenciales o virtuales.

El contenido de las sesiones se apoyará en las ideas de los autores pero principalmente en las de los lectores, los hacedores de la educación. El fruto de la reflexión será a su vez el material que podrá discutirse en los espacios que creativamente construyamos todos.

PIGMALIÓN EN LA ESCUELA

Miriam Sánchez Hernández

CUANDO CONOCEMOS A UNA persona construimos una idea general acerca de ella. Esta idea normalmente está basada en nuestras experiencias con personas de apariencia similar y en nuestros juicios o valores. Las impresiones que tenemos de los otros, o los estereotipos que elaboramos, cumplen una función económica en tanto los usamos como pautas o guías iniciales para relacionarnos con la gente. Si tales relaciones poseen continuidad, tenemos la oportunidad de verificar lo certero o erróneo de nuestra primera opinión y, en todo caso, podemos confirmar nuestras ideas o corregirlas.

Si esos imaginarios tienen consecuencias en otras personas, es momento de detenerse a reflexionar sobre ello. Así, ante los grupos de estudiantes, por ejemplo, los profesores tienden a hacerse una idea de ellos, lo que es natural y está bien. Sin embargo, según algunos estudios, las ideas o juicios que un profesor se forma de sus estudiantes, influyen —al parecer— de manera favorable o desfavorable en su éxito académico. Esto se debe, en parte, a que los estudiantes tienen gran habilidad para identificar dichas expectativas y suelen actuar conforme con las mismas y, de manera diferenciada, según la lectura

que hacen de lo que esperan de ellos todos y cada uno de sus profesores.

Son interesantes al respecto los resultados de las evaluaciones internacionales concernientes al desempeño de los estudiantes; se ha encontrado que existe correlato entre el éxito académico y la motivación de los estudiantes respecto de los contenidos pedagógicos, así como entre la confianza en sí mismos y la que tienen los profesores y las instituciones en cuanto a su capacidad de aprendizaje.¹ A propósito de estas cuestiones, se ofrecen dos artículos que revisan diversas investigaciones cuyo objetivo es valorar los efectos de las expectativas que los profesores tienen de sus estudiantes, y que se ha asociado con el mito griego de Pigmalión.²

Pigmalión, artista de Chipre, esculpió la figura de una mujer con tal cuidado, dedicación, belleza y perfección que se enamoró de ella. Su amor y gran expectativa hacia la escultura, de nombre Galatea, hacen que Afrodita, la diosa del amor, cumpla el deseo del escultor dotándola de vida.

Por analogía, se llama *efecto pigmalión* al cumplimiento de las expectativas que las personas, y en este caso los profesores, guardan hacia sus estudiantes y que provisoriamente se ven cumplidas.

El primer texto es de Robert T. Tauber y se titula “Bueno o malo, lo que los maestros esperan de los estudiantes generalmente lo obtienen”. En él, Tauber

¹ Cfr. OCDE, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, 2003 (PISA, 2003).

² Los textos se han obtenido del *Educational Resources Information Center* (ERIC) <www.eric.ed.gov>, red digital de información estadounidense que conecta a grandes proveedores y usuarios de información educacional.

comenta investigaciones relativas al efecto de las expectativas de los profesores. Destaca cómo algunos estereotipos que los profesores asumen sobre las personas, normalmente los aplican a la hora de valorar a sus estudiantes y de orientar su trato con ellos. Algo que refuerza estos estereotipos es la *certeza* de que la idea que se tiene de alguien, al final se confirma.

Tauber describe las acciones emprendidas por el profesor y las respuestas de los estudiantes que conducen a que la expectativa, o *profecía*, se cumpla. Confía en que si el maestro es consciente de los factores que inciden en la forma en que transmite sus expectativas puede controlarlos y orientarlos hacia el éxito de sus estudiantes.

En el segundo texto, “Expectativas sobre los estudiantes”, Linda S. Lumsden hace un ejercicio similar al de Tauber. Lumsden intenta dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Las expectativas de los maestros afectan el aprovechamiento de los estudiantes? ¿De qué manera las opiniones de los maestros se traducen en un comportamiento diferente hacia los estudiantes? ¿Qué otros factores pueden influir en lo que se espera de los estudiantes? ¿Qué opinan los estudiantes de lo que se espera de ellos? ¿Qué pueden hacer los maestros para tener altas expectativas de todos los estudiantes?

