

INVESTIGACIONES

Conceptualización de los profesores sobre sus estudiantes

Professors' conceptualization on students

Conceituação dos professores sobre seus alunos

Pablo Páramo

^a Universidad Pedagógica Nacional, Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación. Calle 73 No. 11-95, Bogotá, Colombia. Telf.: 57-1-5941894 (ext 640). Correo electrónico: pdeparamo@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo explora la conceptualización que hacen los profesores universitarios sobre sus estudiantes mediante entrevistas abiertas, en las cuales los profesores participantes del estudio clasificaron de forma libre tarjetas con los nombres de sus estudiantes valiéndose de sus propios criterios. A partir de las clasificaciones, se pudo identificar algunos constructos que hacen parte del sistema conceptual de los docentes para valorar a los estudiantes, tales como: la apariencia física, las capacidades intelectuales, el desempeño académico, las actitudes hacia el proceso académico, las relaciones interpersonales, algunas características de personalidad y las posibilidades de desempeño laboral. El análisis de los resultados conduce a enfatizar la importancia de investigar más a fondo acerca de los constructos que hacen parte de la valoración de los profesores sobre sus estudiantes y del posible papel que podrían estar jugando estos constructos en la evaluación cuantitativa del rendimiento académico.

Palabras clave: valoración del estudiante, conceptualización de los profesores, análisis de contenido, Teoría del Constructo Personal.

ABSTRACT

This paper explores the conceptualization of university professors on their students in a university environment. Through the use of open interviews based on a multiple sorting procedure of cards with the names of their students written on them, professors were asked to use their own criteria to create categories in order to identify the conceptual system for assessing their students. The study identified concepts such as: physical appearance, intellectual abilities, academic performance, attitudes toward the academic process, interpersonal relationships, some personality characteristics, and the potential for job performance. The analysis of results leads to stress the importance of investigating thoroughly the constructs that are part of the tacit assessment of professors over their students and the possible role that could be playing these constructs in the quantitative assessment of the student's academic performance.

Key words: student assessment, professor's conceptualizations, content analysis, Theory of Personal Constructs.

RESUMO

Por meio de entrevistas abertas, nas quais os professores participantes do estudo classificaram de forma livre cartões com os nomes de seus estudantes, utilizando-se, para isso, de seus próprios critérios, explora a conceituação que os professores universitários fazem sobre seus estudantes. A partir das classificações, foi possível identificar algumas construções que fazem parte do sistema de conceituação dos professores para reconhecer os estudantes, entre eles: aparência física, capacidades intelectuais, desempenho acadêmico, atitudes em relação ao processo acadêmico, relações interpessoais, algumas características da personalidade e as possibilidades de desempenho profissional. A análise dos resultados enfatiza a importância de investigar mais profundamente as construções que fazem parte do reconhecimento dos estudantes por seus professores e a possível função que poderia estar desempenhando tais construções na avaliação quantitativa do desempenho acadêmico.

Palavras chave: reconhecimento do estudante, conceituação dos professores, análise de conteúdo, Teoria da Construção Pessoal.

