

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA EXPERIMENTAL DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO-SOCIAL PARA PROFESORES EN FORMACIÓN

José Luis Álvarez Castillo
Amparo Pinto Martín
Escuela U. Educación Palencia
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se informa de una investigación diseñada con la pretensión de mejorar la formación de los maestros —que aquí se denominarán profesores— de Educación Infantil y Primaria, aportando datos sobre la posibilidad de entrenar un conjunto de habilidades que han sido descuidadas tradicionalmente en los programas formativos: las destrezas cognitivas-sociales¹.

Durante las tres últimas décadas se han obtenido resultados consistentes en áreas psicológicas y educativas que indican, para sorpresa de los interaccionistas simbólicos, que los modos en que los humanos conocemos a los demás son relativamente imperfectos y que, en contextos en los que la relación interpersonal es asimétrica —como el educativo—, la percepción que tiene el sujeto que detenta el poder sobre el sujeto sometido adquiere un estatuto causal de una dimensión que no poseería en un intercambio entre iguales. Es decir, el profesor o profesora —los educadores, en general— tienen la potestad de construir personalidades, rendimientos y autoconceptos en sus aulas. Esto no ocurre siempre, ni con todos los educadores, ni con todos los niños, ni en todas las situaciones, pero la magnitud del fenómeno y sus consecuencias tienen la suficiente relevancia como para controlar este fenómeno en la institución de formación docente.

Hay que señalar que el ámbito aplicado del estudio es el de la formación inicial de los profesores, si bien tiene también implicaciones claras para la formación en servicio. Más específicamente, si la educación del

1 La investigación que aquí se describe fue posible gracias a una ayuda del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.

profesorado gira alrededor de cuatro ejes (científico, psicopedagógico, cultural y práctico) (Imberón, 1994), la investigación realizada corresponde a la dimensión psicopedagógica del currículum formativo inicial docente de niveles infantiles y primarios. Este fue el contexto en el que se diseñó un proyecto de investigación para comprobar la eficacia de un programa dirigido a incrementar la adecuación de la cognición social de los profesores en formación, en función del impacto que esta cognición ostentaba sobre el desarrollo infantil.

Para alcanzar el objetivo señalado se articuló una metodología basada en una mezcla del paradigma proceso-producto con el mediacional, integrando las competencias cognitivo-sociales en el perfil de eficacia docente. Al mismo tiempo, los efectos perseguidos son congruentes con un paradigma más ecológico, en la medida en que se pretendía que los profesores incrementaran su flexibilidad cognitiva, para que así fuesen capaces de dotar a las contingencias del medio de un significado más independiente, complejo y versátil. Por otra parte, se ha tratado de que el paradigma contextual impregnase también la apoyatura conceptual de la investigación, evitando en lo posible la fragmentación tan característica de la investigación psicológica (Magnusson, 1990) y, en menor medida, de la educativa.

2. LA INVESTIGACIÓN COGNITIVO-SOCIAL Y LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

2.1. LA INDIGENCIA DE LA CAPACIDAD COGNITIVO-SOCIAL DOCENTE

Durante la década de los 70 y la mayor parte de los 80 se puso el acento en la incapacidad humana para conocer a los demás con precisión (ver, por ejemplo, Nisbett y Ross, 1980; Ross y Nisbett, 1991), mientras que en los últimos años de los 80 y comienzos de los 90 ha crecido de una manera importante el número de trabajos que revela una notable sagacidad de los juicios sociales, y así siguen indicándolo estudios recientes (por ej., Funder y Sneed, 1993; Ambady y Rosenthal, 1993; Borkenau y Liebler, 1993). En contraposición al enfoque heurístico se sitúa, por ejemplo, un modelo funcional del proceso de juicio social (White, 1984; Swann, 1984; Wright y Dawson, 1988; Fiske y Neuberg, 1990) que no descarta necesariamente los conceptos de sesgo y error², pero que tampoco está regido por prescripciones normativas, como las de las teorías de la atribución. La perspectiva funcional, aplicada al aula, apoyaría la sagacidad de los profe-

2 El error alude a una desviación del producto perceptivo respecto de un criterio. Puesto que resulta difícil establecer criterios de validez, se utiliza el concepto de «sesgo» para denominar cualquier desviación que se produce en el proceso inferencial. Teniendo presente esta diferenciación general, ambos conceptos son empleados indistintamente en este artículo.

sores cuando pretenden comprender las conductas y otros atributos de sus alumnos. Esto no obsta para que en ocasiones se equivoquen negativamente y, de esta forma, perjudiquen el desarrollo infantil.

La situación en la que confluyen la imprecisión del juicio docente y la disfuncionalidad para el alumno es la que interesaría desterrar del escenario del aula, debido a la construcción de la personalidad de los niños que, en ocasiones, es llevada a cabo por el profesor. Este fenómeno, conocido como «efecto Pigmalión» o «profecía que se autocumple» —también denominado «confirmación conductual» en la terminología de Snyder (1992)—, fue evidenciado en el ámbito escolar por primera vez por Rosenthal y Jacobson (1968). Desde entonces, varios centenares de estudios y decenas de metaanálisis y revisiones han sido efectuados sobre el tema (por ej., Cooper y Good, 1983; Dusek y Joseph, 1983; Snyder, 1984; Harris y Rosenthal, 1985; Miller y Turnbull, 1986; Jussim, 1986, 1989; Cooper y Hazelrigg, 1988; Harris, 1991; Rosenthal, 1991; Jussim y Eccles, 1992).

Se debe añadir que Babad y col. (1989) han verificado que los profesores con mayor disposición para sesgar la información, son precisamente los que con mayor efectividad comunican sus expectativas negativas a los alumnos de los que esperan poco. Es decir, la imprecisión docente y la capacidad para perjudicar a los estudiantes podrían ir unidas en los mismos profesores³. Wubbels y col. (1992) obtienen un resultado congruente con el de Babad y col.: la eficacia docente correlaciona positivamente con la sagacidad perceptiva. De esta covariación se desprende, no sólo la identificación de los profesores más proclives a sesgar la información y la necesidad de formación, sino también la importancia de caracterizar los mecanismos que desvirtúan el proceso de juicio. Estos son a menudo clasificados como cognitivos y motivacionales en cuanto a su origen. Es decir, cuando el docente atribuye un rasgo de personalidad a un/a alumno/a al observar su conducta, se puede equivocar en su atribución, bien porque su capacidad de conocimiento y comprensión del alumno/a es limitada, y es incapaz de integrar toda la información disponible (sesgos cognitivos), o bien porque sus necesidades o deseos, implícitos o explícitos, le conducen a realizar esa atribución determinada (sesgos motivacionales). Los errores más estudiados en el proceso de conocimiento social han sido los que los sujetos cometen al intentar explicar las conductas de las personas-estímulo, es decir, los errores vinculados a la atribución causal. No obstante, no se dispone aún de la evidencia suficiente que nos permita lle-

3 En otro ámbito educativo, como lo es el familiar, Arruabarrena y Paúl (1994) informan sobre resultados consistentes con los hallados en contextos escolares, aunque más extremos: las madres que maltratan a sus hijos tienen expectativas más negativas sobre éstos y sesgan más la información, atribuyendo sus conductas negativas a factores más internos y estables que las madres de grupos de control.

gar a una generalización sobre el grado de sagacidad o de error de las percepciones docentes (Jussim, 1989), ni sobre la validez de dimensiones perceptivas particulares, como los esquemas de conocimiento social previo (Álvarez, 1992a, 1992b).