En el curso del texto, la autora va describiendo los mecanismos mediante los cuales los profesores hacen manifiesto lo que esperan de los estudiantes. Las actitudes, la atención, el tiempo que dedican, lo atractivo de las tareas que proponen a sus estudiantes, varían de acuerdo con la consideración que hacen aquéllos respecto de las aptitudes y capacidades de éstos. También descubre que la opinión que tienen los profesores de sus estudiantes se apoya frecuentemente en elementos que no tienen relación

con cuestiones intelectuales o académicas, sino con características de los estudiantes, como su apariencia o la pertenencia a un determinado grupo socioeconómico.

Por otra parte, encuentra que existen experiencias de profesores exitosos y que se caracterizan por tener expectativas altas de todos sus estudiantes, independientemente de la heterogeneidad de los mismos.

Es sugestivo también el reporte que hace de una encuesta aplicada a estudiantes, en la que manifiestan preferir a profesores que proponen retos, que exigen, guían, supervisan y que transmiten valores éticos, en oposición a profesores poco exigentes y que no ofrecen estructura.

En ambos textos las conclusiones proponen buscar la manera de que el efecto pigmalión sea utilizado positiva y propositivamente por los profesores para obtener los mejores resultados de los estudiantes al mantener y mostrar altas expectativas sobre ellos.

Ahora bien, dado que uno confía en la propia capacidad para emitir juicios anticipados de las personas, es probable que cuando uno mismo revisa sus ideas o valores acerca de algo, los considere adecuados y esté satisfecho con ellos, sin sentir la necesidad de cuestionarlos. Las investigaciones, sin embargo, nos dicen que podemos equivocarnos; o por el contrario, puede suceder que a lo largo del tiempo concluyamos que nuestras expectativas han sido confirmadas, cuando en realidad ha ocurrido el efecto pigmalión.

Para que la lectura de los textos que se presentan contribuya a mejorar el quehacer docente, será conveniente revisar la experiencia personal, hacer los ejercicios de análisis que proponen los autores y buscar espacios para contrastarla socialmente con otros profesores

con el fin de diseñar estrategias individuales y colectivas que, con base en los hallazgos de los investigadores referidos, impulsen a los estudiantes y profesores hacia logros cada vez más ambiciosos.

Notas



BUENO O MALO, LO QUE LOS MAESTROS ESPERAN DE LOS ESTUDIANTES, GENERALMENTE LO OBTIENEN¹

Robert T. Tauber

INTRODUCCIÓN

LA MAYORÍA DE LOS MAESTROS sabe poco del efecto pigmalión, o de la idea de que las expectativas acerca de una persona, con el tiempo, pueden llevarla a comportarse y a tener logros de tal manera que esas expectativas se confirmen (Brehm y Kassin, 1996). Todos los que hayan visto la obra de teatro *Pigmalión* de George Bernard Shaw o la película *Mi bella dama* recuerdan la notable transformación de Eliza Doolittle debida a las creencias del profesor Higgins (es decir, las expectativas que tiene de ella). Aunque *Pygmalion in the Classroom* de Rosenthal y Jacobson se presentó a los educadores en 1968, pocos de ellos entienden exactamente cómo utilizar el efecto pigmalión o la profecía autocumplida como herramienta pedagógica para

¹ Robert T. Tauber (1998) "Good or bad, what teachers expect from students they generally get!", *ERIC Digest*, diciembre, Educational Resource Information Center, <www.eric.ed.gov>, ERIC Identifier: ED426985.

transmitir expectativas positivas o, mejor aún, para evitar la transmisión de expectativas negativas.

¿Cuántos de ustedes creen que son razonablemente buenos para juzgar el carácter? Con años de experiencia en la enseñanza, ¿son capaces de emitir, con mayor certeza, juicios correctos acerca de los estudiantes? De vez en cuando se equivocan, pero la mayoría de las veces aciertan. ¿No es verdad? Muchos maestros creen que pueden emitir, de manera anticipada, juicios correctos sobre el desempeño y comportamiento futuros de ciertos estudiantes, en ocasiones con sólo echarles una mirada el primer día de clases.

Intente el siguiente ejercicio (Tauber, 1997). Pretenda que no está leyendo un artículo diseñado para sensibilizarlo sobre el poder de las expectativas del maestro. Anote los primeros pensamientos descriptivos que le vengan a la mente cuando piense en los siguientes tipos de personas. Sea honesto. Solamente usted verá lo que escriba.