1. INTRODUCCIÓN

Al pretender acercarnos a identificar los concomitantes psicológicos y sociales asociados a la valoración del estudiante, resulta inevitable hacer mención inicialmente a la discusión que se ha generado desde hace varios años sobre la *medición del aprendizaje escolar* y que se ha centrado en aquellas prácticas que permiten cuantificar los aprendizajes. Esta discusión se manifiesta en diversos textos que debaten el isomorfismo de la medición, las técnicas de medición y la cuantificación del aprendizaje, aspectos que, aunque no son específicos al objetivo de este trabajo, permiten contextualizar al lector en un marco donde es importante saber que este tipo de problemas de la evaluación hacen parte fundamental del debate en los entornos escolares y universitarios. En consecuencia, las investigaciones concernientes a la evaluación se han enfocado, por una parte, a explorar cómo se debería evaluar al estudiante (Airasian, 2000; Brown, Bull & Pendlebury, 1997; Haladyna, 1999; Kane, Khattri, Reeve & Adamson, 1997) y de qué manera éste podría responder mejor ante el proceso evaluativo de su desempeño (Angelo, 1998; Gipps, 1994; Pellegrino, Chudowsky & Glasser, 2001 y Suskie, 2000), como en el estudio de Peña de la Mora (1989) en el que se busca identificar el mejor instrumento para obtener una escala que determine si un estudiante aprueba o no un curso. Por otra, la labor investigativa de los interesados en el tema se ha enfocado a estudiar el efecto de la labor docente sobre los estudiantes en procura de un mejor aprendizaje para saber de qué manera se puede contribuir a mejorar la labor de la enseñanza. Esta tarea ha sido liderada por autores como Feldman (1986), Abrami (1989), Marsh (1982, 1984, 1997, 1999). Y, finalmente, algunos investigadores hemos incursionado en la exploración de los factores extraacadémicos o psicosociales que se asocian a la evaluación que hacen los estudiantes de los docentes. Al revisar la literatura relacionada con este tema se encuentran los trabajos de García (2001) y Páramo (2008a), quienes han identificado en la literatura científica el papel que juegan factores tales como la personalidad del docente, el género, su experiencia, títulos académicos, etc.; condicionantes psicológicas y sociales que pueden insertarse de manera velada en medio de los objetivos y pautas establecidas en los modelos de evaluación propios de las universidades. En estos trabajos se recoge el estado del arte sobre las investigaciones que exploran el papel que juegan algunos de estos factores extraacadémicos que se encuentran relacionados a la evaluación de los estudiantes hacia los docentes, en los que se reconoce que la evaluación de los profesores está inmersa en una serie de constructos personales, que no se pueden describir como factores propios de procesos académicos, sino como elementos externos que constituyen una dimensión diferente, pero que de todas formas pueden estar incidiendo en los resultados que se obtienen cuando se evalúa al profesor (Páramo, 2008a).

Ahora bien, al indagar por los sesgos o aspectos extraacadémicos que pueden incidir en la evaluación que hacen los docentes de los estudiantes se encuentran algunos trabajos en los que se ha logrado identificar factores tales como las expectativas del docente sobre los estudiantes (Flores, 2007); los aspectos relacionados con el currículo oculto en cada carrera (Moreno y Vera, 2008); y las representaciones culturales de género y raza, y su relación con la percepción de competencia que el docente tiene sobre sus estudiantes de uno y otro género (Earle, 1967; Curran, 1980; Enkvist, 2007; Araya, 2004; Becker, 1981). Evidencia adicional ha mostrado que los profesores tratan de manera diferenciada a sus estudiantes de acuerdo a varias características, aparte de las ya mencionadas. Por ejemplo, Wooldridge

(1985) investigó si las recomendaciones para que algunos estudiantes recibieran castigo podrían diferir a partir de su condición de edad, raza, género, nivel intelectual y tipo de ofensa, a partir de situaciones hipotéticas en las que se les presentaban a los profesores diversas problemáticas que iban desde el robo, peleas o trampas. Los resultados dieron evidencia a favor de que las profesoras blancas recomendaran de manera general castigos más severos para hombres que para mujeres y para hombres blancos más que para los negros. Estos resultados se dieron independientemente de la edad de las profesoras, años de experiencia, nivel educativo en el que enseñan y su propio nivel educativo. Pigott y Cowen (2000) observaron que la raza de la profesora y la del niño influye sobre las puntuaciones del grado de ajuste a la escuela que asignan tanto las profesoras afroamericanas como de raza blanca, con una percepción de tener mayores dificultades de ajuste en los niños afroamericanos, a los que se les atribuye menores competencias, mayores características negativas y un pronóstico de futuro menos exitoso que el de los niños blancos. Las profesoras afroamericanas comparadas con las blancas asignaron en general a todos los niños mayores competencias y menos problemas y en general con mayores expectativas académicas. El estudio no encontró evidencia de interacción entre la raza del estudiante y las maestras. En unos trabajos más recientes Sabbagh y sus colegas se han concentrado en analizar la educación dentro de una esfera de justicia enfatizando la relevancia e importancia de la justicia dentro de los distintos escenarios educativos. En estos trabajos se discute la manera como se distribuyen los bienes educativos en lo macro a lo micro, como el derecho a la educación, la distribución de los lugares de aprendizaje, las distintas prácticas o estilos de los maestros al enseñar, el tratamiento que dan los maestros a los estudiantes y la manera como los califican a partir de características individuales (Sabbagh, Resh, Mor y Vanhuysse 2006; Sabbagh, Biberman y Resh, 2008).

Al explorar las bases de datos electrónicas sobre la producción en esta línea de investigación en Colombia y en particular en REDUC, no se encuentran estudios afines. De aquí la importancia de contribuir al desarrollo de este campo problemático de investigación en nuestro medio en el que la investigación sobre los factores psicosociales asociados a los procesos educativos es incipiente.