2.2. POSIBILIDAD DE LA FORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

La persistencia de las inferencias y esquemas es el obstáculo más serio con el que topa un programa de formación cognitiva. El pensamiento cae en la inercia, como si fuera su destino programado. Así, por ejemplo, se ha demostrado que la creencia implícita de la estabilidad aparece muy pronto en la evolución ontogenética, al menos en una parte de los sujetos. Erdley y Dweck (1993) han verificado diferencias cognitivo-sociales fiables entre niños que creían que la personalidad era algo fijo e inmutable y niños que pensaban que era algo dúctil (los sujetos tenían una edad media de 10.2 años). Es decir, la teoría implícita de personalidad de algunos niños ya contiene la suposición de que la personalidad es algo estable y difícil de cambiar.

El fenómeno de la perseverancia de las creencias previas está constatado desde hace décadas en la psicología social. Baste recordar el famoso «efecto primacía» de Asch (1946, 1952). Lo que no ha sido estudiado con profusión hasta la década de los 80 es el proceso cognitivo-social que permite la estabilidad del conocimiento previo. Durante esa década se desarrollaron al menos tres líneas de investigación que contribuyeron a dilucidar la naturaleza de este proceso: 1) las estrategias que se utilizan en la comprobación de hipótesis previas (paradigma iniciado por Snyder y Swann [1978]); 2) la incidencia del grado de consistencia de la información en la fase de su recuperación (paradigma iniciado por Hastie y Kumar [1979]. Ver también Stangor y McMillan [1992]); y 3) la funcionalidad de los autoesquemas en el conocimiento social (Markus, 1977; Rogers y col., 1977; Kuiper, 1981. Ver revisión en Markus y Wurf [1987], Banaji y Prentice [1994], y en el nº 1 del vol. 10 de la revista «Social Cognition»). Algunas conclusiones relevantes de estos paradigmas son las siguientes: 1) se suele prestar atención y seleccionar los estímulos ambientales que son consistentes con las impresiones o expectativas previas; 2) se buscan explicaciones y se recupera la información que está más de acuerdo con las creencias e impresiones previas; 3) no obstante, cuando el perceptor está implicado en alto grado en una situación, se encuentra emocionalmente comprometido u observa conductas extremadamente contrarias a la categoría, siente una necesidad mayor de mantener un control efectivo sobre el entorno y asigna un peso más justo a la información inconsistente o negativa, en lugar de asimilarla a la impresión previa; 4) en el caso de las teorías de conocimiento social previo, la información inconsistente es la que mayor peso tiene en los diferentes estadios de procesamiento, en

ausencia de una impresión previa; 5) entre el conocimiento previo, el auto-concepto ha demostrado ser una especie de prototipo cognitivo que el profesor utiliza en el proceso de formación de impresiones, de tal forma que los atributos y conductas infantiles que el docente percibe como muy diferentes a los suyos, serán máximamente atendidos en el proceso de formación de impresiones.

Guerrero (1993) indica que muchos profesionales de la enseñanza semejan, alguna vez, la inquietante conducta del sujeto autista (incapaz de responder a las contingencias del medio ambiente). Podría extenderse este símil, no sólo a las situaciones en las que los profesores se quedan inmóviles en el aula, sino también a aquéllas en las que responden automática y repetitivamente a los alumnos, guiados por esquemas de conocimiento persistentes o por sus impresiones previas, sin comprender el significado particular y único de cada conducta observada. Este tipo de comportamiento docente está ratificando la fortaleza del conocimiento social previo. Incluso Nisbett y Ross (1980), que se muestran optimistas en el último capítulo de su obra acerca de la mejora de las actividades inferenciales humanas, señalan que no confían demasiado en la corrección de los sesgos debidos a la operatividad de los esquemas. Además, existen tres rémoras importantes para llevar a cabo un entrenamiento cognitivo-social: 1) la incapacidad para observar directamente los procesos cognitivos; 2) la tendencia a cometer errores inferenciales ante información vívida y personalmente relevante; y 3) la confianza excesiva en los propios juicios. Kruglanski y Ajzen (1983) no están en total desacuerdo con el optimismo formativo de Nisbett y Ross, pero piensan que los sujetos no mejorarían mucho la precisión de sus juicios después de un período instructivo. Es cierto que los perceptores pueden aprender estadística, como recomiendan Nisbett y Ross, pero ésta no mejoraría la validez de las inferencias en el mundo real en mayor medida que lo pudiera hacer el cálculo diferencial. Trabajos posteriores de Kunda y Nisbett (1986a, 1986b) han reconocido que los psicólogos profanos pueden alcanzar una comprensión parcial de la ley de los grandes números. Por ejemplo, la probabilidad de realizar una predicción válida aumenta con el tamaño de la muestra predictora. Pero aun casos como éste quedan afectados por la crítica de Kruglanski y Ajzen (1983) sobre la validez ecológica.

La constatación de la persistencia de las inferencias y esquemas desde edades tempranas, las estrategias cognitivas para seleccionar y recuperar la información al servicio del conocimiento social previo, el escaso control que se posee sobre estos procesos y los tres factores señalados por Nisbett y Ross (1980), son elementos que dificultan considerablemente el entrenamiento de las habilidades cognitivo-sociales. No obstante, los resultados de investigación no niegan totalmente la posibilidad de conseguir pequeños cambios en la actividad inferencial humana (Sherman y col., 1989).

2.3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO-SOCIAL

Probablemente, la supremacía de las conclusiones sobre la ausencia de variaciones importantes en las inferencias y esquemas ha hecho que muchos investigadores se muestren timoratos ante la empresa de validar programas de entrenamiento para comprobar su efectividad. Si a esto se añade la necesidad de un diseño experimental de tipo longitudinal, se comprende aún mejor la casi inexistencia de este tipo de desarrollos curriculares. Por otra parte, Nisbett y col. (1982) argüían hace más de una década que la cuestión sobre los métodos para entrenar la habilidad inferencial se estaba sólo empezando a plantear. Es decir, la formación del pensamiento social no sólo es escasa, sino también reciente.

