

ASPECTOS PSICOSOCIALES DE LA EVALUACION

María del Pino Rodríguez Cruz
(*Universidad de Las Palmas de G. C.*)

RESUMEN

Dentro de las dimensiones psicosociales de la evaluación profesor-alumno, analizaremos el tema de la percepción y expectativas, que intentaremos centrar desde la perspectiva del alumno.

La percepción y representación del profesor y de la enseñanza, por parte de los alumnos, es una necesidad de estos últimos, que les permite afrontar las demandas que les exige el ambiente académico.

La detección de cuatro factores empíricos, de entre los que contribuyen a las citadas percepciones y expectativas, así como el porcentaje de su incidencia, fué el objeto de la investigación realizada mediante la aplicación del "Cuestionario de Estilos Educativos" (EPA-2).

La percepción por parte del alumno del trato diferenciado que puede darle el profesor, y sus consecuencias tanto en su actitud en la clase como en la percepción que tenga del profesor, constituye la segunda parte del artículo.

Creemos que un planteamiento de este tipo es una aportación complementaria a la investigación de las evaluaciones mutuas profesor-alumno.

ABSTRACT

Within the psychological aspects of teacher-student evaluation, mainly two items: perception and expectation, will be analysed, from the student's point of view.

In order to deal with the academic environment demands, students must acquire a clear perception and representation of the teacher and the teaching.

The detection of four of the empiric factors contributing to the perceptions and expectations mentioned above, as the percentage of its incidence, was the aim of the research carried out through the application of the "Questionary of Educative Style" (EPA-2).

In the second part we study the student's perception of the way in which a teacher behaves with him/her, and its consequences in the student's behaviour in class and his/her view about the teacher.

This is a complementary contribution to the previous research on teacher-student evaluation.

INTRODUCCION

El objeto de este trabajo es lograr una mayor comprensión y análisis de los aspectos psicosociales de la evaluación, centrándonos prioritariamente en las percepciones y expectativas que forma el alumno de su profesor, y en la incidencia de estas en sí mismo y en el profesor.

La evaluación es un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. Sin evaluación no existiría ni el éxito ni el fracaso académicos. Ambos calificativos son el resultado de las intuiciones, técnicas y juicios que emplean ambos, profesor y alumno.

En la evaluación no sólo debe entrar el nivel de conocimientos, sino también las habilidades, las competencias resultantes de los aprendizajes. Conocer las características de los procesos y no sólo los resultados.

“La actividad evaluadora ha de sobrepasar el estudio de lo manifiesto, para prolongarse hasta la identificación de las causas” (Rosales, 1990).

La evaluación es un fenómeno complejo, que se presenta como una reflexión sobre la enseñanza. Se necesita un conocimiento sobre sus posibles componentes y un enfoque interdisciplinar.

Dentro de las dimensiones psicosociales de la evaluación analizaremos el tema de la percepción y expectativas. Tanto la actitud evaluativa del profesor hacia el alumno, como la de éste hacia el profesor, aparecen condicionadas por la naturaleza de sus percepciones, juicios, teorías y decisiones.

La percepción que realiza el profesor de las características de sus alumnos (más o menos próximos culturalmente, diligentes en sus tareas, brillantes en sus aprendizajes), dan lugar a diferentes expectativas en el profesor y a unas formas distintas de comportamiento interactivo con ellos, lo cual se va a traducir finalmente en distintos niveles de aprendizaje, motivación y auto-concepto del alumno.

En esta línea, urge hacer una personalización de la evaluación que intentaremos centrar desde la perspectiva del alumno.

PERCEPCION Y REPRESENTACION DEL PROFESOR Y DE LA ENSEÑANZA

Así como de las percepciones y expectativas que los profesores tienen de los alumnos es posible encontrar copiosas y actuales investigaciones, no ha ocurrido lo mismo cuando se trata de las percepciones y expectativas que los alumnos tienen de sí mismos y del profesor: “Esto es representativo de un sesgo constante a lo largo de toda la investigación educativa, es decir, el profesor es el miembro más importante de la clase y el elemento más digno de estudio” (Colin Rogers, 1982, pág. 89).

En todas las personas, sean niños o adultos, se comprende la percepción de los otros como un proceso funcional. Tanto para los profesores como para los alumnos, la función primordial de los procesos de percepción de personas es el establecimiento y el mantenimiento de un sentido del orden en la vida social de cada uno.