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVO

La evaluación de los aprendizajes se enmarca dentro de las acciones que deben atribuirse al docente en el ejercicio de su profesión (Belair, 2000). Sin embargo, la asignación de valores en la acción evaluativa mantiene referentes que pueden variar según el contexto donde se desenvuelve el docente: las acciones culturales, sociales y económicas que caracterizan a una población, los intereses personales y otros elementos, pueden afectar el juicio evaluativo de los docentes.

Dentro del marco cultural y social en el que se desenvuelven las relaciones entre docentes y estudiantes se pretendió identificar en este estudio los constructos o concepciones que tienen los docentes sobre los estudiantes y que generalmente no se evidencian en los procesos tradicionales de evaluación. Por tanto, la investigación estuvo orientada a identificar algunos de los constructos o concepciones que crean los docentes sobre los estudiantes, el posible grado de correlación o asociación que puede existir entre dichos constructos y si estas correlaciones develan alguna estructura conceptual en los docentes.

El concepto de constructo surge de la Teoría de la Construcción Personal (TCP) propuesta originalmente por Kelly (1955). Una publicación más reciente en castellano que recoge sus planteamientos y desarrollos es la de Feixas (2001). Según Kelly, el mundo es percibido por una persona en términos de los significados que la persona le aplique; el individuo crea sus propias maneras de ver o conceptualizar el mundo en que vive y no es el mundo el que las crea para él. La conceptualización es la manera como construimos verbalmente la representación del mundo que nos rodea. En esta representación de conocimiento del “mundo”, cada concepto es expresado en términos de relaciones verbales con otros conceptos y también con relaciones jerárquicas (la categorización, o asignación del objeto a una o más categorías) múltiples (el objeto pertenece a diversas jerarquías contemporáneamente). Conceptualizar, por lo tanto, puede ser considerado como el desarrollo o construcción de ideas abstractas a partir de la experiencia.

Las personas desarrollan modelos internos de la realidad con el fin de entender el mundo que los rodea de la misma manera como los científicos desarrollan teorías; las personas comunes, entonces, también son científicas. Elaboran construcciones de su realidad, de la misma forma en que los científicos tienen teorías, tienen expectativas o anticipaciones, como los científicos poseen hipótesis. Generan comportamientos para poner a prueba esas expectativas, como los científicos hacen con sus experimentos para probar sus hipótesis. Y mejoran su comprensión de la realidad sobre la base de sus experiencias, como los científicos ajustan su teoría para que encaje con los hechos. Las conceptualizaciones se construyen a partir de la observación y la experiencia; se definen mediante palabras y son particulares a los individuos, por eso se denominan constructos personales. Y como las experiencias de cada uno son diferentes, sus constructos podrán ser distintos. No obstante, muchas de nuestras experiencias son semejantes o compartidas, lo que lleva a la semejanza de constructos con otras personas lo cual permite la interacción entre ellas. En la medida en que una persona emplea un constructo de experiencia que es similar al empleado por otro, sus procesos psicológicos son similares a los de esa otra persona. Cuando valoramos una persona como atractiva o inteligente estamos haciendo uso de constructos que hemos aprendido para describir o explicar su comportamiento. Los constructos se organizan en sistemas o estructuras; grupos de constructos que encierran relaciones superordenadas y subordinadas a las que podemos llamar: “conceptualizaciones” o concepciones, que para el caso que nos ocupa se centran en las valoraciones que hacen los profesores sobre los estudiantes universitarios.

3. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Se consideró de importancia hacer uso de una técnica de tipo cualitativo para lograr llevar a cabo esta investigación, ya que la naturaleza de la misma pretende demostrar-nos que no solo existen factores cuantitativos a la hora de evaluar. En la búsqueda de instrumentos evaluativos que permitan capturar la manera como los docentes evalúan a sus estudiantes y más específicamente para explorar los constructos y concepciones que una persona tiene acerca de algo, en este caso los estudiantes, Páramo (2008b) ha introducido una técnica novedosa de recolección de datos conocida como Clasificación Múltiple de Ítems (CMI), la cual difiere un tanto de la propuesta por Kelly para estudiar los constructos personales y que se conoce como Malla de Repertorio, la cual ha sido

utilizada en trabajo terapéutico (Jankowicz, 2003). Como se ilustrará a continuación, la técnica de entrevista CMI permite "atrapar" algunos de los constructos que desencadena en los profesores la presentación de los nombres de los estudiantes permitiendo además profundizar en aspectos diferentes a las que se han venido trabajando tradicionalmente en la evaluación (Páramo, 2008a). Con la entrevista CMI se propone adoptar metodologías más válidas que contribuyan a comprender el sistema conceptual o conceptualizaciones del docente frente a sus estudiantes y eliminar las limitaciones que existen con los formatos tradicionales (Páramo 2008b).

