

EFICACIA DOCENTE Y EFECTOS DE LAS EXPECTATIVAS: REVISION E INTEGRACION

José Luis ALVAREZ CASTILLO

Profesor de Teoría e Historia de la Educación
E.U. de F. del Profesorado de E.G.B. de Palencia
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCION

Lo que saben los profesores acerca de sus alumnos –conocimiento social docente– puede estar relacionado con las características que hacen que un enseñante sea eficaz en su trabajo. Al mismo tiempo, este tipo de conocimiento genera unas expectativas que inciden en los niños de una forma u otra. En estas dos frases hemos sintetizado el status que el conocimiento social de los profesores ostenta en dos áreas de investigación educativa: la eficacia docente y los efectos de las expectativas. El objetivo de nuestro artículo es revisar e integrar los resultados empíricos de ambos campos en la medida en que se encuentran conexiónados por el conocimiento social de los profesores.

Delimitemos en primer lugar el objeto de estudio de ambas áreas de investigación. La primera de ellas analiza las «conductas docentes eficaces», definidas como aquellas conductas del profesor, tanto preactivas como interactivas y postactivas, que se relacionan directamente con resultados positivos de los alumnos. A pesar de esta definición genérica, en la práctica la literatura se ha centrado primordialmente en las conductas interactivas observables. En segundo lugar, el estudio de los efectos de las expectativas se ha interesado por las relaciones causa-efecto entre las predicciones que los profesores efectúan sobre los niños y la modificación de los atributos infantiles que son objeto de dichas predicciones.

Se comprueba que, en principio, los conceptos y relaciones puestos de relieve en los estudios sobre eficacia sólo se solapan con los de los efectos

de las expectativas, según muestra la figura 1. Mientras que la segunda área se ocupa del conocimiento social docente en cuanto que afecta en último término a la conducta discente, las investigaciones sobre eficacia han analizado fundamentalmente la relación entre conductas observables docentes y discentes. No obstante, los intereses de ambos campos no confluyen sólo en la conducta discente, sino que también, en ocasiones, la literatura sobre eficacia ha considerado las percepciones y expectativas de los profesores como variables independientes, de la misma forma que lo hacen los trabajos sobre los efectos de las expectativas. La consideración del conocimiento como conducta de eficacia docente viene representada en la figura 1 por la línea sin flechas.