Durante los años 70 y 80 se realizaron diversos experimentos en situaciones de laboratorio para averiguar si los humanos podían modificar sus procesos de inferencia social adoptando, por ejemplo, nociones estadísticas (ver revisión en Fischhoff, 1982; Kruglanski y Ajzen, 1983). No se trataba de programas de entrenamiento, sino de estudios aislados y poco ecológicos. Nisbett y col. (1983) describen algunos de estos trabajos y afirman que el entrenamiento estadístico tiene efectos muy importantes sobre el razonamiento de los sujetos acerca de los eventos cotidianos. La cuestión más importante en torno a la formación estadística es si el empleo de una lógica científica es más funcional para los sujetos que el uso de los heurísticos. En otras palabras, ¿contribuye la racionalidad estadística a la consecución de las metas sociales y pragmáticas de los individuos?. Nisbett piensa que sí, pero a partir de resultados obtenidos en el laboratorio. Además, está convencido de la validez externa de estos datos sobre errores inferenciales. No han faltado autores, sin embargo, que hayan negado la generalización de los resultados obtenidos en el laboratorio sobre la precisión de los juicios, exponiendo otros enfoques más optimistas sobre la inferencia social humana, que difieren ampliamente de la perspectiva de Kahneman y Tversky, y de Nisbett (Kruglanski y Ajzen, 1983; McArthur y Baron, 1983; White, 1984; Swann, 1984; Funder, 1987; Wright y Dawson, 1988; Fiske y Neuberg, 1990; Funder y Sneed, 1993). Los mismos Tversky y Kahneman (1971, 1983), aunque se muestran partidarios del entrenamiento estadístico, han confirmado que la experiencia y habilidad en el manejo de las nociones estadísticas no garantiza la ausencia del error en el proceso inferencial (ver también Fischhoff, 1982).

En relación con la capacidad evaluadora social en el campo psicométrico, Cooper (1981), y Bernardin y Pence (1980) han revisado algunos programas de instrucción de los evaluadores para reducir errores psicométricos comunes, tales como el efecto de halo y el de indulgencia. Estos programas no han tenido demasiado éxito en cuanto al aumento de la precisión, si bien han logrado reducir el halo y el error de indulgencia. El problema que se ha encontrado en muchos de estos intentos formativos es que consisten en presentar a los evaluadores varios ejemplos de distribuciones

de valoraciones sesgadas, con puntuaciones muy elevadas (indulgencia alta) y/o con puntuaciones muy relacionadas (halo elevado). Lo único que hacen los evaluadores después de esta clase de instrucción es cambiar un tipo de respuestas (con indulgencia y/o halo alto) por otro (p. ej., respuestas severas para suprimir la indulgencia y respuestas independientes para suprimir el halo), pero la imprecisión del primer tipo de respuestas no se reduce con el segundo tipo e, incluso, puede verse aumentada.

Otros estudios han seguido las sugerencias optimistas de Nisbett y continúan comprobando, en situaciones controladas, que las habilidades cognitivo-sociales son modificables y que las inferencias y determinados errores que contienen podrían ser más efímeros que lo que se había pensado anteriormente, al menos en situaciones de laboratorio. Una desviación atribucional tan evidenciada como el «error fundamental de atribución» (Ross, 1977), puede atenuarse e, incluso, desaparecer con el paso de los días. A este resultado ha llegado Burger (1991) en dos experimentos de laboratorio. Por otra parte, en el área de cambio estereotípico, Weber y Crocker (1983) y Johnston y Hewstone (1992; Johnston y col., 1994) han evidenciado, desde una perspectiva estricta de procesamiento de la información, la posibilidad de cambiar los estereotipos de los perceptores cuando éstos se enfrentan a información inconsistente. Esto ocurre especialmente cuando la información inconsistente está dispersa entre un número elevado de miembros grupales que sólo desconfirman moderadamente el estereotipo *versus* cuando la información se halla concentrada en un pequeño número de miembros que desconfirman extremadamente los esquemas previos. Huici y Moya (1994) resumen otros trabajos cuyos resultados avalan diferentes modelos de cambio estereotípico.

No obstante, resultados como los de Burger, Weber y Crocker, y Johnston y Hewstone, no son generalizables a todos los esquemas y procesos cognitivos, resultan artificiales y no atentan contra la magnitud del hecho de la persistencia del conocimiento social. El mismo Burger pide precaución a la hora de aplicar sus resultados a situaciones de la vida real que acontecen durante un largo periodo de tiempo. Además, algunos estudios revisados por Cooper (1981) una década antes mostraban que los resultados del entrenamiento pueden reducirse o desaparecer cuando han transcurrido dos, seis o doce meses. A pesar de que Johnston y col. (1994) muestran la fortaleza de los efectos de su manipulación experimental ante factores motivacionales, no demuestran que el cambio persista más de una semana. Tal vez sea útil traer aquí a colación la distinción que hacen Sherman y col. (1989) entre los cambios a corto plazo, basados en diferencias temporales en la accesibilidad del conocimiento, y los cambios relativamente permanentes, ya sea en el contenido o en la estructura del conocimiento.

Un tema más concreto y problemático es cómo estimular la reflexión de manera que conduzca a la reestructuración cognitiva. Schön (1987) lo

ha abordado en el contexto de la formación de profesionales, en general. Otros diseños van dirigidos a la transformación de esquemas o teorías previas sobre personas y situaciones educativas. Con esta intención se han proyectado programas generales de intervención (Zeichner y Liston, 1987) y técnicas específicas (Korthagen, 1992) que están de acuerdo en que la eficacia del proceso de reestructuración depende del grado en que la persona se implique en el análisis reflexivo. Mientras que Zeichner y Liston (1987) no detallan las actividades concretas que serían útiles para este proceso de cambio, Korthagen (1992) describe cuatro técnicas que él ha empleado con éxito en su programa de formación de profesorado en Holanda. Dos de ellas tienen como objetivo la reflexión sobre la propia percepción social. La primera está basada en la tradicional parrilla de Kelly (1955) y consiste en que los sujetos averigüen cuáles son sus propios constructos personales, emitan juicios sobre los niños que tienen en clase, y expliquen cómo difieren sus conductas hacia niños con distintas características. La reestructuración cognitiva puede comenzar a producirse cuando los sujetos comparan sus reacciones hacia alumnos con atributos opuestos. La segunda técnica trata de que los sujetos expliquen las estrategias educativas más adecuadas para cada característica infantil con el fin de conseguir determinadas metas educativas que se perciben como importantes. Los sujetos también reflexionan sobre la estrategia que utilizarían para el atributo opuesto, y qué ventajas tienen una y otra táctica para las dos características opuestas.

La evaluación que Korthagen realiza de la aplicación de sus cuatro técnicas es cualitativa, porque este autor está más interesado en comunicar cómo son aplicadas y qué resultados aparentes tienen, que en cuantificar su eficacia. De algún modo, su aspiración de llegar a trazar actividades reflexivas concretas y evaluar sus resultados adolece de datos más precisos sobre la efectividad de las técnicas y las condiciones en que su aplicación es más rentable.