En el trabajo que se describe a continuación se hace uso de la CMI para identificar las conceptualizaciones que expresan los profesores acerca de sus estudiantes cuando se les pide que de forma libre agrupen los nombres de sus estudiantes valiéndose de sus propios constructos. Nos valemos, entonces, de una técnica con la que se pretende identificar aquellos factores académicos o extraacadémicos que hacen parte del sistema conceptual de los profesores en relación con los estudiantes y que pudieran estar jugando un papel en el momento de evaluar su desempeño.

Para dar inicio al trabajo se procedió a seleccionar un grupo de docentes universitarios y uno de los cursos que tuviera bajo su responsabilidad en el semestre académico en que se adelantó el estudio. Para la elección del curso se tuvo en cuenta que:

1. No fuera numeroso, es decir, no mayor a 25 personas; esto con el fin de garantizar que los docentes reconocieran los nombres de todos sus estudiantes.
2. La materia a cargo del profesor perteneciera a niveles avanzados, esto es, a semestres superiores al cuarto de su formación disciplinar para poder garantizar que el docente conociera algo del proceso de los participantes de su curso.
3. El profesor tuvieran un alto grado de recordación de los estudiantes.

Acto seguido se crearon unas tarjetas que contenían nombres y apellidos de cada uno de los estudiantes pertenecientes al curso. Luego, en entrevista individual se pidió al docente que agrupara dichas tarjetas libremente de acuerdo con los criterios o constructos con los que el participante asociara espontáneamente a los distintos estudiantes pidiéndole que le diera un nombre a su clasificación. Dichos criterios no tenían que tener relación ninguna y las clasificaciones tampoco tendrían restricción. Es decir que de un criterio podrían surgir dos clasificaciones y de otro criterio podrían surgir cuatro clasificaciones. Esta operación se repitió varias veces hasta agotar los criterios por parte de cada participante.

3.1 PARTICIPANTES E INSTRUCCIONES

Para llevar a cabo la aplicación de la CMI se escogieron 18 profesores de dos universidades de Bogotá quienes fueron entrevistados individualmente según las siguientes instrucciones:

"Estamos desarrollando una investigación sobre la manera como los profesores conceptúan o piensan acerca de sus estudiantes, por este motivo estamos solicitando a algunos profesores universitarios que observen estas tarjetas en las que se presentan los nombres y fotos de sus estudiantes del grupo (nombre de la materia) para que los clasifique según sus propios criterios. Tenga en cuenta que no hay tipo alguno de clasificación correcta o incorrecta, lo importante es su criterio de clasificación. Puede crear cuantos grupos desee y elegir cualquier criterio para agruparlos. Una vez finalice

una agrupación, le pediremos que haga el mismo procedimiento varias veces, siempre valiéndose de un criterio diferente”.

La información fue recolectada en un formato como el que se presenta a continuación:

Figura 1. Formato para recolección de la información. Fuente: Páramo (2008b)

CRITERIO	TARJETAS QUE CONFORMAN CADA SUBGRUPO CREADO DE ESTUDIANTES (INCLUIR EL NUMERO QUE APARECE AL RESPALDO DE CADA TARJETA)	OBSERVACIONES DEL PARTICIPANTE AL HACER CADA CLASIFICACIÓN
Apariencia física		
Relaciones interpersonales		

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

A partir de los criterios empleados libremente por los profesores con los que clasificaron a sus estudiantes, se procedió a sistematizar la información recogida mediante la técnica de Clasificación Múltiple de Ítems mediante un Análisis de Contenido de los constructos empleados por cada uno de los participantes. El análisis de contenido tiene como objeto principal elaborar y procesar datos de textos; en este caso los criterios propuestos por los participantes del estudio con el propósito de “develar” su contenido (su significado, o su sentido), de forma que una nueva “interpretación” tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría un nuevo conocimiento. Las siguientes son las categorías construidas por el investigador para enmarcar conceptualmente el conjunto de criterios empleados por los profesores universitarios:

- *Valoración de apariencia física:* Dentro de este grupo se incluyen aquellos criterios planteados por los docentes en los cuales se hace referencia a aspectos estéticos tales como “presentación personal” o “belleza”.
- *Valoración del aspecto intelectual:* En esta categoría se incluyeron los criterios relacionados con procesos de pensamiento y exhibición del conocimiento, por ejemplo, “capacidad de síntesis”, “capacidad de análisis”, “capacidad para integrar el conocimiento” o “para aplicar lo aprendido”, “fortaleza en conocimientos”, entre otros.
- *Valoración del desempeño académico:* Este grupo estuvo conformado por los criterios que expresan características relacionadas con el desempeño tales como: “progreso durante el proceso”, “éxito académico”, “rendimiento”, “calidad de sus trabajos”.