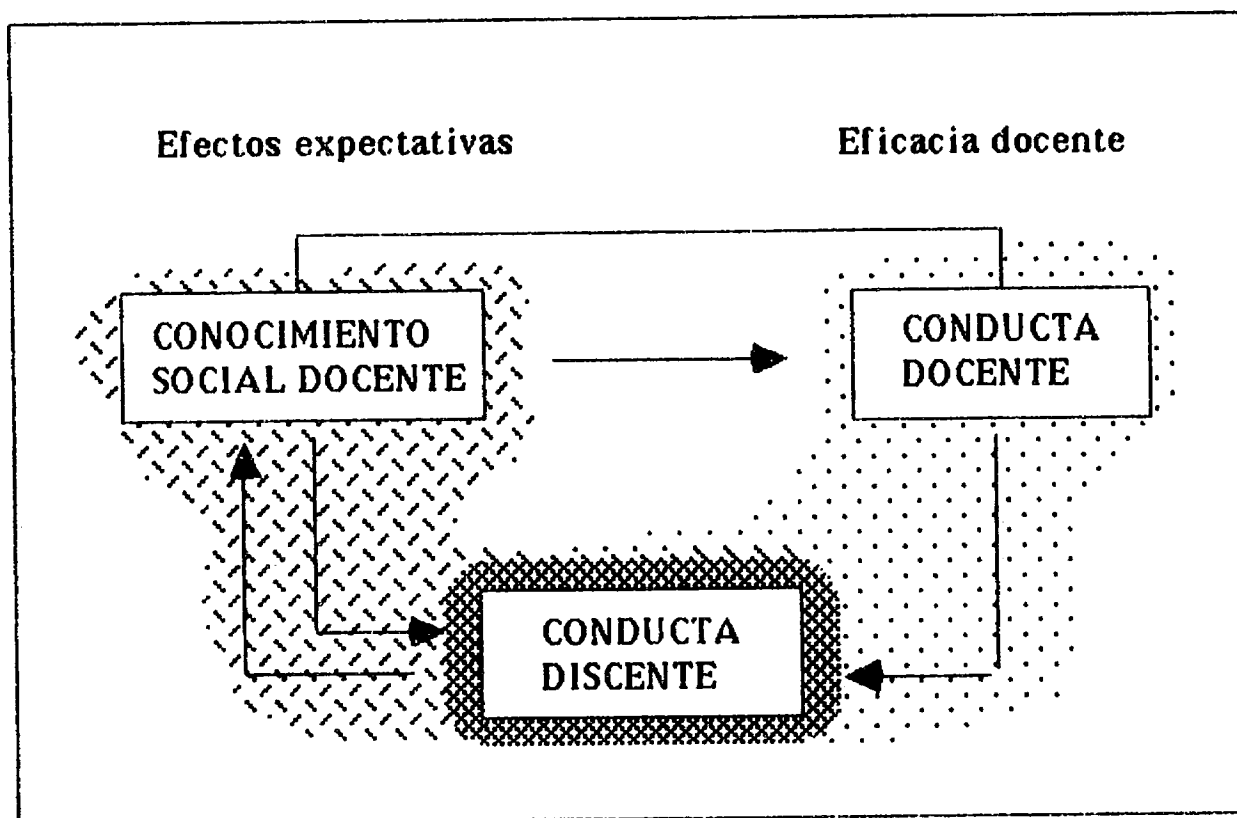


Figura 1.- Integración de dos áreas de investigación educativa: eficacia docente y efectos de las expectativas.

La síntesis conceptual que aparece en la figura ya da una idea clara sobre los vínculos existentes entre eficacia docente y efectos de las expectativas. Revisaremos a continuación ambas áreas por separado para llegar posteriormente a una formulación integradora.

2. CONOCER A LOS ALUMNOS PARA ENSEÑAR MEJOR

Los investigadores de la educación han producido durante las últimas tres décadas una vasta cantidad de literatura sobre las conductas docentes eficaces. Dos buenas revisiones de lo publicado las ha realizado Brophy (1979, Brophy y Good, 1986), mientras que Nussbaum (1992) y Reynolds (1992) proporcionan enfoques actualizados del campo.

El primer autor al que nos vamos a referir es ya clásico en los estudios sobre eficacia docente: Jere Brophy. En la revisión publicada en el *Journal of Educational Psychology*, este autor recordaba la evidencia empírica que de forma fiable se había hallado entre conocimiento social docente y conducta docente. Por otra parte, las expectativas positivas de los profesores son concebidas como un factor de eficacia, de manera que los enseñantes con mayor éxito son los que perciben «a sus estudiantes como capaces de aprender el material y a ellos mismos como capaces de enseñárselo eficazmente» (Brophy, 1979: 736-737). En una nueva revisión aparecida en el prestigioso manual de investigación educativa de Wittrock, Brophy y Good (1986) repasaron la literatura sobre eficacia docente hasta 1983 y llegaron a las siguientes conclusiones: (1) los profesores son agentes activos que modifican el ambiente del aula; (2) es un mito que cualquiera pueda enseñar; (3) los profesores eficaces combinan expectativas positivas sobre ellos mismos, sus clases y sus alumnos; (4) los profesores eficaces diseñan tareas académicas eficaces que comunican a los alumnos; y (5) los profesores eficaces motivan a sus alumnos con un estilo didáctico entusiasta. El tercer punto es el que posee mayor relevancia para el objetivo de este artículo: las expectativas positivas sobre los alumnos están relacionadas con la eficacia docente. Por lo tanto, es probable que las expectativas negativas estén asociadas con la ineficacia. Desde esta perspectiva, el conocimiento o comprensión social del profesor, del que se derivan sus expectativas o predicciones sobre los resultados discentes, tiene bastante que ver con la consecución de los objetivos del proceso didáctico.