Por último, se han articulado programas sociocríticos de carácter general (Liston y Zeichner, 1990) y específico (Kailin, 1994), en los que la formación del profesorado tiene como meta la reestructuración social. Kailin (1994) ataca los estereotipos racistas con un diseño de educación permanente del profesorado, que va dirigido a la actuación en las dos dimensiones en que se manifiesta el racismo: la institucional o estructural y la individual. La autora enumera catorce aspectos que deben ser analizados en el racismo individual y nueve, en el racismo estructural. La mayor parte de las actividades se basan en la reflexión autobiográfica, los grupos de discusión entre profesores y con padres y alumnos estereotipados, y la reflexión individual. Este plan de formación no ha sido implementado y, por tanto, no se conoce su eficacia.

La respuesta que proporciona la psicología cognitivo-social básica a la cuestión de la posibilidad de la formación, junto a los resultados de los

estudios y programas concretos en el campo de los sesgos inferenciales y de la psicometría, desaconsejan el diseño e implementación de un nuevo y amplio programa de entrenamiento dirigido a profesores en formación. Por otro lado, las conclusiones de Nisbett, Burger, Weber y Crocker, Johnston y Hewstone, y Korthagen, alientan los esfuerzos de cambio en el terreno de la percepción social, aunque ninguno asegura resultados espectaculares. Aun sin poder ostentar expectativas demasiado elevadas sobre los efectos de la educación cognitiva, el deseo de contribuir a la formación de un profesor/a más eficaz y más humano estimularon la continuación de esta investigación.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Una vez comprobado el margen de modificabilidad de las estructuras y funcionamiento cognitivo-sociales, se diseñó un proyecto de investigación para tratar de evaluar la eficacia de un programa dirigido a incrementar la adecuación de la cognición social de los profesores en formación, en función del impacto que esta cognición tiene sobre el desarrollo infantil. Así fue formulado el objetivo general.

La intencionalidad de un programa de entrenamiento cognitivo-social debería ser doble porque, por una parte, tendría que ayudar a los sujetos a conocer sus mecanismos perceptivos y a corregir los sesgos presentes en el procesamiento de la información social. En segundo lugar, tendría que hacer prominentes en su campo perceptivo las características positivas de los alumnos. Estos fueron los dos objetivos en que se concretó el objetivo general en una segunda fase de concreción.

A su vez, los dos objetivos intermedios fueron especificados en seis más concretos, que determinaban los mecanismos y sesgos cognitivos que se pretendían corregir:

1. Reducir de forma significativa los sesgos atribucionales de naturaleza motivacional detectados en la percepción social de los profesores.
2. Reducir de forma significativa los sesgos atribucionales de naturaleza cognitiva detectados en la percepción social de los profesores.
3. Capacitar a los profesores en formación para el logro de un mayor control sobre sus procesos cognitivo-sociales, mediante el análisis de las fases implícitas de procesamiento de la información social.
4. Capacitar a los profesores en formación para el logro de un mayor control sobre sus estructuras cognitivo-sociales, mediante el análisis de los esquemas de conocimiento social previo (teorías implícitas de personalidad, prototipos, estereotipos, guiones y autoconcepto).
5. Capacitar a los profesores en formación para la identificación de las variables que modulan la percepción social en diferentes situaciones-tipo que caracterizan la realidad escolar cotidiana.

6. Habituar a los profesores en formación a dirigir su atención y seleccionar los estímulos más favorables para el desarrollo de las potencialidades infantiles, de modo que se tienda sistemáticamente a la creación de expectativas positivas.

La comprobación de la eficacia de un programa que consta de varios objetivos exige verificar que cada uno de ellos ha alcanzado un cierto grado de cumplimiento. Por este motivo, se efectuó un número suficiente de predicciones congruentes con dichos objetivos. Por otra parte, algunos objetivos eran más versátiles en cuanto a su verificabilidad. Por esta razón, se elaboró más de una hipótesis para cada uno de éstos. Esta circunstancia permitía corroborar con mayor fiabilidad la consecución del objetivo correspondiente.

Antes de formular las hipótesis, se señalarán las variables que se van a relacionar en ellas. Las variables se agrupan siguiendo el clásico criterio funcional (independientes y dependientes):

1. *Independientes:*

- 1.1. Tipo de grupo (o sometimiento o no al programa de entrenamiento).
- 1.2. Atractivo físico de los niños/as-estímulo.
- 1.3. Sexo del niño/a-estímulo (Mujer/Varón).
- 1.4. Tipo de niño/a-estímulo (Prominente/No prominente).

2. *Dependientes:*

- 2.1. Favorabilidad de las heteropercepciones.
- 2.2. Favorabilidad de las autopercepciones.
- 2.3. Favorabilidad de las expectativas.
- 2.4. Tipo de atribución (Externa/Interna).
- 2.5. Ponderación estímulo-escala .
- 2.6. Frecuencia de constructos interpersonales positivos.

A continuación, se presentan nueve hipótesis generales, diseñadas para verificar el cumplimiento de los seis objetivos del estudio —el objetivo respectivo de cada grupo está incluido entre paréntesis—. Las hipótesis operativas, que ya expresan el criterio estadístico al que se va a rechazar la hipótesis nula en cada contraste, no se incluyen por el carácter sintético de este artículo.

1. Los sesgos de defensa y realce del yo disminuirán de forma significativa después del entrenamiento cognitivo (Objetivo 1).

2. El efecto de halo debido al atractivo físico disminuirá de forma significativa después del entrenamiento cognitivo (Objetivo 1).

3. La operatividad del error fundamental de atribución se verá reducida de forma significativa después del entrenamiento cognitivo (Objetivo 2).

4. Los sesgos provocados por la saliencia de la información-estímulo disminuirán de forma significativa después del entrenamiento cognitivo (Objetivo 2).

5. La operatividad de las teorías implícitas de personalidad se verá reducida de forma significativa después del entrenamiento cognitivo (Objetivos 2 y 4).

6. Los diferentes tipos de estímulos sociales serán ponderados más adecuadamente en el procesamiento cognitivo después del entrenamiento (Objetivo 3).

7. La operatividad del estereotipo de género se verá reducida de forma significativa después del entrenamiento cognitivo (Objetivo 4).

8. La variable «situación» se ponderará más adecuadamente como moduladora de la conducta infantil después del entrenamiento cognitivo (Objetivo 5).

9. La valencia positiva de la percepción se incrementará de forma significativa después del entrenamiento cognitivo (Objetivo 6).

4. MÉTODO

4.1. DISEÑO

Los sujetos con los que se ha trabajado en este estudio no fueron seleccionados aleatoriamente ni tampoco fueron asignados al azar a los diferentes grupos. Se trata de un estudio de campo en el que los grupos ya estaban formados de manera natural con anterioridad al primer momento de medida. Es decir, la investigación se caracteriza por su naturaleza cuasiexperimental. Como ya se conoce, un diseño de este tipo es más naturalista, pero obliga a un control más férreo de las variables extrañas por la ausencia de equivalencia inicial de los grupos.