- *Valoración de la actitud ante el proceso:* Esta categoría estuvo integrada por aquellos criterios que implican la participación del estudiante en el proceso, tales como: “Participación en la clase”, “interés en la clase”, “desorientados en su proceso”, “compromiso”, entre otros.
- *Valoración de relaciones interpersonales:* Aquí se tomaron en cuenta los criterios propuestos por los docentes conexos a las relaciones interpersonales tanto del docente hacia el estudiante, como entre los estudiantes percibidos por el docente. Ejemplos de estos criterios son: “gusto para trabajar en grupo”, “cercanía”, “mayor afinidad” y “capacidad para hacer amigos”, entre otros.
- *Valoración de características individuales:* Aquí se toman en consideración criterios relacionados con características personales de los estudiantes que de alguna manera inciden en su desempeño académico y por tanto en la evaluación que el profesor hace de ellos. Ejemplos de ellos son: “responsabilidad y cumplimiento”, “proactivos”, “capacidad de oratoria”, “capacidad de liderazgo”, entre otros.
- *Orientación profesional:* En esta categoría se agruparon los criterios según la percepción del docente acerca de la orientación de los estudiantes con la elección de la carrera a la que están inscritos: “ubicado dentro de la carrera que estudia”.
- *Género:* Esta categoría comprende los criterios en donde los docentes clasificaron a sus estudiantes en términos de: “si son hombres o mujeres”.
- *Ubicación espacial:* Aquí se incluyó la referencia que hizo uno de los participantes a la ubicación física de los estudiantes dentro del salón al tomar las clases: “ubicación dentro del aula”.
- *Posibilidad de éxito profesional:* Esta categoría incluye los criterios planteados por los docentes en los cuales se pone de manifiesto la percepción que ellos tienen acerca del éxito profesional que pueden tener los estudiantes, verbigracia: “los contrataría”, “según éxito profesional”, “según aptitud profesional”.

Para realizar el análisis de la relación entre las categorías definidas anteriormente, se creó una matriz de datos binomial (1-0), donde las filas corresponden a los participantes del estudio y las columnas a las categorizaciones que surgieron de acuerdo con los criterios previamente analizados y clasificados por el grupo investigador identificados con números así: se asignó el número 1 a la categoría: “Apariencia física”, el número 2, a “Aspecto intelectual” y así sucesivamente. Las celdas de esta matriz se llenaron con 1 ó 0, dependiendo de si el docente había o no utilizado algún criterio ubicado dentro de las categorizaciones (ver Tabla 1).

Esta matriz fue analizada mediante un Análisis Multidimensional (Borg y Groenen, 2005) con el apoyo del software denominado LIFA 2000 que utiliza el Smallest Space Analysis (Análisis de Distancias Mínimas, o SSA) con el cual se obtiene un diagrama espacial que refleja en un plano la mejor distribución de los constructos empleados por los participantes. Los puntos resultantes del análisis multidimensional arroja y del diagrama que arroja representan las categorías producto del análisis de contenido de las categorías de las que se valieron los profesores para referirse a sus estudiantes; es decir, las que se consignaron en las columnas de la matriz. La distribución espacial resulta del coeficiente de correlación Jaccard que ejecuta el programa y que se usa para matrices binomiales (1-0) como la que construimos para analizar la información recogida. Este coeficiente también conocido como coeficiente de similitud de Jaccard es un estadístico que se usa para comparar las similitudes y diversidades entre grupos de muestras.