Por lo general, qué descripciones utilizaría para caracterizar a:

1. un adolescente cuya familia tiene nexos fuertes con el PRI (o PAN);
2. una muchacha con considerable sobrepeso;
3. un estudiante de primaria, hijo único de una familia rica;
4. un estudiante de educación media cuyos hermanos mayores estuvieron en su clase muchos años atrás y los dos eran alborotadores;
5. un muchacho indígena, hijo de un respetado profesor de matemáticas de la universidad;
6. un adolescente flaco, frágil y con muy poca coordinación para su edad.

LAS PRIMERAS IMPRESIONES SON DURADERAS

A pesar de sus mejores esfuerzos para no hacer pronósticos del desempeño académico y/o comportamiento futuro de estos estudiantes, ¿se ha descubierto usted generando expectativas, aunque sea fugazmente? Si su respuesta es positiva, entonces la profecía autocumplida está en acción.

La base de la profecía autocumplida es que una vez que un estudiante ha sido etiquetado como: “alborotador”, “perezoso” o “que tiende al egocentrismo”, aumenta las posibilidades de que nuestro trato a ese estudiante, en efecto, ayudará a que nuestras profecías o expectativas negativas se hagan realidad. Aquí la profecía trabajaría en detrimento del estudiante. Por otro lado, podemos etiquetar a un estudiante como “cooperativo”, “estudioso”, o “parece que tiene iniciativa”, por lo tanto, esto incrementa las posibilidades de que la interacción con él o ella transmita estas expectativas y contribuya a que el estudiante viva conforme con nuestra profecía original y positiva. En este caso la profecía funcionaría en beneficio del estudiante. Los maestros, la mayoría de las veces, ¡obtienen lo que esperan de los estudiantes!

Por ejemplo, si usted fuera un maestro y tuviera a un estudiante que saliera significativamente mejor en un examen de lo que usted hubiera previsto, ¿buscaría primero otras razones de lo que sucedió, antes de admitir que había apreciado mal sus capacidades? ¿Estaría tentado a revisar el examen, creyendo que usted se equivocó? ¿Trataría de recordar quién estaba sentado al lado del estudiante cuando se aplicó el examen, y luego revisaría el examen de él o ella buscando cualquier obvia similitud en las respuestas, es decir, que el estudiante en cuestión debió haber copiado?

Si, como Wagar afirma, “La función primordial de una profecía no es predecir el futuro, sino hacerlo” (1963), entonces cada vez que los maestros evalúan a un estudiante están, en efecto, influyendo en su conducta y aprovechamiento futuros. Ésta es una carga muy pesada para los educadores, pero puede aligerarse si ellos entienden mejor la profecía autocumplida y luego, diligentemente, tratan de controlarla.

HISTORIA Y MECANISMO DE LA PROFECÍA AUTOCUMPLIDA

El término “profecía autocumplida” fue acuñado por el sociólogo Robert K. Merton (1948) y como parte de su explicación elaboró el siguiente teorema: “Si los hombres definen las circunstancias como reales, éstas son reales en sus consecuencias” (Thomas, 1928).

El siguiente modelo de cinco pasos explica cómo funciona la profecía autocumplida:

1. El maestro se crea expectativas de los estudiantes.
2. Con base en estas expectativas, el maestro actúa de forma diferenciada con sus estudiantes.
3. El trato del maestro le dice a cada estudiante (fuerte y claro) qué conducta y qué aprovechamiento espera de él.
4. Si el trato es consistente, condicionará la conducta y el aprovechamiento del estudiante.
5. Con el tiempo, el comportamiento y el rendimiento del estudiante se ajustarán más y más a lo que se espera de él o ella.

Debido a que los pasos del 3 al 5 son repeticiones del 1 y 2, sólo estos últimos serán explicados con más detalle.

LOS MAESTROS SE CREAN EXPECTATIVAS

Los maestros se crean expectativas, muchas veces desde el primer día de clases. Si las primeras impresiones son duraderas, entonces algunos estudiantes tienen claras ventajas, mientras otros definitivamente no las tienen.