Al igual que el profesor tiene que encontrar formas de percibir a los alumnos dentro de su clase, que le permitan adaptarse a las distintas demandas que se le hacen, los alumnos tienen que desarrollar mecanismos para percibir la institución educativa, y a las personas que están en ella de forma que les permitan afrontar las distintas demandas que les exige el ambiente académico.

La edad del alumno es una de las variables que se relacionan, con más incidencia, en su percepción del profesor. A medida que aumenta la edad, las descripciones contienen más atributos, y en ellas influyen rasgos psicológicos, no directamente perceptibles, sino inferidos a partir de observaciones de la conducta (Gilly, 1980; Livesley y Bromley, 1973; Kutnic, 1980; Esteban, 1986).

Haciendo una breve revisión, tenemos un grupo de estudios como los de Meighan (1978 b); Denton, Calarco y Johnson (1977), entre otros, que han tomado como punto de partida, para sus investigaciones sobre las percepciones de los alumnos, el propio marco de referencia de los profesores.

Por otra parte, hay nuevos estudios que han intentado evitar imponer una estructura determinada a las percepciones de los alumnos, en un intento de establecer el marco de referencia que deben tener los alumnos por sí mismos.

Los primeros están sometidos a críticas, porque generalmente estas investigaciones no dejan claro en qué medida las áreas escogidas son las que hubiesen seleccionado por sí mismos los alumnos, ni en qué medida variarían las opiniones de los alumnos en función de factores tales como su edad, grado de éxito educativo, etc.

En España, Esteban (1986) llevó a cabo una investigación en la línea de esclarecer y aproximarse a respuestas que ayuden a comprender la representación alumno-profesor.

Los resultados del trabajo empírico pueden resumirse, sucintamente, en las siguientes conclusiones:

1 La representación-producto que los alumnos forman de sus profesores viene dada por una compleja articulación de necesidades, intereses y expectativas del alumno, que se reflejan en el núcleo organizador del proceso de elaboración de la imagen del profesor, referido, de manera insistente, a las dimensiones relacionales de empatía, de comunicación y de atención a las solicitudes y aspiraciones de los alumnos en el orden personal.

En consecuencia, las valoraciones que los profesores merecen para sus alumnos será mejor o peor, por encima de otras consideraciones, en la medida en que responda su actuación y manifestaciones a este principal criterio organizador de la representación de aquéllos.

La manera de realizar ciertas funciones propias del rol del profesor, así como el estilo personal para llevar a cabo la organización de la clase, para exponer la materia o *las ideas personales, para urgir el cumplimiento de las tareas escolares* son, entre otras, dimensiones de la conducta del enseñante que operan de modo muy activo en la formación de su imagen ante sus alumnos.

La intransigencia, el autoritarismo, la imposición de las ideas propias, o por el contrario, las actitudes de comprensión, tolerancia y diálogo son otros tantos “estilos” de la “manera de ser profesor” que contribuyen a que sus alumnos los valoren favorable o desfavorablemente.

2 La competencia profesional es un efectivo criterio de valoración de los profesores y de formación de su representación entre sus alumnos. Por tanto, la preparación científica, un adecuado conocimiento de sus respectivas materias de enseñanza e, incluso, su capacidad y habilidad pedagógicas para transmitir y explicar los conocimientos son un criterio, aunque de segundo orden, operante en los alumnos en el proceso de representación del profesor. En una investigación más completa (Rodríguez 1990) hemos considerado, entre otros aspectos, cómo se perfilan “las funciones docentes” desde la perspectiva de observadores externos, en este caso los alumnos. Así retomamos el enfoque de rasgos, contando con una vertiente funcional, a través de las funciones y estrategias docentes. Nos preguntamos: ¿qué estructura factorial, o tendencias latentes, de las funciones docentes, se configuran desde la percepción del alumno?

El instrumento utilizado para buscar la respuesta fué el EPA-2, de Hernández., que recoge 13 funciones y condiciones docentes para evaluar la percepción de los alumnos.

Los sujetos del estudio representan al profesorado y alumnado de 5º curso de E.G.B., de la isla de Gran Canaria, constituido por 1.162 alumnos y 40 profesores pertenecientes a colegios públicos y privados, de zonas rurales, urbano-suburbanas y urbano-centro.

El diseño metodológico fue básicamente correlacional.

ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA DOCENCIA DESDE LA PERCEPCION DE LOS ALUMNOS

El análisis factorial del cuestionario de Estilos Educativos (EPA-2) respecto al profesor aisló cuatro factores empíricos:

Factor I:

Operatividad docente (53% de la varianza)

Resulta una especie de factor general que engloba 9 de las 20 sub-escalas del cuestionario, resaltándose los aspectos de comunicabilidad didáctica, hábitos organizativos, preocupación por una enseñanza productiva, estimuladora de la actividad y del pensamiento del alumno (saturaciones superiores a .74), seguidos del uso de incentivar y apoyo al alumno (.67), estilo educativo personalizado (.59), preocupación por los aspectos reproductivos y formales de la enseñanza (.56), uso de procedimientos motivacionales (.54), alto nivel motivacional por la enseñanza (.45) y bajo nivel de exigencia.

Frente a un carácter más elaborado, diferenciado y articulado, con el que asumen las percepciones los estudiantes universitarios (Burdal y Bardo, 1986), los alumnos de enseñanza básica perciben el comportamiento del maestro en una macrodimensión de docencia efectiva o positiva, compuesta por múltiples funciones interconectadas: alta comunicabilidad, organización eficaz en tareas y materias, fomento de la autonomía personal y de la productividad intelectual del alumno, estimulación y enseñanza individualizada.

Convergentes con estos planteamientos están Milgram, (1979); Cortis y Grayson, (1978), quienes concluyeron que las necesidades que los alumnos quieren que sus profesores satisfagan son, ante todo, la de ser enseñados y la de aprender.

Factor II:

Bajo altercentrismo (28% de la varianza)

Expresa el bajo nivel de afecto, de valoración del alumno y de los medios instruccionales para hacerse entender y motivar. Se especifica negativamente: baja afectividad (.72), expectativas bajas (.64), baja comunicabilidad didáctica (.59), bajo uso de procedimientos motivacionales (.46), no-bajo el nivel de exigencia (-.33), no-estilo educativo personalizado (-.31), no-buena comunicabilidad didáctica (-.31).

Factor III:

Escaso entusiasmo profesional (12% de la varianza)

Expresa el interés por la enseñanza. Se especifica negativamente en bajo nivel motivacional (.63), asociado a la baja organización de la enseñanza (.58), al bajo uso de procedimientos motivacionales (.54), a la baja incentivar y apoyo a los alumnos (.49), a la baja comunicabilidad didáctica (.43), a la propensión a un estilo educativo permisivo (.44) y un alto nivel de exigencia en el rendimiento (.30).

El segundo y tercero de los factores empíricos van en la línea de las conclusiones obtenidas por Esteban (1986), en cuanto que la representación-producto que los alumnos forman de sus profesores viene dada de manera insistente por

las dimensiones relacionales de empatía, comunicación y atención a las solicitudes y aspiraciones de los alumnos en el orden personal.

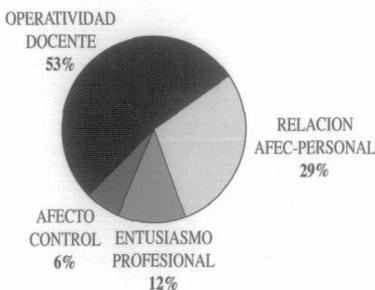
Factor IV:

Afecto-control (5.8% de la varianza)

Expresa el acercamiento positivo del profesor a través de sus expectativas positivas y afecto (.85), el uso de procedimientos motivacionales (.64), y su propio nivel motivacional (.34), al tiempo que ejerce un nivel de control y supervisión, especificado en el estilo educativo restrictivo, caracterizado por la severidad, orden y firmeza (.79)

En general, estos datos son coincidentes con los resultados encontrados en otros estudios, lo que nos constata la extrema sensibilidad de los alumnos de enseñanza elemental hacia la afectividad de los profesores (Getzels y Smilansky, 1983) y hacia las estrategias que estos utilizan para controlar el comportamiento y mantener la disciplina en el aula (O'Hagan y Edmuds, 1982). (Ver gráfico siguiente):

FACTORES DE LA PERCEPCION DEL ALUMNO (EPA-2)
(% VARIANZA EXPLICADA)



Factor I. Operatividad Docente

- Capacidad de comunicabilidad didáctica.
- Hábitos de organización de la enseñanza.
- Enseñanza Productiva, estimuladora de la actividad y del alumno.
- Uso de incentívación y refuerzos.
- Estilo educativo personalizado.

Factor III. Entusiasmo Profesional

- Nivel motivacional bajo del profesor por la enseñanza.
- Bajos hábitos de organización de la enseñanza.
- Bajo uso de procedimientos motivacionales.
- Excesivamente tolerante o permisivo.

Factor II. Relación Afectivo-Personal

- Baja efectividad.
- Inadecuadas capacidades docentes (comunicabilidad, motivación, etc. personalizada).
- Alto nivel de exigencia.

Factor IV Afecto-Control

- Altas expectativas.
- Estilo restrictivo.
- Uso de procedimientos motivacionales.
- Nivel motivacional alto.

Todo lo anterior nos indica que probablemente se necesita una gran cantidad de información para dar sentido a cualquier observación que se pueda hacer en relación con las percepciones y expectativas que tienen los alumnos de algunos aspectos de la enseñanza y de sus profesores.

Por otra parte, no hay que olvidar el enfoque de los investigadores etnográficos (Marsh, y otros, 1978), quienes propugnan que la etnografía, aplicada al estudio de los alumnos dentro del aula, comienza suponiendo que las normas que regulan la conducta de los alumnos no son las mismas que establecen los profesores o los investigadores, desde su propio marco de referencia. Este tipo de investigación minuciosa sobre la vida del aula, desde los marcos de referencia de los propios alumnos, no están exentas, en algunos casos, de interpretaciones erróneas (Mac Namara, 1980), pues la mayor parte de ellas se han centrado en alumnos no académicos y “problemáticos”.

Por tanto, en la impresión que el alumno tiene del profesor influyen múltiples factores: que el maestro tenga un status superior al alumno, la reputación del profesor, la edad del alumno que percibe, la pertenencia de éste al grupo de compañeros, etc.

“La mayoría de las investigaciones realizadas sobre la influencia de determinadas características individuales del profesor (como tipo de personalidad, estilo cognitivo, nivel conceptual etc.) en la impresión que el alumno tiene de él, concluyen que la mejor forma de considerarla es en interacción con los mismos rasgos del alumno” (Díaz Aguado, 1984, pág 221)

Respecto a la percepción por el alumno, del trato diferenciado que les da el profesor, Weinstein y Middlestad (1979) llegaron a la conclusión de que algunas de las conductas percibidas por los alumnos coinciden con las encontradas en otros estudios sobre la interacción del profesor con los alumnos de bajo y alto rendimiento. Dejar más tiempo para contestar a los alumnos brillantes, y dedicar más tiempo a discutir sobre otras actividades distintas de las de clase, con los alumnos torpes, fueron algunos de los aspectos coincidentes.

Aunque, como señala Weinstein, el rendimiento es la variable más importante con la que los alumnos relacionan el trato diferenciado del profesor, este tratamiento también depende de la atribución que el profesor haga a dicho rendimiento (azar, trabajo, esfuerzo, inteligencia).

Así mismo, algunas formas de trato diferenciado pueden llevar directamente a desigualdad en el desarrollo de las habilidades del alumno sin mucha mediación de los procesos sociales, cognitivos o afectivos, así como a diferencias en las percepciones de control sobre los resultados académicos. El control percibido por el alumno sobre su éxito, es causa importante de su motivación y rendimiento (Stipek y Weisz, 1981).

Por otra parte, conviene señalar que la evaluación que el profesor hace del alumno puede ejercer una gran influencia en la impresión que éste tiene de aquél, influencia que, según la teoría de la disonancia cognitiva, llevaría al

alumno a percibir favorablemente al profesor que así le evaluará y viceversa. En este sentido podría interpretarse la correlación existente entre las calificaciones obtenidas por los alumnos, o que éstos esperen obtener, y la evaluación que hacen del profesor (Kelley, 1972).

Igualmente, la claridad de la respuesta, la naturaleza y la frecuencia de las oportunidades de rendimiento que se da a los estudiantes en función de su capacidad, pueden afectar sus habilidades y los conocimientos que adquieren en el aula.

Los trabajos de Feldman y Prohaska (1979, 1982); Abrami, Perry, Leventhal y Chek (1979); Feldman y Theiss (1980), realizados preferentemente con estudiantes universitarios, trataron de verificar la hipótesis de que el alumno pueda hacer de Pigmalión, consiguiendo que sus expectativas sobre el profesor se cumplan.

Estas investigaciones comprobaron los efectos conjuntos de la creación de falsas expectativas, tanto en los alumnos hacia el profesor como éste hacia aquéllos. Encontraron que ambas tienen un efecto similar: por una parte la expectativa que el profesor tiene de sus alumnos influye en su actitud hacia ellos, y por otra que la expectativa que los alumnos tienen del profesor influye en su actitud en clase.

Sin embargo, a otro nivel, parecen existir importantes diferencias, porque mientras el profesor comunica sus expectativas (hace que se cumplan), no sucede lo mismo en sentido contrario: los alumnos no parecen hacer de Pigmalión.

Una de las principales motivaciones para buscar explicaciones atribucionales, parece ser la relación de dependencia respecto a la evaluación del otro (Berscheid, Graziano, Monson y Dermer, 1976). Por esta razón, el alumno estaría mucho más motivado para interpretar las causas de las conductas del profesor hacia él, que en el caso contrario.

Como conclusión decir que, cada vez más a menudo, los investigadores del aula comienzan a mantener la opinión de que las percepciones del alumno son algo más que un hecho curioso, pasando a ser un medio potencialmente útil de evaluar el rendimiento de los profesores. Son un componente esencial de la dinámica completa de la vida en el aula.

Si no comprendemos las formas en qué los alumnos perciben sus experiencias escolares, no podemos comprender por que las aulas funcionan como lo hacen.

BIBLIOGRAFIA

COLIN ROGERS (1982): *Psicología Social de la Enseñanza*. M.E.C. Madrid.

DENTON, J.J.; CALARCO, J.F. y JOHNSON, C.M. (1977): "Pupil perceptions of a student teacher's competence". *Journal of Educational Research*, Nro. 70 (4), Pág. 180-5.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1984): *La percepción de los alumnos por el profesor*. En Beltrán Llera J.: *Psicología Educativa*, UNED, Madrid.

- DIAZ-AGUADO, M.J.** (1986): "*La interacción Profesor-Alumno en el nivel Universitario*". En: **Psicología de la Educación y Enseñanza Universitaria**. ICE Universidad de La Laguna.
- ESTEBAN ALBERT, M.** (1986): *El alumno y el profesor. Implicaciones de una relación*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Murcia.
- FELDMAN, R. y PROHASKA, T.** (1979): "*The student as Pygmalion. Effect of student expectations on the teacher*". **Journal of Educational Psychology**, Vol. 71. Pág. 485-93.
- FELDMAN, R. y THEISS, A.** (1982): "*The teacher and student as Pygmalioms: Joint effects of teacher and students expectations*". **Journal of Educational Psychology**, Vol. 74, Nº 1, Pág. 217-23.
- GETZELS, J.W. y SMILANSKY, J.** (1983) "*Individual Differences in Pupils Perceptions of School Problems*". **British Journal of Educational Psychology**, Nº 53, Pág. 307-16.
- GILLY, M.** (1980): *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris, P.U.F.
- KELLEY, H.H.** (1972 b): "*Attribution Theory in social psychology*". En Levine, D. (Ed.), **Nebraska Symposium on Motivation**. University of Nebraska Press.
- KUTNIC, P.** (1980): "*The inception of school authority: the socialization of primary school child*". **General Psychology monograph**. Nº 101, Pág. 35-70.
- LIVESLEY, W.J. y BROMLEY, D.B.** (1973): *Person Perception in Childhood and Adolescence*. Londres, Wiley.
- MACNAMARA, D.R.** (1980): "*The outsider's arrogance: the failure of participant observers to understand classroom events*". **British Educational Research Journal**, Nº 6. Pag. 113-26.
- MARSH, P. y otros** (1978): *The Rules of Disorder*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- MEIGHAN, R.** (1978 b): "*A pupil's eye view of teaching performance*". **Educational Review**, Nº 30. Pág. 125-37.
- O'HAGAN, J. y EDMUNDS, G.** (1982): "*Pupils Attitudes Towards Teachers Strategies for Controlling Disruptive Behavior*". **British Journal of Educational Psychology**. Nº 52. Pág. 331-40.
- RODRIGUEZ, M.P.** (1990): *Factores distorsionantes en la percepción y expectativa profesor-alumno*. Tesis Doctoral Universidad de La Laguna.
- ROSALES, C.** (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea. Madrid.
- STIPEK, D.J. y WEISZ, J.R.** (1981): "*Perceived personal control and academic achievement*". **Review of Educational Research**, Nº 51. Pág. 101-37.
- WEINSTEIN, R. y MIDDLESTAD, S.** (1979): "*Student perception of teacher interactions with the male high and low achievers*". **Journal of Educational Psychology**, Nº 71. Pág. 421-31.