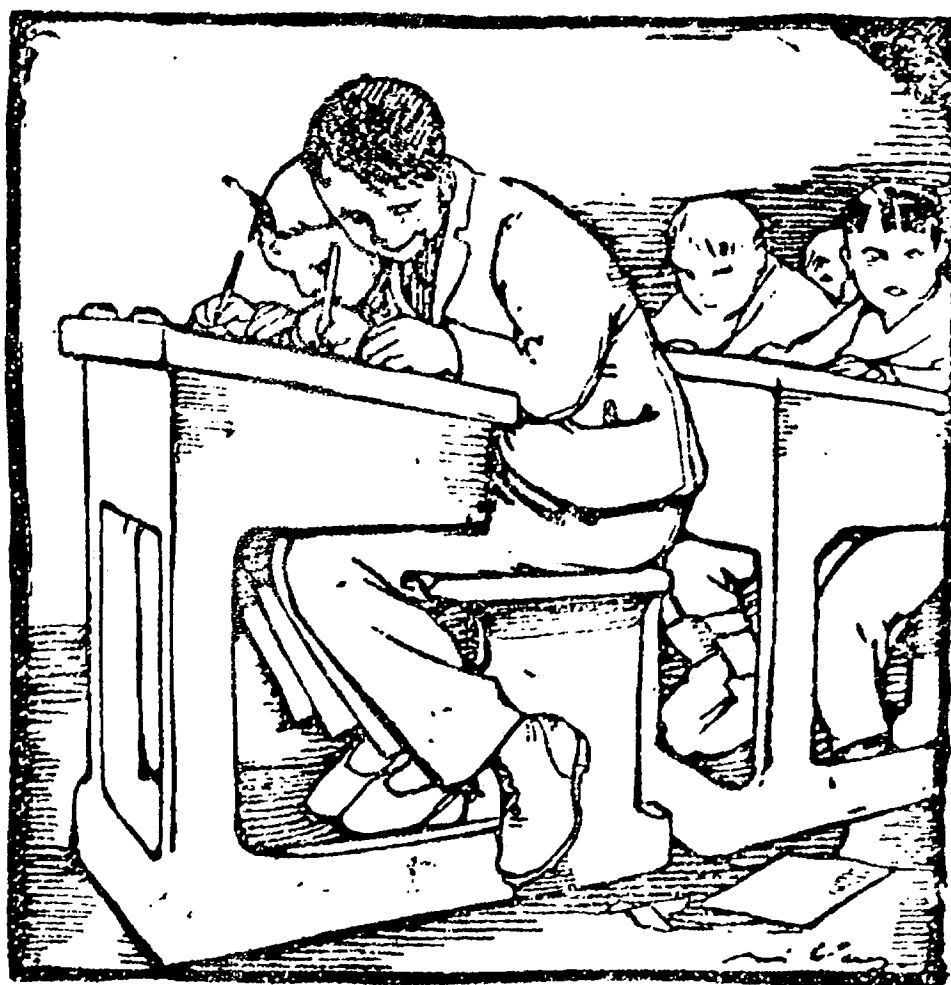
¿Qué significa ser un profesor principiante competente? Para encontrar una respuesta, Reynolds (1992), investigadora del prestigioso Educational Testing Service de la Universidad de Princeton, ha realizado una revisión de la literatura sobre eficacia y entrenamiento docente. Las cinco características deseables en un profesor cuando comienza a enseñar serían, según esta autora, las siguientes: (1) conocimiento de la materia que enseña; (2) disposición para obtener información sobre sus alumnos y el colegio, y las habi-

lidades etnográficas y analíticas para hacerlo; (3) conocimiento de estrategias, técnicas e instrumentos para crear y mantener una comunidad de aprendizaje, y las habilidades y capacidades para utilizar estas estrategias, técnicas e instrumentos; (4) conocimiento de la pedagogía apropiada para el área de contenido que enseña; y (5) disposición para reflexionar sobre sus propias acciones y sobre las respuestas de los alumnos para mejorar la enseñanza, y las estrategias e instrumentos. De nuevo, hallamos factores cognitivo-sociales docentes en los puntos segundo y quinto.

La revisión de Nussbaum (1992) enriquece el conocimiento de las conductas docentes eficaces con las aportaciones del campo de la comunicación. Las habilidades comunicativas de los profesores se derivan directamente de sus percepciones y, así, algunos estudios han incluido aspectos cognitivo-sociales cuando han analizado las competencias comunicativas. Por ejemplo, Rubin y Feezel (1986) consideran como indicadores que predicen las percepciones de eficacia docente los siguientes: la habilidad para obtener información, la capacidad para describir el punto de vista del otro, y la sagacidad para reconocer cuándo un alumno no está comprendiendo lo que el profesor dice. Todos ellos hacen referencia al conocimiento social del profesor.

Junto a los datos de las revisiones sobre eficacia, otros autores y organismos que se han interesado por el tema también sitúan las variables cognitivo-sociales del profesor en los elencos de los atributos de eficacia. Por ejemplo, Alvaro Page y col. (1990) destacan las expectativas docentes sobre las posibilidades de los alumnos como poderosos factores capaces, no sólo de facilitar o dificultar el rendimiento infantil, sino también de modificar positivamente los estilos docentes de los propios profesores. Por su parte, la O.C.D.E. (1991) recuerda que la docencia eficaz es debida, en gran parte, a características de personalidad, e integra la comprensión de los alumnos dentro de la personalidad del profesor, considerándola como una habilidad que caracteriza la docencia eficaz.

En resumen, se podría asegurar que la destreza cognitiva para conocer sagazmente los atributos de los alumnos, unida a una disposición para crear expectativas positivas sobre su rendimiento, son elementos cognitivo-sociales de los profesores que se relacionan con su eficacia y, por consiguiente, con los resultados positivos de tipo académico, personal y social de los alumnos.



3. UN CUARTO DE SIGLO DE INVESTIGACION SOBRE LOS EFECTOS DE LAS EXPECTATIVAS

El estudio de los efectos de las expectativas demuestra de una forma cuasidefinitiva la conclusión a la que hemos llegado en el apartado anterior. Rosenthal y Jacobson (1968) abordaron por primera vez en el ámbito escolar la relación entre el conocimiento o percepción social y la realidad social, perteneciendo el primer concepto (percepción) al ámbito docente, y el segundo (realidad), al discente. Esto no obsta para que asumamos un modelo bidireccional de interacciones profesor-alumno, pero ahora nos interesa más poner de relieve la cognición de un actor (el profesor) y la conducta del otro (el alumno). Brevemente, lo que Rosenthal y Jacobson evidenciaron fue que alumnos seleccionados aleatoriamente, a cuyos profesores se les había dicho que eran brillantes, vieron incrementado su cociente intelectual de forma significativa a través del curso, en mayor medida que los estudiantes que servían de control, especialmente en los dos primeros niveles de la enseñanza primaria. Este fenómeno, conocido como «efecto Pigmalión» o «profecía que se

autocumple», fue inmediatamente criticado por numerosos autores, entre los que destacan Thorndike (1968), Jensen (1969, 1980) y Elashoff y Snow (1971).

Las severas críticas conceptuales y metodológicas no detuvieron a los investigadores que se habían interesado por el evento y, al cabo de diez años, Rosenthal y Rubin (1978) contabilizaron 345 estudios sobre los efectos de las expectativas, que fueron metaanalizados. Durante la década de los 80 y comienzos de los 90 no sólo se ha seguido indagando parcialmente sobre Pigmalión, sino que han proliferado los metaanálisis y las revisiones (por ej., Miller y Turnbull, 1986; Jussim, 1986, 1989; Cooper y Hazelrigg, 1988, Harris, 1991).

Como ya se ha insinuado, el efecto Pigmalión hace alusión al proceso por el que la expectativa que un profesor tiene sobre un alumno puede, sin pretenderlo, llegar a realizarse en el niño, sin que exista previamente en éste el atributo o cantidad del mismo que es objeto de expectativa. Los mismos profesores son conscientes de que el fenómeno existe, pero no pueden controlar los procesos cognitivos que lo originan. Con frecuencia hemos escuchado a enseñantes de educación primaria comentarios acerca de lo peligroso que resulta categorizar o poner una etiqueta negativa a un niño o niña, porque la categoría puede condicionar excesivamente las conductas y aprendizajes de éstos. Sin embargo, no podrían precisar la forma en que la etiqueta condiciona al niño. En esta línea, se ha verificado que los profesores transmiten afecto negativo a los niños de los que esperaban poco, a través de canales no verbales, particularmente de la cara (Babad y col., 1989). El hecho de que la conducta no verbal sea escasamente controlable explicaría la falta de consciencia de los profesores.