¿Qué características influyen en las expectativas? La investigación en la profecía autocumplida (Good, 1987) muestra que los maestros se crean expectativas y asignan etiquetas a la gente basándose en diversas características: complexión corporal, género, grupo étnico, nombre de pila o apellido, atractivo, dialecto, nivel socioeconómico, entre otras. “Con etiquetas, no tenemos que conocer a la persona. Simplemente podemos asumir cómo es” (Oakes, 1996).

Por ejemplo Brylinsky y Moore (1994) y Collins y Plahn (1988) mencionan que en lo referente a la complexión de una persona se parte de ciertos estereotipos: los mesomorfos, personas con hombros cuadrados, facciones duras, nalgas pequeñas y cuerpos musculares son “mejores” que los ectomorfos: flacos, con cuerpos que parecen frágiles; y que los endomorfos: robustos, rechonchos, cuerpos con una concentración central de masa. Entre otras expectativas, se predice que los mesomorfos son mejores padres, es más probable que asuman posiciones de liderazgo, sean mejores médicos y es más factible que pongan las necesidades de otros antes que las suyas.

Respecto del atractivo, el refrán “belleza es bondad” prevalece igual en libros de cuentos que en la vida real. Ya que todas las cosas son iguales, de la gente bonita se espera que sea mejor empleada, es más probable que la contraten, que se le retribuya económicamente mejor y

avance más rápidamente que sus contrarios, los patitos feos. A la gente bonita se le percibe (se espera) que sea mejor padre o madre, mejor empleado público y que se le otorguen más beneficios porque los merece. El patrón generalizado de atribuir características positivas a la gente atractiva, incluyendo a los estudiantes, es la norma (Kenealy, Frude y Shaw, 1988).

Finalmente, el nombre de pila, que casi siempre es lo primero que conocemos de alguna persona, puede desencadenar expectativas. Johnny Cash, en su canción, *A Boy Named Sue*, conocía el poder de las expectativas y las investigaciones lo confirman. Al niño o niña que tiene un nombre socialmente indeseable se le endilgan ciertas discapacidades sociales. En Estados Unidos, principalmente las mujeres blancas de clase media continúan enseñando a grupos de estudiantes que cada vez se parecen menos a ellas, en color o grupo étnico. Cuando estudiantes de una minoría, que tienen los nombres más extraños (al menos para los maestros) llegan a clase, los maestros no pueden evitar que sus expectativas se vean influidas por ello.

La profecía autocumplida funciona en dos sentidos. No sólo los maestros se crean expectativas de los estudiantes; de la misma manera, los estudiantes se crean expectativas respecto de los profesores, utilizando las mismas características descritas arriba (Hunsberger y Cavanagh, 1988).

LOS MAESTROS ACTÚAN DE ACUERDO CON LAS EXPECTATIVAS

Por lo general, expectativas diferentes llevan a tratos diferentes. ¿Cómo transmite alguien sus expectativas a

otro? La teoría de los cuatro factores de Rosenthal —descrita en el muy recomendado video educativo *Productivity and the Self-Fulfilling Prophecy: The Pygmalion Effect* (CRM Films, 1987)— identifica entorno, realimentación, insumo y producto como los factores que los maestros utilizan para transmitir expectativas.

ENTORNO: ambiente socioemocional o espíritu creado por la persona que tiene las expectativas; muchas veces se comunica de forma no verbal (por ejemplo, sonriendo y asintiendo con la cabeza más a menudo, teniendo más contacto visual, inclinándose hacia los estudiantes).

REALIMENTACIÓN: proporciona información afectiva (por ejemplo, más elogios y menos críticas a los estudiantes de los que se tienen altas expectativas) e información cognitiva (más detallada, así como realimentación de mejor calidad y rectificación de las respuestas de quienes se tienen mayores expectativas).

INSUMO: los maestros suelen enseñar más a los estudiantes de los que espera más.

PRODUCTO: los maestros animan más a participar a los estudiantes de los que tienen mayores expectativas, por medio de su conducta verbal y no verbal (les facilitan más oportunidades para aclaraciones).

Estos cuatro factores, cada uno crítico para transmitir las expectativas del maestro, pueden controlarse mejor sólo si, y en primer lugar, los maestros se hacen conscientes de que dichos factores están operando. Aunque un maestro no sienta realmente que un estudiante en particular sea capaz de obtener grandes logros o de mejorar significativamente su conducta, por lo menos puede actuar como si mantuviera expectativas elevadas del estudiante.