Tabla 1. Matriz de categorías de análisis

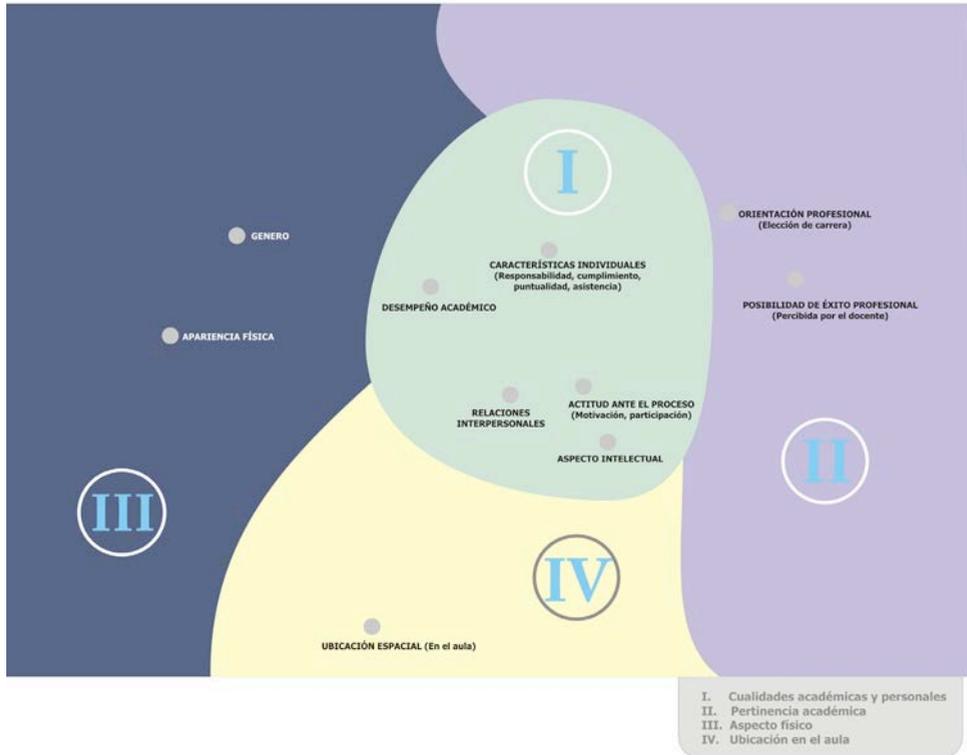
Participante	Categoría									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1
2	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0
3	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1
4	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
5	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
6	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
7	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0
8	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
9	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
10	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1
11	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
12	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
13	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0
14	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
15	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
16	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
17	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
18	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0

El principio básico que ha de aplicarse para interpretar el producto del programa para computador SSA que se vale de este coeficiente es la contigüidad, que afirma que entre más similares se evalúen dos categorías (variables) o más correlacionadas estén en términos del coeficiente de Jaccard, éstas se encontrarán más cerca espacialmente. El diagrama que se presenta a continuación (ver Figura 2) corresponde a la distribución de las variables (categorías que creamos producto del análisis de contenido) en un espacio en el que la cercanía espacial entre una y otra categoría indica su grado de correlación. A partir de la distribución espacial de las categorías se crearon regiones mediante trazos que hizo el investigador, para hacer la interpretación a partir de constructos teóricos, con miras a dar sentido a estas agrupaciones o correlaciones entre las categorías. Así en el diagrama arrojado del análisis procesado por el programa LIFA, se pudieron diferenciar cuatro regiones a las que se denominaron: I. “Cualidades académicas y personales” ,II. “Pertinencia académica”, III. “Aspecto físico” y IV. “Ubicación en el aula”, las cuales permitieron agrupar las distintas categorías a que dieron lugar las clasificaciones hechas por los profesores.

En la zona I o zona central se puede apreciar las “Cualidades académicas y personales”, las cuales al parecer son las que más influyen en el momento de evaluar a los estudiantes, puesto que fueron tenidas en cuenta por la mayoría de los docentes. No muy distante a la zona central encontramos la zona II, a la que se denominó: “Pertinencia académica” que hace referencia indirectamente al desempeño académico, en donde los docentes reflejan sus predicciones sobre los estudiantes. Sin embargo, estas percepciones no surgen de un imaginario, sino de la relación que encuentra el docente tanto en lo académico como en las relaciones interpersonales. Obsérvese la cercanía de estas categorías o grado de correlación con respecto a las que se ubican en la zona central. En la zona III

Figura 2. Gráfico que arroja el programa SSA mostrando las distintas categorías empleadas por los participantes agrupadas en regiones por parte del investigador