¿Qué conclusiones generales pueden ser formuladas con una elevada fiabilidad sobre los efectos de las expectativas?. Para hallar una respuesta hay que acudir a las revisiones metaanalíticas. La literatura de este campo ha sido metaanalizada más que cualquier otra de la ciencia psicológica, con la posible excepción de la referida a los resultados de psicoterapia. La conclusión fundamental que proporcionan los metaanálisis es que las expectativas docentes tienen efectos reales en los atributos discentes. Es decir, que los efectos de las expectativas no se deben a los sesgos metodológicos argüidos por los críticos de Pigmalión, sino que constituyen un fenómeno real.

Resuelta la cuestión de si los efectos existen o no, la siguiente conclusión debería referirse a las circunstancias en las que es más probable que

una expectativa se cumpla. Como han señalado Wiggins y Pincus (1992), el estudio del conocimiento social es cada vez más analítico: se quiere llegar a saber qué tipo de persona percibida, perceptor, relación perceptor-persona, contexto de interacción o dimensión de juicio, hacen más probable que se emita un juicio preciso o, por el contrario, que se construya la realidad —como sucede en el efecto Pigmalión—. En este sentido, Harris (1991) ha sintetizado los resultados de un buen número de metaanálisis que se refieren, entre otros aspectos, a los predictores significativos de las experiencias docentes, a los medios de comunicación de éstas y a las variables de personalidad que modulan los efectos. En cuanto al primer aspecto, se consideran bases de las expectativas las siguientes: (1) el atractivo físico de los alumnos, (2) la información acumulativa sobre los alumnos (CI, notas académicas de otros cursos o asignaturas, juicios de otros colegas, etc.), (3) la clase social, y (4) la raza.

Por otra parte, los medios más importantes de transmisión de las expectativas en el aula son los siguientes: (1) el clima positivo o negativo, (2) la distancia, (3) la conducta discente no relacionada con la tarea, (4) la duración de las interacciones profesor-alumno, (5) la frecuencia de las interacciones, (6) las preguntas del profesor, (7) las verbalizaciones docentes de estímulo al alumno, (8) el contacto acular, (9) elementos de "input" (por ejemplo, la cantidad de contenidos de la materia que se transmite a los alumnos), (10) la sonrisa del profesor, y (11) las verbalizaciones de alabanza. Hasta el momento, tenemos un escaso conocimiento acerca de las características del profesor cuyas expectativas se autocumplen, y sobre los niños más susceptibles de recibir el influjo. Los trabajos efectuados en ámbitos diferentes a los escolares sugieren que los efectos de las expectativas se dan especialmente cuando los perceptores tienen una elevada necesidad disposicional de control social, y las personas en las que recae la expectativa poseen una necesidad notable de aprobación social (Cooper y Hazelrigg, 1988; Hazelrigg y col., 1991). En la escuela, esta última característica podría ser atribuida a la práctica totalidad de los niños, sobre todo en edades tempranas (Rogers, 1982).

Cuando nos referimos al efecto Pigmalión estamos suponiendo que los profesores perciben la realidad de forma errónea (algo no existe y, a causa de que yo percibo que sí existe, llega a existir). Se trata de un fenómeno que se opone frontalmente a la capacidad docente para conocer con precisión cómo son los niños. Sin embargo, la frontera entre reflexión y construcción de la realidad la ha puesto en duda Jussim (1991). Este autor, en un esfuerzo sin precedentes por integrar diversas líneas de investigación (efectos de las

expectativas, sagacidad perceptiva y sesgos inferenciales), ha elaborado un modelo de percepción social, en el que ésta es mucho más sagaz de lo que se ha supuesto normalmente. No obstante, puesto que las profecías que se autocumplen, los sesgos perceptivos y la precisión se conceptualizan como fenómenos cuantitativos, cualquier combinación de los tres puede caracterizar la interacción social. Es decir, la ocurrencia de una profecía que se autocumple no implica necesariamente una imprecisión notable: la precisión no implica necesariamente la ausencia de una profecía que se autocumple, y los sesgos perceptivos pueden ocurrir independientemente de la presencia o ausencia de profecías que se autocumplen o de precisión predictiva.

Las dos conclusiones que Jussim plantea después de revisar la evidencia sobre los efectos de las expectativas docentes son éstas: (1) no existen datos que de forma fiable documenten mayores efectos de las profecías que se autocumplen, que los efectos del rendimiento infantil sobre las expectativas docentes, y (2) hay suficiente evidencia que muestra que las expectativas docentes están basadas en la conducta discente en mayor medida que las primeras causan la segunda. La primera de las conclusiones parece ser retada, entre otros, por los resultados de los trabajos españoles de Navas y col. (1991, 1992), que aparentemente demuestran un mayor poder predictivo de las expectativas docentes en el rendimiento discente que al contrario. Sin embargo, siguen sin aportar una evidencia definitiva sobre la sagacidad de dichas expectativas. Es probable que éstas no se apoyen sólo en el rendimiento anterior, sino en otros indicios observables y teorías previas que posibiliten la realización de predicciones precisas sobre el rendimiento futuro de los niños. Este aspecto es crucial para saber si el fenómeno puede ser etiquetado como «efecto Pigmalión», puesto que sólo lo sería en el caso de que las expectativas no fueran sagaces. De lo contrario, estarían reflejando la realidad social y no construyéndola. La duda sobre las conclusiones de Navas y col. se basa en una limitación metodológica: los diseños correlacionales no descartan completamente la sagacidad como explicación alternativa a la profecía que se autocumple, porque aunque se controlen algunas variables relevantes, siempre pueden quedar fuera otras que también son influyentes.

Las conclusiones de Jussim (1991) no niegan los efectos de las expectativas, sino que más bien se oponen a su generalización indiscriminada. Es decir, sólo cuando se dan ciertas condiciones existe la posibilidad de que se produzca el fenómeno. Esta delimitación es apuntada también por otra pres-

tigiosa revisión anterior, efectuada por Miller y Turnbull (1986), quienes además cuestionan que el mero hecho de tener una expectativa conducta al perceptor a actuar en modos consistentes con ella. A veces, la expectativa se desconfirma, no a causa de la persona que la recibe, sino debido al agente, que no la trasmite o no sabe comunicarla adecuadamente. Por consiguiente, las generalizaciones efectuadas por Rosenthal y Jacobson (1968) se han visto atenuadas y moduladas por diversas variables.

4. INTEGRACION DE AMBAS AREAS Y APLICACIONES

Si consideramos conjuntamente los datos aportados por las dos áreas de investigación, revisadas desde la óptica del conocimiento social docente, podemos formular al menos las siguientes cinco conclusiones integradoras.

1. La conducta discente es la preocupación común de los trabajos sobre eficacia docente y efectos de las expectativas, y la variable dependiente por excelencia.
2. El conocimiento social de los profesores genera expectativas sobre los alumnos que pueden ser de valencia variada, positiva o negativa. La sagacidad del conocimiento social y la valencia positiva de las expectativas son dos factores que favorecen los resultados positivos discentes. Por lo tanto, los juicios y las expectativas docentes, además de poder tener efectos sobre los alumnos, se convierten en características de eficacia cuando dichos efectos son positivos.
3. La sagacidad del conocimiento social y los efectos de las expectativas son fenómenos que se solapan, sin llegar a excluirse mutuamente. Es decir, un juicio preciso y el efecto de una expectativa positiva del profesor podrían concurrir en la consecución de resultados discentes positivos.
4. La conducta docente no sólo es un ámbito de eficacia *per se*, sino que lo es también en la medida en que constituye un medio de comunicación de las expectativas que tienen efectos positivos sobre los alumnos.
5. La eficacia docente no se traduce necesariamente en un elenco de atributos totalmente controlables por el profesor, sino que, en ocasiones, conductas tales como el contacto ocular o la sonrisa pueden escapar al control consciente y ser la vía de comunicación de expectativas de valencia diversa.

Las cinco conclusiones enriquecen el *corpus* teórico de los dos campos de investigación. Los estudios de eficacia docente se han producido, sobre

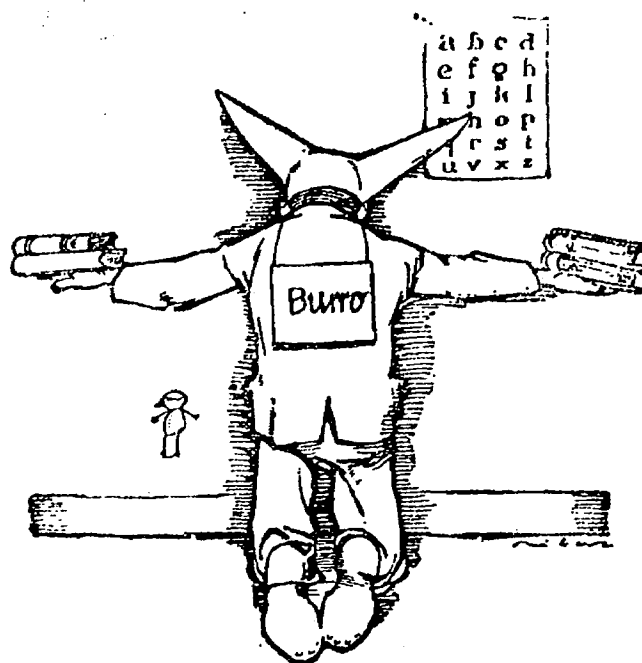


todo, en un ámbito eminentemente educativo, mientras que los efectos de las expectativas han sido estudiados por psicólogos. Por este motivo, ambos han seguido caminos investigadores ortogonales. Siendo la desintegración uno de los grandes males contemporáneos de las ciencias de la conducta, resulta cada vez más imprescindible realizar este tipo de intentos integradores, que potencien la capacidad predictiva de los modelos teóricos conjuntados.

Las conclusiones de la investigación básica sólo son útiles si son aplicadas a la práctica, y a esta cuestión queremos dedicar los últimos párrafos de este artículo. La aplicación de los puntos anteriores podría concretarse en dos líneas de actuación, referidas a la formación inicial del profesorado y a su formación permanente.

1. *Introducción de las habilidades cognitivo-sociales en los programas de formación inicial del profesorado.* El objetivo perseguido debería ser doble: (1) ayudar a los sujetos a ganar algún control sobre el proceso de conocimiento social y, así, incrementar el grado de precisión en la percepción de las características de los alumnos; y (2) capacitar a los sujetos para controlar la direccionalidad de su atención y la selección de estímulos, en orden a convertir en prominentes en su campo perceptivo los atributos positivos de los alumnos. La cumplimentación de ambos objetivos contribuiría a crear el perfil de profesor principiante eficaz.
2. *Introducción de las habilidades cognitivo-sociales en los programas de formación permanente del profesorado.* Los dos objetivos de la formación inicial también son válidos para la permanente, si bien existe una dificultad añadida: los docentes en ejercicio ya tienen un buen número de estereotipos y prototipos acumulados sobre sus alumnos, de tal manera que estos pueden, en ocasiones, dificultar el conocimiento preciso de las características infantiles y la formación de expectativas positivas. Un tercer objetivo de un programa de formación permanente sería habituar a los profesores a basar las impresiones y juicios acerca de los niños prejuizados, no sólo en sus estereotipos y prototipos, sino también en los datos de la realidad.

La necesidad de incluir las habilidades cognitivo-sociales en los programas de formación del profesorado responde, por una parte, a los resultados de la investigación básica sobre eficacia docente y sobre efectos de las expectativas y, por otra, al intento de superación de la visión idealizada de la enseñanza que con frecuencia se ofrece en los centros de formación del pro-



fesorado. Varios autores han puesto de manifiesto esta última idea, al tiempo que reclaman de diversas formas el entrenamiento en destrezas cognitivo-sociales. Por ejemplo, para Esteve Zarazaga y García Carrasco (1992) la formación práctica inicial debería capacitar a los futuros profesores, entre otras cosas, para analizar los factores que modifican el clima de clase y conocer las reacciones que dichos estilos producen en los alumnos. Paine (1989) se queja de la idealización con la que los profesores en formación inicial perciben a los alumnos, y su visión descontextualizada de las diferencias individuales. Por último, Pérez de Villar (1991) reivindica la inclusión en la formación de los profesores de la modificación de las percepciones, actitudes y creencias acerca de sí mismos y de sus alumnos.

Si existe suficiente evidencia que confirman el conocimiento social y las expectativas como factores de eficacia que modifican el clima del aula y discriminan las reacciones de los alumnos, resulta razonable pensar en introducir las habilidades cognitivo-sociales en el proceso de formación práctica de los docentes. No se debe esperar, por ejemplo, a que la experiencia dote de mayor sagacidad a los profesores en ejercicio. Parece que esto llega a ser así (Kagan y Tippins, 1991), pero en esta y otras habilidades, tener experiencia no significa ser experto (Reynolds, 1992). Mientras esperamos esta repercusión pragmática de la investigación, los estudiosos de la eficacia seguirán buscando en los docentes la piedra filosofal capaz de transformar el rendimiento discente, y los investigadores de los efectos de las expectativas continuarán indagando sobre el caldo de cultivo ideal en el que las profecías se cumplen automáticamente.

BIBLIOGRAFIA

ALVARO PAGE, M. y col. (1990): *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*, MEC, Madrid.

BABAD, E., BERNIERI, F., y ROSENTHAL, R. (1989): When less information is more informative: Diagnosing teacher expectations from brief samples of behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 281-295.

BROPHY, J. (1979): Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71, 733-750.

BROPHY, J., y GOOD, T. (1986): Teacher behavior and student achievement. En M. Witrock (Ed.): *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375), MacMillan, New York.

COOPER, H., y HAZELRIGG, P. (1988): Personality moderators of interpersonal expectancy effects: An integrative research review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 937-949.

ELASHOFF, J. D., y SNOW, R. E. (1971): *Pygmalión reconsidered*, Jones, Worthington OH.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M., y GARCIA CARRASCO, J. (1992): *Estado actual de la investigación sobre la personalidad del docente. Representaciones sociales sobre la función docente y sugerencias de planificación estructural*. Ponencia presentada al VII Congreso de la Asociación Internacional para la Investigación de la Personalidad del Docente. Salamanca, 22-25 abril 1992.

HARRIS, M. (1991): Controversy and cumulation: Meta-analysis and research on interpersonal expectancy effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 316-322.

HAZELRIGG, P., COOPER, H., y STRATHMAN, A. (1991): Personality moderators of the experimenter expectancy effect: A reexamination of five hypotheses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 569-579.

JENSEN, A. R. (1969): How much can we boost IQ and scholastic achievement?. *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.

JENSEN, A. R. (1980): *Bias in mental testing*, Free Press, New York.

JUSSIM, L. (1986): Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429-445.

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

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

KAGAN, D., y TIPPINS, D. (1991): How student teachers describe their pupils?. *Teaching and Teacher Education*, 7, 455-466.

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

NAVAS, L., SAMPASCUAL, G., y CASTEJON, J. L. (1991): Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 231-239.

NAVAS, L., SAMPASCUAL, G., y CASTEJON, J. L. (1992): Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 55-62.

NUSSBAUM, J. (1922): Effective teacher behavior. *Communication Education*, 41, 167-180.

O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, Paidós-MEC, Madrid (Edición original: [1990]: *Schools and quality. An International report*, O.C.D.E.).

PAINE, L. (1989): *Orientation towards diversity: What do prospective teachers bring?*, National Center for Research on Teacher Education, E. Lansing MI.

PEREZ DE VILLAR GONZALEZ, M. P. (1991): El papel de la percepción social en la interacción didáctica. *Revista de Educación*, nº 296, 285-298.

REYNOLDS, A. (1992): What is competent beginning teaching?. A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1-35.

ROGERS, C. (1982): *A social psychology of schooling*, Routledge y Kegan Paul, London.

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

ROSENTHAL, R., y RUBIN, D. B. (1978): Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-386.

RUBIN, R., y FEEZEL, J. (1986): Elements of teacher communication competence. *Communication Education*, 35, 256-268.

THORNDIKE, R. L. (1968): Review of «Pygmalion in the classroom». *American Educational Research Journal*, 5, 708-711.

WIGGINS, J., y PINCUS, A. (1992): Personality: Structure and assessment. En M. Rosenzweig y L. Porter (Eds.): *Annual Review of Psychology* (Vol. 43, pp. 473-504). Annual Reviews Inc., Palo Alto CA.

NOTA: Las ilustraciones que acompañan a este texto son obra de C. Ribas, y fueron publicadas por vez primera en 1923.