¿Quién lo sabe?, el maestro podría estar convenciendo al estudiante y eventualmente a sí mismo.

CONCLUSIÓN

Estudios longitudinales apoyan la hipótesis de la profecía autocumplida en el sentido de que las expectativas del maestro pueden predecir cambios en la conducta y el aprovechamiento del estudiante más allá de los efectos conseguidos por la motivación y el rendimiento previos (Jussim y Eccles, 1992). Los maestros que utilizan de manera efectiva la profecía autocumplida pueden, y deberían, ayudar a los estudiantes a convertirse en sus propios Pigmaliones.

EXPECTATIVAS SOBRE LOS ESTUDIANTES¹

Linda S. Lumsden

CASI TODAS LAS ESCUELAS afirman que tienen altas expectativas de todos los estudiantes. Sin embargo en la realidad, lo que se predica no siempre se practica. Aunque algunas escuelas y maestros mantienen de manera uniforme altas expectativas de todos los estudiantes, otros tienen “grandes expectativas” de sectores específicos de la población estudiantil, pero mínimas de otros. En muchas escuelas urbanas y del centro de las ciudades predominan las bajas expectativas.

Asa Hilliard III (1991) afirma que “nuestro límite superior actual para juzgar las capacidades de los estudiantes está en realidad muy cerca del piso”. Muchos creen que hay una gran diferencia entre lo “que los jóvenes son capaces de aprender y lo que están aprendiendo” (John Bishop, 1989).

La evidencia sugiere que las escuelas pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes si se motiva a éstos y a los maestros para que se fijen objetivos más altos.

¹ Linda S. Lumsden (1997) “Expectations for students”, *ERIC Digest*, núm. 116, julio, Educational Resource Information Center, <www.eric.ed.gov>, ERIC Identifier: ED409609.

¿AFECTAN LAS EXPECTATIVAS DE LOS MAESTROS EL APROVECHAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES?

Las expectativas que los maestros tienen de los estudiantes y lo que suponen de su potencial, afectan de manera indiscutible su aprovechamiento. La investigación “asegura que las expectativas del maestro son, sin duda, uno de los factores que determinan qué tan bien y qué tanto aprenden los estudiantes” (Jerry Bamburg, 1994).

Los estudiantes tienden a hacer suyas las opiniones que los maestros tienen de sus aptitudes. Generalmente, “suben o bajan al nivel de las expectativas de sus maestros [...] Cuando éstos creen en los estudiantes, los estudiantes creen en sí mismos. Cuando los que tú respetas creen que puedes, tú crees que puedes” (James Raffini, 1993). Inversamente, cuando a los estudiantes se les percibe con poca capacidad o motivación y no se espera que progresen significativamente, tienden a adoptar esta percepción de sí mismos. Lamentablemente, algunos estudiantes, especialmente los de ciertos grupos sociales, económicos o étnicos, descubren que sus profesores los consideran “incapaces de hacer trabajos en los que se les exija demasiado” (Peggy Gonder, 1991).

Las expectativas que tienen los maestros de los estudiantes, ya sean altas o bajas, se pueden convertir en una profecía autocumplida. Esto es, los estudiantes tienden a dar a los profesores tanto o tan poco como éstos esperan de ellos.

Una característica que comparte la mayoría de los maestros más eficaces es que mantienen, de manera uniforme, expectativas superiores de todos los estudiantes. “Se rehúsan a cambiar sus actitudes o las expectativas que tienen de los estudiantes sin importar la raza o el grupo

étnico, las experiencias de vida, los intereses, el bienestar familiar o la estabilidad de éstos” (Barbara J. Omotani y Les Omotani, 1996).

¿DE QUÉ MANERA LAS CREENCIAS DE LOS MAESTROS SE TRADUCEN EN UN COMPORTAMIENTO DIFERENCIADO HACIA LOS ESTUDIANTES?

Muchas veces, consciente o inconscientemente, los profesores se comportan de manera diferente con los estudiantes, basándose en las opiniones y supuestos que tienen de ellos. Por ejemplo, las investigaciones muestran que los profesores manifiestan conductas no verbales afirmativas como sonreír, inclinarse hacia los estudiantes, hacer contacto visual con ellos, con más frecuencia cuando creen que están tratando con estudiantes que tiene habilidades superiores que cuando creen que están interactuando con estudiantes “lentos” (Jerry Bamburg, 1994).