Plano SSA resultante de la correlación entre criterios empleados por los docentes



se observan los aspectos que tienen que ver con características de rol social o físicas de los estudiantes; aspectos como el género y la apariencia fueron criterios que se hicieron presentes en la categorización de algunos docentes hacia sus estudiantes. Finalmente la zona IV surgió a partir de la categorización que hiciera uno de los participantes, quien recordó a sus estudiantes por la forma como se ubicaban dentro del salón de clases. Aunque no es determinante, se supone que podría llegar a influir en la manera como el profesor percibe la disposición del alumno hacia la clase y en la interacción con el docente.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio evidencian la existencia de constructos que crean los profesores sobre sus estudiantes ya sea a partir de su experiencia como docentes, como individuos que hacen parte de una sociedad y una cultura, su formación académica o a partir de la relación particular con el grupo con los que interactúan cada semestre académico. Estos constructos se mantienen ocultos o no se develan en la medida en que la evaluación que se hace de los estudiantes se centra en la cuantificación de los logros de

aprendizaje, desconociendo las apreciaciones cualitativas que puedan hacer los profesores sobre los estudiantes. Si bien el desempeño académico es el eje central de estas valoraciones cualitativas, es significativo destacar que los profesores elaboran juicios que no siempre se contemplan de forma explícita en la evaluación que hacen de sus estudiantes: como la manera de relacionarse con ellos o la percepción que tienen sobre la manera en que los estudiantes se relacionan entre sí, la valoración que hacen del posible éxito profesional del estudiante o incluso su ubicación dentro del salón de clase, aspectos que podrían tomarse en cuenta en el proceso formativo. También se destacan algunos factores extraacadémicos asociados al género o la apariencia física del estudiante que podrían actuar como prejuicios y, en tal caso, deberían contrarrestarse desde la formación inicial de los docentes en las universidades. Estas apreciaciones se sustentan en valores acerca de lo que es o no deseable; la forma de vestir (aceptada o no), la forma de comportarse en un grupo, las apreciaciones sobre los comportamientos de otros. Los juicios sobre lo aceptado o reprochable de una conducta, son una expresión de lo cultural y hacen parte de los factores extraacadémicos que se hace necesario abordar desde la investigación pedagógica. Sin lugar a dudas los prejuicios de los profesores pueden ejercer influencia sobre el crecimiento personal y desarrollo de los estudiantes ya sea que se trate de prejuicios sobre la inteligencia de otros, el rol sexual o la orientación sexual, las características raciales o el estatus socioeconómico percibido por los profesores acerca de los estudiantes. Sería importante investigar de manera más sistemática la influencia de estos factores en el proceso de evaluación del estudiante. Aunque el estudio no permite sacar una conclusión de la incidencia de la estructura de constructos que forma el profesor de los estudiantes sobre las evaluaciones cuantitativas que hace de ellos para medir sus logros, calificaciones, podría pensarse que ejercen alguna influencia que amerita explorarse en profundidad. El estudio resumido aquí permite evidenciar igualmente que los constructos de los que se valen los profesores para valorar a sus estudiantes, aunque se generan de forma libre mediante las entrevistas, no aparecen de forma espontánea o independientes unos de otros, sino que están organizados a partir de una estructura que da cuenta de una valoración más integral que hacen los docentes de sus alumnos y que contempla distintos aspectos que van desde la ubicación espacial del estudiante hasta sus posibilidades de éxito profesional. La teoría de los Constructos Personales de Kelly da a entender que la conexión entre los constructos de los que se vale una persona no es rígida. Por ejemplo, cuando viajamos a otro país, tenemos ciertas preconcepciones sobre las personas que podrían ser estereotipadas y prejuiciosas, si los construimos muy estrechamente. Pero si los usamos de una forma más flexible (libre) nos permitirán comportarnos de una manera más apropiada a su cultura. Importante resaltar aquí que aun cuando se hicieron entrevistas individuales para identificar los constructos de cada participante, el análisis de contenido permitió evidenciar la similitud entre varios de ellos lo que se explica a partir de la similitud del rol docente de los participantes del estudio. Por último, es importante mencionar que los hallazgos obtenidos en este trabajo, sumados a los de García y Páramo antes citados, contribuyen a desarrollar el campo de los factores psicosociales asociados a la labor docente, que bien vale la pena comenzar a precisar como una de las líneas de investigación acerca de la evaluación en educación. Preguntas que se derivan de este estudio y que pueden resolverse a partir de la misma metodología empleada de Clasificación Múltiple de Ítems, son: ¿Se diferencia la estructura conceptual de los constructos de los que se valen los profesores dependiendo de su género? ¿De su condición social? ¿Del