Debido a las dificultades de la cuasiexperimentalidad del diseño, se optó por la generosidad en el número de grupos y de momentos de medida, de tal forma que se tomaron cuatro grupos (uno experimental y tres de control) en los que las seis variables dependientes fueron medidas en cuatro ocasiones (dos pretests y dos postests) (ver Cuadro 1). Los dos momentos de medida anteriores a la aplicación del programa de entrenamiento no sólo sirvieron para recoger datos contrastables con los de los postests y verificar la equivalencia de los cuatro grupos en las variables dependientes, sino que también fue posible comprobar la estabilidad de la percepción social previa (medida de fiabilidad). Por otra parte, los datos de los postests se sometieron a análisis intergrupales y se contrastaron con los de los pretests, pero también fueron útiles para verificar la efectividad en el aprendizaje de las habilidades previamente adquiridas por el grupo experimental, ya que los dos últimos momentos de medida estuvieron separados por un trancurso de cinco meses.

CUADRO 1. *Diseño cuasiexperimental de cuatro grupos pretests-postests*

Grupos	Asignación	Pretest 1	Pretest 2	Tratamiento	Postest 1	Postest 2
Exp	No aleatoria	\bar{x}_1	\bar{x}_5	X	\bar{x}_9	\bar{x}_{13}
Cint	No aleatoria	\bar{x}_2	\bar{x}_6	0	\bar{x}_{10}	\bar{x}_{14}
CextSa	No aleatoria	\bar{x}_3	\bar{x}_7	0	\bar{x}_{11}	\bar{x}_{15}
CextZa	No aleatoria	\bar{x}_4	\bar{x}_8	0	\bar{x}_{12}	\bar{x}_{16}

4.2. MUESTRA

Algunas características muestrales ya han sido comentadas al hablar del diseño, incluida la forma de seleccionar los sujetos. El procedimiento de muestreo no fue probabilístico, sino que la muestra estuvo integrada por cuatro grupos naturales de alumnos de centros universitarios de Educación que cursaban el primer año de la titulación de Maestro en las especialidades de Educación Primaria o Educación Infantil, y que además fueron seleccionados de forma intencional.

El grupo al que le fue aplicado el programa de entrenamiento cognitivo-social estuvo formado por los alumnos/as de la especialidad de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid). Razones de validez aconsejaron que no sólo se tomara un grupo de control perteneciente al mismo centro que el grupo experimental, sino que se ampliara el control con grupos externos de diferentes centros y zonas geográficas. De esta forma, se realizó una selección intencional de dos grupos, uno en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca y otro, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Zamora —también perteneciente a la Universidad de Salamanca—.

La muestra estuvo sometida a un proceso de mortalidad, común a todo estudio en el que el proceso de recogida de datos se prolonga durante meses o años. La ligera pérdida de sujetos de los grupos se vio acrecentada en un pequeño porcentaje por el hecho de que se trabajaba con grupos naturales y de que no todos los sujetos que realizaban un test acudían al siguiente. Como se previeron desde el principio estos ligeros cambios muestrales, se decidió controlar a los sujetos que asistían a cada momento de medida. Afortunadamente, los porcentajes de sujetos comunes entre los cuatro momentos de medida fueron elevados, especialmente en el grupo experimental, que es en el que debían constatar las variaciones pretest-postest.

Como en toda investigación psicoeducativa, sería deseable generalizar los resultados a todos los profesores en formación de enseñanza infantil y primaria, independientemente del área geográfica o el momento temporal.

Obviamente, el tamaño y el procedimiento de muestreo no lo permiten, por lo que no fue definida la población.

4.3. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Se planificó un procedimiento general de obtención de datos basado en la observación de secuencias de interacción infantil en escenarios escolares, en cuya percepción podían operar sesgos cognitivos y motivacionales, y la consiguiente respuesta a un cuestionario. Este instrumento constaba de seis tipos de preguntas con diferentes formatos de respuesta (escalas, opción múltiple, no estructurada), que pretendían evaluar el status de los cuatros grupos en las habilidades cognitivo-sociales que se querían mejorar con los seis objetivos del programa de entrenamiento.

Más concretamente, el instrumento medía todas las variables dependientes señaladas anteriormente. En él los sujetos emitieron sus respuestas sobre:

a) Escalas bipolares de atributos infantiles o «escalas de juicios» (variable 2.1).

b) Sus propios atributos, en las seis escalas anteriores (variable 2.2).

c) Escalas bipolares de expectativas sobre tres atributos infantiles futuros (variable 2.3).

d) La medida en que las puntuaciones de *a*) habían estado condicionadas por el contexto o por los rasgos internos del niño/a (variable 2.4).

e) Escalas sobre la relevancia que cuatro tipos de estímulos habían tenido en la emisión de sus puntuaciones en las escalas de juicios (variable 2.5).

f) Enumeración libre de aspectos positivos que habían observado en el/la niño/a (variable 2.6).

El mismo cuestionario fue aplicado a los grupos en los cuatro momentos de medida. Los sujetos juzgaron a un niño/a diferente en cada test para evitar la caída de la motivación que podía suponer el hecho de completar el mismo instrumento. Esto repercutió en el análisis intragrupo de los datos, puesto que ya no iba a ser posible aplicar pruebas de contraste de hipótesis para grupos dependientes.

Las comparaciones intergrupo requerían como medida fundamental garantizar la homogeneidad en las condiciones de recogida de los datos. Para ello se arbitraron dos medidas. La primera consistió en elaborar unas normas procedimentales que fueran aplicables para todos los grupos y momentos de medida. En segundo lugar, la persona que llevó a cabo el proceso de obtención de datos fue la misma en todos los grupos y momentos de medida. Mediante este doble procedimiento quedó suprimida una fuente de variabilidad de los datos y, por lo tanto, se incrementó la probabilidad de atribuir las diferencias grupales a los efectos del tratamiento.

Los sujetos de los cuatro grupos fueron informados de que la respuesta al cuestionario formaba parte de una investigación, pero en todo momento se les mantuvo ciegos a los objetivos de la misma. Por otra parte, puesto que tenían que emitir juicios sobre sí mismos en seis escalas, se les advirtió sobre el carácter anónimo de la tarea, por lo que su nombre no debía figurar en el instrumento. De esta forma, se quería estimular la sinceridad de sus respuestas, si bien supuso un nuevo obstáculo para aplicar pruebas de contraste de hipótesis para grupos dependientes.

Los pretests fueron aplicados entre octubre y noviembre de 1993 a los cuatro grupos, mientras que el primer postest se pasó en mayo de 1994 y el segundo, en octubre del mismo año. Se consideró que cinco meses era un periodo de tiempo suficiente para poder comprobar en el grupo experimental la estabilidad del rendimiento cognitivo-social alcanzado después de la implementación del entrenamiento.

4.4. PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO-SOCIAL (TRATAMIENTO)

Los seis objetivos del programa sirvieron para elaborar un conjunto de 31 actividades, planeadas para ser llevadas a cabo en 33 sesiones. Las actividades fueron secuenciadas siguiendo dos criterios: 1) uno lógico o de agrupación de las actividades por objetivos; y 2) un criterio psicológico, por el que dentro de cada objetivo las actividades fueron situadas por orden creciente de dificultad.