A los estudiantes que se les percibe con pocas aptitudes también se les dan menos oportunidades de aprender temas nuevos, se les hacen preguntas menos estimulantes, se les proporciona una realimentación más breve y menos informativa, se elogian sus logros con menos frecuencia, rara vez se les pide que hagan algo y se les otorga menos tiempo para contestar que a los estudiantes a quienes se considera superiores en aptitudes (Kathleen Cotton, 1989).

Además, algunas veces el contenido pedagógico se empobrece para los estudiantes considerados con pocas aptitudes. A éstos normalmente se les ofrece “una enseñanza menos emocionante, menos énfasis en significados y conceptualizaciones y más ejercicios de

memoria y actividades prácticas”, en comparación con aquellos que pertenecen a grupos o clases heterogéneas o superiores (Cotton, 1989).

Cuando los maestros clasifican o etiquetan de inmediato a los estudiantes, invariablemente algunos terminan recibiendo un “currículum superficial e instrucción menos intensa y menos motivadora” (Gonder, 1991).

¿QUÉ OTROS FACTORES PUEDEN INFLUIR EN LO QUE SE ESPERA DE LOS ESTUDIANTES?

En Estados Unidos muchos están de acuerdo con lo que Bamburg denomina filosofía de “predestinación educacional”. Esto es, la habilidad innata se percibe como el principal determinante del logro académico. No se toma en cuenta el papel que juega el esfuerzo, la cantidad y calidad de la instrucción y la implicación de los padres (Bamburg, 1994).

El desempeño pobre en la escuela muchas veces se atribuye a la escasa aptitud, y ésta se percibe inmune al cambio, tanto como el color de los ojos o de la piel. Por lo tanto, los estudiantes con bajo desempeño a menudo llegan a creer que no importa qué tanto esfuerzo hagan, éste no se reflejará en un mejor aprovechamiento.

Esta visión contrasta agudamente con la perspectiva predominante en muchas otras culturas, donde el trabajo arduo y el esfuerzo son considerados clave para el logro académico de los estudiantes. En estas culturas se mantienen expectativas altas para todos, y si un estudiante no tiene logros, se le atribuye a la falta de esfuerzo y trabajo arduo, no a una escasa habilidad intelectual.

Conformar grupos homogéneos según las aptitudes de los estudiantes también puede afectar las expectativas. Una crítica a la forma tradicional de agrupar se refiere a que en los grupos con menos aptitudes disminuyen las expectativas sobre los estudiantes, así como el ritmo de instrucción. Según Stockard y Mayberry (1992), “Un gran número de estudios de muchos años sugiere que [...] agrupar según las aptitudes resulta en detrimento de los estudiantes con pocas habilidades e impide su avance”. Por el contrario, se ha demostrado que en los grupos donde se mezclan edades y aptitudes mejora el desempeño, en parte quizá porque se espera más de los estudiantes de estos grupos.

¿QUÉ OPINAN LOS ESTUDIANTES DE LO QUE SE ESPERA DE ELLOS?

Aunque pueda parecer que los estudiantes acepten e incluso disfruten maestros poco severos y con bajos estándares, finalmente tienen más respeto por los maestros que creen lo suficiente en ellos para exigirles más, tanto en términos académicos como de comportamiento.

En una encuesta nacional que se aplicó a más de mil trescientos estudiantes de bachillerato (*Public Agenda*, 1997), por medio de cuestionarios y grupos de debate, se les preguntó qué piensan y qué quieren de sus escuelas. Las respuestas de los adolescentes se agruparon en tres áreas principales:

ANHELO DE ORDEN. Los estudiantes se quejaron de los maestros poco exigentes y que no hacen nada para que se cumplan las reglas. “Muchos se sintieron insultados por las mínimas exigencias que se les imponen. Inequívo-

camente declararon que estarían dispuestos a trabajar más si se esperara más de ellos”.

ANHELO DE ESTRUCTURA. Expresaron el deseo de “que los maestros los supervisaran y vigilaran más de cerca”. Además, “un número muy significativo de encuestados quería clases de regularización para los reprobados”.

ANHELO DE AUTORIDAD MORAL. Aunque los jóvenes admitieron que copiar en los exámenes era muy común, señalaron que querían que la escuela les enseñara “valores éticos como la honestidad y el trabajo arduo”.