campo disciplinar? ¿De la experiencia en el ejercicio docente? ¿Del nivel educativo en el que enseñan, trátase de pregrado o postgrado? Más importante aún es preguntarse si una vez identificados estos constructos y la manera como se organizan conceptualmente en los profesores, ¿se pueden incorporar al proceso de formación y evaluación de los estudiantes? Si se trata de prejuicios, ¿de qué manera influyen su labor pedagógica y cómo contrarrestarlos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P.C. (1989). ¿How should use students ratings to evaluate teaching? *Research in Higher Education*, n. 30, 221-227
- Airasian, P. W. (2000). *Assessment in the classroom: A concise approach* (2nd ed.), Boston: McGraw-Hill.
- Angelo, T.A. (Ed.). (1998). *Classroom Assessment and Research: Uses, Approaches, and Research Findings*. San Francisco: Jossey-Bass, New Directions for Teaching and Learning, no. 75.
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, vol.4, n. 2.
- Becker, J. (1981). Differential treatment of females and males in mathematics classes. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 12, n.1, 40-53
- Belair, L. (2000). *La evaluación en la acción, el dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Diada editora.
- Borg, I. and Groenen, P. J. F. (2005). *Modern multidimensional scaling*. 2nd edition. New York: Springer.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Curran, L. (1980). Did she Drop out or was she pushed? *Alice through the microscope: the power of science over woman's lives*. Brighton Woman and science group.
- Earle H. W. (1967). Summary of Doctoral Research in 1965 Related to the Negro and Negro Education. *The Journal Of Negro Education*, n. 1, 83-87.
- Enkvist, I. (2007). Amenazas a la educación femenina a comienzos del siglo XXI. *Revista Educación y Educadores*, vol. 10, n. 1. Web: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1392/2716>
- Feixas, G. (Editor) (2001). *La psicología de los constructos personales: Textos escogidos de George A. Kelly*. Barcelona: Paidós
- Feldman, K. A. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics. *Research in Higher Education*, n. 33, 315-317.
- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 43.
- García, J.M. (2001). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, n. 10, 303-325.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Haladyna, T. M. (1999). *A Complete Guide to Student Grading*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon Publishers.
- Jankowicz A.D. (2003). *The Easy Guide to Repertory Grids*. Chichester: Wiley.
- Kane, M. B., Khattri, N., Reeve, A. L. & Adamson, R. J. (1997). *Assessment of student performance*. Washington D.C.: Studies of Education Reform, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Marsh, H.W. (1982). A Reliable, Valid, And Useful Instrument for Collecting Student' s Evaluations Of University Teaching. *British Journal of Educational Psychology*, n. 52, 77-95.
- Marsh, H.W.(1984). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal Educational Psychology*, n. 76, 707-754.
- Marsh, H.W., & Roche, L.A. (1997). Making students' evaluation teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*, 1997, n. 52, 1187-1197.
- Marsh, H.W., & Roche, L. A. (1999). Rely upon SET research. *American Psychologist*, vol. 52, n.11, 1187-1197.
- Moreno, J. y Vera J. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46.
- Páramo, P. (2008a). Factores psicosociales asociados a la evaluación docente. *Revista Educación y Educadores*, vol. 11, n. 1, 11-30.
- Páramo, P. (2008b). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. & Glasser, R. (Eds.) (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment / Committee on the Foundations of Assessment*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Peña de la Mora E. (1989). Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar. *Revista de Perfiles Educativos, CISE-UNAM*, vol. 45-46, 27-37.
- Pigott, R. L y Cowen, E. L. (2000). Teacher Race, Child Race, Racial Congruence, and Teacher Ratings of Children's School Adjustment. *Journal of School Psychology*, vol. 38, n. 2, 177-195.
- Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanhuysse, P. (2006). Spheres of Justice within Schools: Reflections and Evidence on the Distribution of Educational Goods. *Social Psychology of Education*, n. 9, 97-118.
- Sabbagh, C., Biberman, L., & Resh, N. (2008). Teachers' Evaluation Styles when Distributing Grades: Do Individual Variables Matter? In F. Columbus (Ed.), *Educational Evaluation: 21st Century Issues and Challenges*. New York: Nova Science Publishers.
- Suskie, L. (Ed.) (2000). *Assessment to promote deep learning*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Wooldridge, Ch (1985) Teacher's choice of punishment as a function of a student's gender, age, race, and IQ level. *Journal of School Psychology*, vol. 22, n. 1, 19-29.