La metodología adoptada puede ser esquematizada en cinco fases seguidas en la mayor parte de las sesiones. Este método no es aleatorio, sino que recoge la mayor parte de las sugerencias basadas en estudios y programas empíricos que han demostrado su efectividad:

1ª Se implica a los sujetos en una tarea perceptiva en la que observan conductas infantiles en escenarios escolares y, a continuación, emiten juicios descriptivos, predicciones o atribuciones causales sobre alguno/a/s de los niños/as observados.

2ª Se pide a los sujetos que justifiquen las puntuaciones o las categorizaciones que han realizado sobre las conductas observadas.

3ª Se muestra un patrón sesgado de juicios, predicciones o atribuciones causales que se esperaba que apareciera en la tarea perceptiva. Normalmente, este patrón coincide con el empírico. También se muestran patrones alternativos no sesgados.

4ª Los sujetos experimentan insatisfacción y disonancia por la tarea cumplimentada.

5ª Se pide a los sujetos que emitan alguna conclusión (tarea inductiva) o realicen una aplicación (tarea deductiva) del sesgo cognitivo-social demostrado, y lo reseñen en su cuaderno de prácticas.

Se intentó que el programa se implementara con una cierta regularidad durante el curso académico, para lo que se fijó una norma horaria de dos a

tres sesiones semanales, exceptuando las vacaciones, los periodos de exámenes y los días previos a estos periodos. Algunas huelgas y épocas vacacionales imprevistas interrumpieron la regularidad de las actividades. No obstante, las 30 sesiones se desarrollaron a lo largo de cinco meses y medio, entre el 15 de noviembre de 1993 y el 2 de mayo de 1994, alcanzando una cierta regularidad en su aplicación y una frecuencia de asistencia que alcanzó una media ponderada del 92.47%.

4.5. TRATAMIENTOS ESTADÍSTICOS

La comprobación de todas las hipótesis se llevó a cabo mediante técnicas inferenciales *intergrupo* que son, en el caso de variables continuas que se miden en escalas de intervalo, pruebas *t* para hacer inferencias sobre una sola media o para comparar medias de grupos independientes, ANOVAs para comparar medias de grupos independientes (junto a los tests de Fisher y Scheffé para las comparaciones múltiples), y pruebas *z* para realizar inferencias sobre un único coeficiente de correlación o para comparar correlaciones con dos grupos independientes. Cuando se trataba de variables discretas, se efectuaron análisis de tablas de contingencia (χ^2 , coeficiente de contingencia y ϕ en el caso de tablas de 2x2). Excepto los contrastes de hipótesis con correlaciones, el resto de las técnicas fueron implementadas con el programa StatView.

No fue necesario el empleo de análisis de covarianza en los postests, tomando los pretests como covariantes, ya que se demostró la equivalencia inicial de los grupos en las variables dependientes.

Sobre los ANOVAs, es necesario constatar que se partió del supuesto de que los datos cumplieran las condiciones necesarias para poder realizar este tipo de prueba paramétrica (independencia, normalidad, homoscedasticidad, medida de intervalo y linealidad), a excepción de la homoscedasticidad. Puesto que los grupos de *n* desigual podían influir en la prueba F, se decidió demostrar la homogeneidad de las varianzas de los grupos de cada ANOVA. Para ello resultó útil la prueba de homoscedasticidad de Bartlett que, según Glass y Stanley (1986) es el mejor contraste para la homogeneidad de varianzas e, incluso, podría considerarse también como una buena prueba de normalidad.

Para los análisis *intragrupo*, se elaboraron gráficos descriptivos de la evolución de los grupos para corroborar los resultados emanados de las comparaciones intergrupales en cada momento de medida.

5. RESULTADOS

En este apartado se resumen los resultados globales de la investigación⁴. Para ello, se va a proceder inductivamente, comenzando por la comproba-

4 Los resultados detallados se encuentran descritos en las pp. 120-218 del informe de investigación, y se sintetizan en 36 tablas y 10 gráficos. Su consulta se puede realizar en el CIDE (MEC) o mediante petición a los autores. Una exposición más resumida de resultados se halla en Álvarez (1995, pp. 111-165).

ción de las hipótesis y, en segundo lugar, verificando la consecución de los objetivos a los que aquéllas se referían.

5.1. RESULTADOS GLOBALES POR HIPÓTESIS

Los resultados son sintetizables en torno a los dos tipos de hipótesis operativas formuladas: las que tratan de verificar la existencia de un sesgo inicial y las que predicen la eficacia del programa de entrenamiento cognitivo-social. Según esta clasificación, se pueden establecer los siguientes resultados globales:

1. La percepción social de los sujetos está caracterizada por diversos tipos de sesgos y por la ausencia de control sobre sus estructuras y procesos cognitivos. Las disfunciones halladas en este estudio de forma fiable son éstas:

- a) sesgos de defensa del yo o autoprotectores y de incremento de la autoestima;
- b) el error fundamental de atribución y, como parte de éste, la inadecuada ponderación de los condicionamientos situacionales sobre las conductas infantiles;
- c) el impacto perceptivo de la información sensorialmente prominente; especialmente, el efecto de la saliencia debida al atractivo físico sobre la sociabilidad percibida;
- d) la intensa operatividad de teorías implícitas de personalidad en situaciones de familiaridad nula;
- e) las inferencias injustificadas por el tipo de estímulos en que se apoyan; y
- f) la escasa atención y selección de indicios conductuales positivos.

Más débilmente, se halla algún indicio de operatividad de los estereotipos de atractivo físico y de sexo.

2. El programa de entrenamiento al que es sometido el grupo experimental no logra modificar sustancialmente el funcionamiento cognitivo-social de los sujetos. Es decir, manifiestan cierta persistencia después del tratamiento:

- a) los sesgos de defensa del yo e incremento de la autoestima;
- b) el ligero efecto de halo debido al atractivo físico de los niños;
- c) el error fundamental de atribución y, como parte de éste, la inadecuada ponderación de los condicionamientos situacionales sobre las conductas infantiles;
- d) los sesgos provocados por la saliencia de la información;
- e) la invalidez de los juicios debida a la irrelevancia de los estímulos en que se apoyan; y

f) la escasez de uso de constructos positivos determinada, probablemente, por la insuficiente atención y selección de indicios conductuales de la misma valencia durante la fase de observación de las conductas.

3. No obstante, algunos aspectos parciales predichos en el segundo grupo de hipótesis son modelados por el entrenamiento:

- a) la operatividad de las teorías implícitas de personalidad disminuye, atenuándose las asociaciones percibidas entre juicios y expectativas;
- b) se concede un peso más adecuado a *algunos* tipos de estímulos cuando se realizan juicios en *algunas* escalas; y
- c) decrecen las expectativas diferenciales sobre el éxito afectivo de niños y niñas.