De manera similar, cuando se encuestó a doscientos estudiantes de enseñanza media en Englewood, Colorado, sobre su trabajo más destacado en la escuela, repetidas veces “equipararon el trabajo arduo con el éxito y la satisfacción. Más aún, indicaron que el desafío es la esencia del compromiso” (Wasserstein, 1995).

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS MAESTROS PARA MANTENER ALTAS EXPECTATIVAS DE TODOS LOS ESTUDIANTES?

La investigación ha demostrado que las expectativas que los maestros tienen de los estudiantes tienden a cumplirse. Por lo tanto, Jere Brophy (1986) aconseja a los maestros “proyectar cotidianamente actitudes, opiniones, expectativas y atribuciones [...] que sugieran que sus estudiantes comparten el mismo entusiasmo que ustedes por el aprendizaje. Hasta el punto de que ‘si ustedes los tratan como si ya fueran aprendices entusiastas’, habrá más posibilidades de que lo sean”.

Obviamente, tener altas expectativas no nivela mágicamente las aptitudes innatas de los estudiantes y los

ritmos de aprendizaje. Para atenuar las diferencias entre los estudiantes y ayudarlos a lograr el dominio sin tener que bajar los niveles de conocimiento y las expectativas, los maestros pueden manejar tres variables: tiempo, modos de agrupar y metodología (Omatoni y Omatoni, 1996).

La formación antes y durante el servicio puede sensibilizar a los maestros ante posibles prejuicios inconscientes y hacerlos más conscientes de los efectos nocivos que pueden resultar si se mantienen expectativas diferenciadas de los estudiantes.

Es menos probable que los maestros que perciben la inteligencia como algo dinámico y fluido, en lugar de algo estático e invariable, tengan nociones rígidas y preconcebidas de lo que los estudiantes serán o no capaces de lograr.

Cuando los maestros y administradores mantienen expectativas altas, motivan a los estudiantes a querer alcanzar objetivos más altos en vez de conformarse. Esperar menos de los estudiantes es un perjuicio, no un favor.

BIBLIOGRAFÍA

- BAMBURG, Jerry (1994) *Raising Expectations to Improve Student Learning*, Oak Brook, Illinois, North Central Regional Educational Laboratory. ERIC Identifier: ED378290.
- BISHOP, John (1989) "Motivating students to study-expectations, rewards, achievement", *NASSP Bulletin*, noviembre, pp. 27-38. ERIC Identifier: EJ398995.
- BREHM, S. S y S. M. KASSIN (1996) *Social Psychology*, Boston, Houghton Mifflin.
- BROPHY, Jere (1986) *On Motivating Students*, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- BRYLINSKY, J. A. y J. C. MOORE (1984) "The identification of body build stereotypes in young children". *Journal of Research in Personality*, 28, pp.170-181.
- COLLINS, J. K. y M. R. PLAHN (1998) "Recognition, accuracy, stereotypic preference, aversion, and subjective judgment of body appearance in adolescents and young adults". *Journal of Youth and Adolescence*, 17(4), pp. 317-334.

- COTTON, Kathleen (1989) *Expectations and Student Outcomes*, Portland, Oregon, Northwest Regional Educational Laboratory.
- GONDER, Peggy Odell (1991) *Caught in the Middle: How to Unleash the Potential of Average Students*, Arlington, Virginia, American Association of School Administrators. ERIC Identifier: ED358554.
- GOOD, T. L. (1987) "Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions". *Journal of Teacher Education*, 38(4), pp. 32-47. ERIC Identifier: EJ358 702.
- HILLIARD III, Asa (1991) "Do we have the will to educate all children?", *Educational Leadership*, 49, 1, septiembre, pp. 31-36. ERIC Identifier: EJ432688.
- HUNSBERGER, B. y B. CAVANAGH (1998) "Physical attractiveness and children's expectations of potential teachers", *Psychology in the Schools*, 25(1), pp. 70-74. ERIC Identifier: EJ368 520.
- JUSSIM, L. y J. ECCLES (1992) "Teacher expectations: II construction and reflection of student achievement", *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), pp. 947-961.
- KENEALY, P. Frude, N. y W. SHAW (1988) "Influence of children's physical attractiveness on teacher expectations". *Journal of Social Psychology*, 128(3), pp. 373-383. ERIC Identifier: EJ376 901.
- LUMSDEN, Linda S. (1997) "Expectations for students", *ERIC Digest*, julio, Educational Resources Information Center. <www.eric.ed.gov>. ERIC Identifier: ED409609.
- MERTON, R. K. (1948) "The self-fulfilling prophecy." *Antioch Review*, 8, pp.193-210.