En definitiva, las hipótesis centrales para la investigación —aquéllas que anticipan la eficacia del programa cognitivo— no se verifican globalmente, si bien se obtienen confirmaciones parciales de las hipótesis alternativas en tres de las nueve expectativas formuladas. Veamos a continuación la relevancia de esta conclusión para los objetivos planteados.

5.2. RESULTADOS GLOBALES POR OBJETIVOS

De la exposición anterior se infiere ya una débil consecución de los seis objetivos del programa de entrenamiento. En realidad, no se aprecia ningún nivel de logro en los objetivos 1, 5 y 6, pero se alcanzan logros parciales, no exentos siempre de ambigüedad, en los objetivos 2, 3 y 4. Más detalladamente, las conclusiones por objetivos son las siguientes:

1. *Reducción de sesgos atribucionales de carácter motivacional*: no se consigue mitigar ni eliminar los sesgos egoprotectores y de incremento de la autoestima, mientras que el efecto de halo debido al atractivo físico es muy leve, pero ya lo era antes del entrenamiento cognitivo. Es decir, el tratamiento no ejerce ningún efecto sobre los sesgos motivacionales que se entrenan.

2. *Reducción de sesgos atribucionales de carácter cognitivo*: el error fundamental de atribución se mantiene intacto después del tratamiento, así como los sesgos provocados por la saliencia de la información, que se traducen en puntuaciones extremas sobre la niña prominente. Simultáneamente, por el contrario, disminuyen los sesgos debidos a la operatividad de las teorías implícitas de personalidad. Aquí radica la consecución parcial de este objetivo: los *paths* o senderos cognitivos existentes entre los núcleos conceptuales (atributos) son debilitados por el entrenamiento.

3. *Incremento del control sobre los procesos cognitivo-sociales*: el entrenamiento logra que los sujetos presten atención y seleccionen algunos indicios observables que son relevantes para emitir juicios sobre determinados atributos abstractos (status sociométrico, rendimiento académico, estabilidad emocional). No obstante, no se trata de un efecto generalizado.

4. *Incremento del control sobre las estructuras cognitivo-sociales*: como ya se ha señalado, las teorías implícitas de personalidad se ven atenuadas en su operatividad, disminuyendo su capacidad predictiva para crear expectativas a partir de la emisión de juicios. Este es el objetivo con mayor nivel de logro entre los seis planteados.

5. *Identificación de las variables moduladoras de la percepción social*: el programa no mejora el control de los sujetos experimentales sobre el grado de intervención contextual en las conductas, de tal forma que la ponderación que hacen de los condicionamientos situacionales sigue siendo inadecuada después del entrenamiento cognitivo.

6. *Creación de expectativas positivas*: por último, el tratamiento tampoco consigue que los profesores en formación dirijan su atención y seleccionen un número mayor de indicios positivos que conduzcan a la creación de expectativas favorables sobre el desarrollo infantil.

Estos seis objetivos específicos se reunían en dos más amplios, que denominamos «intermedios»: 1) conocer los mecanismos perceptivos y corregir los sesgos perceptivos; y 2) conceder prominencia en el campo perceptivo a las características positivas. El primer objetivo intermedio correspondía a los cinco primeros objetivos específicos, mientras que el segundo intermedio estaba referido al sexto específico. A partir de lo expuesto sobre los objetivos específicos, se induce la consecución parcial del primer objetivo intermedio y la ausencia total de logro en el segundo.

A su vez, los dos objetivos intermedios del programa de entrenamiento fueron planteados en respuesta al objetivo general de la investigación cuasiexperimental que se ha descrito en este informe. Este objetivo era comprobar la eficacia de un programa dirigido a incrementar la adecuación de la cognición social de los profesores en formación, en función del impacto que este conocimiento tiene sobre el desarrollo infantil. Pues bien, el programa no ha demostrado globalmente su eficacia, aunque se vislumbran algunos aspectos, relacionados sobre todo con el control de las estructuras cognitivas, que son realmente entrenables.

6. DIRECCIONES FUTURAS

Este apartado se presenta a modo de epílogo de la investigación, y en él se trata de sugerir pautas futuras de investigación⁵. Al menos serían tres las indicaciones formulables acerca de las direcciones que puede tomar la investigación sobre la formación inicial de las habilidades cognitivo-sociales de los profesores. La primera de ellas abogaría por la corrección de la limitación

5 Una discusión completa de los resultados, que incluye sus explicaciones plausibles, limitaciones metodológicas y sugerencias sobre pautas futuras de investigación, se halla en el capítulo 6 del informe de investigación (pp. 218-229), o bien en Álvarez (1995, pp. 167-177).

más general del estudio presente. Es decir, sería necesario plantear estudios más unitarios, con un único objetivo dirigido al entrenamiento de una sola destreza. En este tipo de trabajo, habría que plantear un número suficiente de actividades, regularmente distribuidas en el periodo de tratamiento, y basadas en la viveza de las demostraciones y la activación cognitiva.

La segunda indicación está relacionada con la dimensión exitosa de la investigación: antes de reducir los sesgos egoprotectores o cambiar la valencia de los constructos personales, la educación cognitiva debería centrarse en la reestructuración de esquemas sociales previos (prototipos, estereotipos, autoesquemas, guiones). El estudio presente ha evidenciado que ésta puede ser la línea de actuación más fructífera de la formación cognitivo-social.

La tercera sugerencia se refiere a la conveniencia de adoptar un carácter más analítico en la investigación básica para, posteriormente, planificar una formación más individualizada y eficaz. Si ya es un fenómeno fiable que la percepción social docente condiciona el desarrollo infantil, sería deseable analizar ahora las variables que inciden en el rendimiento cognitivo-social de los profesores en formación, especialmente las variables personales (por ejemplo, necesidad de control social, complejidad cognitiva, edad). Un modelo predictivo de rendimiento cognitivo-social auxiliaría al formador en el diseño de actividades más ajustadas a las características de los futuros profesores.

La investigación aplicada a la formación de profesores de la que aquí se ha informado nos deja, más que el sinsabor de no haber verificado todas nuestras hipótesis, el regusto de haber descubierto zonas más dúctiles del conocimiento social humano y sugerentes direcciones futuras. En definitiva, se ha iniciado la exploración de áreas hasta ahora inextricables bajo la confianza en las capacidades cognitivas de los profesores, auténticos protagonistas y responsables de la actuación educativa en el aula.

REFERENCIAS

- Álvarez Castillo, J. L. (1992a): *Sagacidad perceptiva y teorías implícitas de personalidad de los profesores*, Publicaciones Universidad Pontificia, Salamanca.
- Álvarez Castillo, J. L. (1992b): Validez de las teorías implícitas de personalidad de profesores de Educación General Básica. *Revista de Psicología Social*, 7, 149-173.
- Álvarez Castillo, J. L. (Coor.) (1995): *El entrenamiento mental del educador*. Salamanca: Amarú.
- Ambadi, N., y Rosenthal, R. (1993): Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 431-441.
- Arruabarrena, M^a I., y Paúl, J. (1994): *Maltrato a los niños en la familia*, Pirámide, Madrid.
- Asch, S. (1946): Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Asch, S. (1952): *Social Psychology*, Prentice Hall, New York.
- 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.

- Banaji, M., y Prentice, D. (1994): The self in social contexts. En M. Rosenzweig y L. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 45, pp. 297-332), Annual Reviews Inc., Palo Alto, CA.
- Bernardin, H., y Pence, E. (1980): Rater training: Creating new response sets and decreasing accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 65, 60-66.
- Borkenau, P., y Liebler, A. (1993): Convergence of stranger ratings of personality and intelligence with self-ratings, partner ratings, and measured intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 546-553.
- Burger, J. M. (1991): Changes in attributions over time: The ephemeral fundamental attribution error. *Social Cognition*, 9, 182-193.
- Cooper, H., y Good, T. (1983): *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*, Longman, 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.
- Cooper, W. (1981): Ubiquitous halo. *Psychological Bulletin*, 90, 218-244.
- Dusek, J., y Joseph, G. (1983): The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 3, 327-347.
- Erdley, C., y Dweck, C. (1993): Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development*, 64, 863-878.
- Fischhoff, B. (1982): Debiasing. En D. Kahneman, P. Slovic, y A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fiske, S., y Neuberg, S. (1990): A continuum model of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 23, pp. 1-74), Academic Press, New York.
- Funder, D. (1987): Errors and mistakes: Evaluating the accuracy of social judgment. *Psychological Bulletin*, 101, 75-90.
- Funder, D., y Sneed, C. (1993): Behavioral manifestations of personality: An ecological approach to judgmental accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 479-490.
- Glass, G., y Stanley, J. (1986): *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales*, Prentice Hall Hispanoamericana, México (edición original de 1960).
- Guerrero López, J. F. (1993): El «laboratorio» mental del profesor: los procesos cognitivos que reorganizan la conducta docente. *Revista de Educación*, nº 300, 157-172.
- Harris, M. (1991): Controversy and cumulation: Meta-analysis and research on interpersonal expectancy effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 316-322.
- Harris, M., y Rosenthal, R. (1985): Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Hastie, R., y Kumar, P. (1979): Person memory: Personality traits as organizing principles in memory for behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 25-38.
- Huici, C., y Moya, M. (1994): Procesos de inferencia y estereotipos. En J. F. Morales Domínguez (Coord.), *Psicología Social* (pp. 269-322), McGraw Hill-Interamericana de España, Madrid.
- Imbernón, F. (1994): *La formación del profesorado*, Paidós, Barcelona.
- Johnston, L., Hewstone, M., Pendry, L., y Frankish, C. (1994): Cognitive models of stereotype change (4): Motivational and cognitive influences. *European Journal of Social Psychology*, 24, 237-266.
- Johnston, L., y Hewstone, M. (1992): Cognitive models of stereotype change (3): Typicality and the perceived typicality of disconfirming group members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 360-386.
- 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., y Eccles, J. S. (1992): Teacher expectations II: construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961.
- Kahneman, D., y Tversky, A. (1972): Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive Psychology*, 3, 430-454.
- Kahneman, D., y Tversky, A. (1973): On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 80, 237-251.
- Kailin, J. (1994): Anti-racist staff development for teachers: Considerations of race, class, and gender. *Teaching and Teacher Education*, 10, 169-184.
- Kelly, G. (1955): *A theory of personality: The psychology of personal constructs*, Norton, New York.
- Korthagen, F. (1992): Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8, 265-274.
- Kruglanski, A., y Ajzen, I. (1983): Bias and error in human judgment. *European Journal of Social Psychology*, 13, 1-44.
- Kuiper, N. (1981): Convergent evidence for the self as a prototype: The "inverted-U RT effect" for self and other judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 438-443.
- Kunda, Z., y Nisbett, R. (1986a): Prediction and the partial understanding of the law of large numbers. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 339-354.
- Kunda, Z., y Nisbett, R. (1986b): The psychometrics of everyday life. *Cognitive Psychology*, 18, 195-224.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata-Fundación Paideia, Madrid (edición original: [1990]. *Teacher education and the social conditions of schooling*, Routledge, Chapman, and Hall, New York).
- Magnusson, D. (1990): Personality research. Challenges for the future. *European Journal of Personality*, 4, 1-17.
- Markus, H. (1977): Self-schemata and processing information about the self. *Journal of personality and social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987): The dynamic self-concept: A socio-psychological perspective. En M. Rosenzweig y L. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 38, pp. 299-337), Annual Reviews Inc., Palo Alto, CA.
- McArthur, L., Baron, R. (1983): Toward an ecological theory of social perception. *Psychological Review*, 90, 215-238.
- 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.
- Nisbett, R., Krantz, D., Jepson, C., y Kunda, Z. (1983): The use of statistical heuristics in everyday inductive reasoning. *Psychological Review*, 90, 339-363.
- Nisbett, R., y col. (1982): Improving inductive inference. En D. Kahneman, P. Slovic, y A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nisbett, R., y Ross, L. (1980): *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Rogers, T., Kuiper, N., y Kirker, W. (1977): Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 677-688.
- Rosenthal, R. (1991): Teacher expectancy effects: A brief update 25 years after the Pygmalion experiment. *Journal of Research in Education*, 1, 3-12.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart y Winston, New York.

- Ross, L. (1977): The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 10, pp. 173-220), Academic Press, New York.
- Ross, L., y Nisbett, R. E. (1991): *The person and the situation: Perspectives of social psychology*, McGraw-Hill, New York.
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Sherman, S., Judd, C., y Park, B. (1989): Social cognition. En M. Rosenzweig y L. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 40, pp. 281-326), Annual Reviews Inc., Palo Alto, CA.
- Snyder, M. (1984): When beliefs create reality. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 18, pp. 247-305), Academic Press, New York.
- Snyder, M. (1992): Motivational foundations of behavioral confirmation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 67-114), Academic Press, San Diego, CA.
- Snyder, M., y Swann, W. (1978): Hypothesis-testing processes in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1202-1212.
- Stangor, C., y McMillan, D. (1992): Memory for expectancy-congruent and expectancy-incongruent information: A review of the social and the social-developmental literatures. *Psychological Bulletin*, 111, 42-61.
- Swann, W. (1984): The quest for accuracy in person perception: A matter of pragmatics. *Psychological Review*, 91, 457-477.
- Tversky, A., y Kahneman, D. (1971): Belief in the law of small numbers. *Psychological Bulletin*, 76, 105-110.
- Tversky, A., y Kahneman, D. (1983): Extensional vs. intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment. *Psychological Review*, 90, 293-315.
- Weber, R., y Crocker, J. (1983): Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 961-977.
- White, P. (1984): A model of the lay person as pragmatist. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 333-348.
- Wright, J., y Dawson, V. (1988): Person perception and the bounded rationality of social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 780-794.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., y Hooymayers, H. (1992): Do teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior?. *Teaching and Teacher Education*, 8, 47-58.
- Zeichner, K., y Liston, D. (1987): Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.