- OAKES, A. (1996) "Labeling deprives you of the most fulfilling relationships". *Daily Collegian*, abril, p. 11.
- OCDE (2003) *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, 2003 (PISA, 2003)*. Reporte técnico.
- OMOTANI, Barbara J., y Les OMOTANI (1996) "Expect the best: how your teachers can help all children learn", *The Executive Educator*, marzo, 18, 8, pp. 27-31, ERIC Identifier: EJ519766.
- PRODUCTIVITY AND THE SELF-FULFILLING PROPHECY: THE PYGMALION EFFECT* (1987) Video. Carlsbad, CA. Films CRM.
- PUBLIC AGENDA, (1997) *Getting By: What American Teenagers Really Think About Their Schools*, Nueva York, Author.
- RAFFINI, James (1993) *Winners Without Losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation To Learn*, Needham Heights, Massachusetts, Allyn y Bacon. ERIC Identifier: ED362952.
- ROSENTHAL, R. y L. JACOBSON (1968) *Pygmalion in the Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- STOCKARD, Jean y Maralee MAYBERRY (1992) *Effective Educational Environments*, California, Newbury Park, Corwin Press. ERIC Identifier: ED350674.
- TAUBER, R. (1997) *Self-fulfilling Prophecy: A Practical Guide to its Use in Education*. Westport, CT, Praeger.
- TAUBER, Robert T. (1998) "Good or bad, what teachers expect from students they generally get!", *ERIC Digest*, diciembre, Educational Resources Information Center. <www.eric.ed.gov>. ERIC Identifier: ED426985.
- THOMAS, W. I. (1928) *The Child in America*, Nueva York, Knopf.

BIBLIOGRAFÍA

- WAGAR, W. W. (1963) *The City of Man, Prophecies of a Modern Civilization in Twentieth-Century Thought*. Boston, Houghton Mifflin.
- WASSERSTEIN, Paulette (1995) "What middle schoolers say about their schoolwork", *Educational Leadership*, septiembre, 53, 1, pp. 41-43, ERIC Identifier: EJ511721.

ÍNDICE

Presentación	7
Pigmalión en la escuela MÍRIAM SÁNCHEZ	9
Bueno o malo, lo que los maestros esperan de los estudiantes, generalmente lo obtienen ROBERT T. TAUBER	15
Expectativas sobre los estudiantes LINDA S. LUMSDEN	23
Bibliografía	31

COLOFÓN EDITORIAL

La Colección Galatea. Cuadernos de Educación, pretende contribuir a la discusión de temas relativos al aprendizaje que se da dentro de la comunidad educativa y, a su vez, nutrirse de la misma. Su objetivo principal es la divulgación de estudios e investigaciones cuyas temáticas se correspondan con los intereses y las necesidades de la comunidad educativa. Por esta razón, interesa contar con los comentarios y sugerencias de nuestros lectores que, en especial para esta colección, representan una parte esencial del proceso de producción.

Para ello, invitamos a nuestros lectores a visitar la página web de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, www.uacm.df.gob.mx/galatea, en la que encontrarán un espacio dedicado a la Colección Galatea y donde, además, podrán participar en este proyecto e integrarse a un foro-debate sobre las temáticas abordadas en los textos de la colección, comentar las propuestas de cada número publicado y hacer sugerencias para futuras publicaciones.

Pigmalión en la escuela
obra coordinada por Miriam Sánchez Hernández
y Marcela López Fernández
fue impresa en mayo de 2005
en el Taller de Impresión de la UACM
con un tiraje de mil ejemplares.

Todo profesor se forma juicios o expectativas de sus estudiantes desde los primeros días de clases, pero muy pocos saben que esto tiene un efecto decisivo en el desempeño académico de sus estudiantes, e incluso en su propia práctica como docente. En relación con este proceso, Robert T. Tauber y Linda S. Lumsden comentan valiosas investigaciones sobre estos temas y proponen estrategias para utilizar estos saberes en favor de los estudiantes y su proceso de aprendizaje.

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno