

# La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 2, pp. 9-27

Alicia G. Omar\*

## RESUMEN

El objetivo de este estudio es comparar la autopercepción de los alumnos en cuanto a su rendimiento académico con los juicios valorativos de sus profesores. Participaron 474 estudiantes secundarios, asistentes a escuelas públicas y privadas de Argentina, y sus respectivos profesores de matemática y ciencias sociales. Cada alumno fue asignado a uno de dos grupos (251 “buenos” y 223 “malos” alumnos), en función del rendimiento adscrito por sus docentes. Un análisis de contenido de los criterios empleados por los docentes para la evaluación del rendimiento académico mostró tanto similitudes como discrepancias en función de su especialidad disciplinar. En su definición del buen rendimiento, los docentes de matemática resaltaron la importancia del empleo de estrategias adecuadas para resolver problemas, mientras que los docentes de ciencias sociales destacaron las actitudes positivas hacia la escuela. Un análisis multidimensional reveló que los alumnos con buen rendimiento se perciben como académicamente competentes y motivados para aprender, lo que refleja un positivo autoconcepto académico, en sintonía con los criterios valorativos de sus docentes, a diferencia de los alumnos con rendimientos deficientes, quienes mostraron mayores discrepancias con los juicios de sus docentes. Se consideran tales hallazgos a la luz de sus implicaciones para las prácticas educacionales.

## ABSTRACT

The objective of this study was to compare students' perceptions with their teachers' judgments of their academic performance. Participants were 474 Argentinean secondary students, attending public and private schools, and their Math and Social Sciences teachers. Each student was placed in one of two groups depending whether their academic performance was high or low (251 and 223 respectively), in function of their teachers' assessment. Content analysis indicated similarities and differences in teachers' judgments which were consistent with the subjects they teach. In their definition of high academic performance, math teachers placed the greatest weight on ability to solving problems, while social sciences teachers on positive school attitudes. Multidimensional analysis revealed that high achievers viewed themselves as motivated, and academically competent, thus reflecting positive academic self-concepts and correspondence with teachers' criteria. On the other hand, students with poor academic performance showed stronger discrepancies with teachers' judgments. The implications of these findings for educational practices are considered.

\* Doctora en Psicología, investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Correo electrónico: agomar@arnet.com.ar

## INTRODUCCIÓN

El impacto de los juicios docentes sobre el autoconcepto académico de los alumnos está despertando un interés creciente en los últimos años. En términos generales, los esfuerzos se orientan a desentrañar el interjuego entre las expectativas, valoraciones y atribuciones de los maestros y la autopercepción del alumno sobre su desempeño escolar. No obstante, dado lo novedoso del fenómeno, los hallazgos reunidos en la literatura internacional no alcanzan para la construcción de un cuerpo de conocimientos sólido y sistemático, capaz de explicar adecuadamente el intrincado entrecruzamiento de variables que subyacen a esta problemática.

En el campo de la educación primaria, donde se ha llevado a cabo la mayor parte de las investigaciones sobre el tema, pareciera que el autoconcepto académico de los niños es mediatizado por las atribuciones de logro de sus docentes, por el tipo y calidad de la interrelación entre ambos; por la adscripción de capacidades y potencialidades, así como por la valoración positiva de determinados rasgos de personalidad en el momento de conformar grupos de trabajo. La evidencia disponible, sin ser concluyente, resalta el papel de uno (o varios) de tales factores. En este sentido, el estudio desarrollado por Sanders, Field y Diego (2001) indica que las creencias por parte de los maestros sobre la existencia de diferencias importantes en el nivel cognitivo entre sus alumnos influye en el tipo y la calidad de la interrelación entre ambos, con implicaciones directas sobre el rendimiento y el futuro desarrollo académico de los estudiantes. Estas observaciones son corroboradas por el estudio de Davis (2001), quien señala que la percepción de la calidad de la relación con el maestro es un elemento clave para el rendimiento escolar de los alumnos durante los primeros años de su escolarización.

Al comparar percepciones de los estudiantes primarios con las atribuciones docentes relativas al nivel de esfuerzo, capacidad para resolver problemas y desempeño en lectura, escritura y matemática, Meltzer *et al.* (2001) señalan que los alumnos con problemas de aprendizaje tienden a autodefinirse como motivados, competentes académicamente, estratégicos para solucionar problemas y con elevado autoconcepto académico, lo que indica importantes inconsistencias perceptivas con sus docentes. Advierten que los maestros

evalúan el esfuerzo y el uso de estrategias en función de los logros académicos en clase y no por la existencia de alguna dificultad en el aprendizaje. Concluyen subrayando que la percepción docente del empleo de estrategias adecuadas en combinación con el esfuerzo sostenido constituyen los componentes principales de la definición del buen rendimiento escolar.

En esta misma línea de estudios, comparando la evaluación docente en lengua y matemática al final de un año académico, Sideridis y Padeliadu (2001) advierten bajas coincidencias entre los juicios docentes y la autopercepción de los alumnos con dificultades en lectoescritura y moderadas coincidencias con el autoconcepto académico de los alumnos con buenas habilidades matemáticas y rapidez lectora. Hallazgos coincidentes con los reportados por Hoza *et al.* (2002), quienes al examinar las discrepancias entre la autopercepción de alumnos de primaria y el juicio de sus maestros encuentran que los varones hiperactivos y con desórdenes de atención sobreestimaron su rendimiento académico en casi todas las áreas curriculares, mientras que los alumnos sin problemas cognitivos ni de atención mostraron autoconceptos académicos similares a los de sus maestros.

Analizando el agrupamiento de estudiantes de nivel primario para realizar trabajos en el aula en función de las características personales y habilidades adscritas por sus docentes, tanto Huxham y Land (2000) como Macintyre e Ireson (2002) advierten que cuando la autopercepción del alumno es consonante con el nivel del grupo al que ha sido asignado, éste se siente correctamente ubicado, trabaja de manera ardua y obtiene mejores resultados. En cambio, cuando la incorporación al grupo es inconsistente con su autoconcepto académico, el alumno trabaja con desgano, se muestra decepcionado y experimenta sentimientos negativos hacia el docente y hacia sus compañeros de grupo.

A partir de tales evidencias, se reconoce que las expectativas y las prácticas docentes interactúan con las creencias atribucionales de los alumnos impactando en su autoconcepto. Al menos en el nivel de la educación primaria o elemental, pareciera que los juicios docentes constituyen un incuestionable predictor del rendimiento y consecuente autoconcepto escolar del alumno. Cuando tales juicios son consonantes con su autopercepción, existirían mayores posibilidades de desarrollos académicos armónicos que cuando hay dis-

crepancias valorativas. La disonancia perceptiva entre los actores podría traducirse en demandas cognitivas y comportamentales distorsionadas por parte de los docentes y en respuestas estudiantiles desajustadas que, en los casos más extremos, derivarían en la deserción y el abandono del sistema escolar. Frente a tales implicancias educativas, resulta particularmente útil extender el análisis al nivel de la enseñanza secundaria o preparatoria donde, especialmente en los países latinoamericanos, se produce el mayor número de deserciones escolares, lo que genera una masa crítica de jóvenes y adolescentes excluidos, en permanente riesgo social y que, por lo general, terminan engrosando las crónicas policiales y las instituciones de rehabilitación. El objetivo del presente estudio se orienta, precisamente, a la exploración, en el nivel secundario, del interjuego entre los criterios empleados por los profesores en su evaluación del rendimiento académico y la autopercepción de los alumnos.

## II. MÉTODO

### A. Participantes

El estudio se llevó a cabo en 16 escuelas secundarias argentinas (nueve públicas y siete privadas), cuyas autoridades, luego de conocer los objetivos del estudio, prestaron su conformidad para la realización del mismo. El problema en estudio fue abordado mediante una estrategia bi-etápica, a saber:

*Primera etapa:* en cada una de las escuelas se mantuvieron entrevistas con los profesores de ciencias exactas (básicamente matemática) y de ciencias sociales (literatura, lengua o historia) de los tres últimos cursos del ciclo secundario (tercero, cuarto y quinto años, respectivamente), con la finalidad de conocer los criterios que emplean de manera habitual para la determinación del rendimiento académico de sus alumnos. Como por lo general un mismo profesor tiene a su cargo el dictado de la materia en diferentes cursos, en cada escuela se mantuvieron reuniones con grupos de seis a ocho docentes. En esta primera fase se realizaron tantas sesiones focales como escuelas fueron incluidas en el estudio. Como corolario del trabajo con los profesores, se le solicitó a cada uno de ellos que nominaran —siempre de acuerdo con sus criterios evaluativos— a

cinco alumnos de “buen rendimiento” y a cinco alumnos de “mal rendimiento” por cada curso objetivo del estudio.

*Segunda etapa:* en cada escuela se dispuso de un espacio físico para mantener una reunión con la totalidad de los alumnos nominados por sus profesores. Si bien lo esperable era trabajar con aproximadamente 30 estudiantes por establecimiento, a razón de 10 (cinco de buen rendimiento y cinco de mal rendimiento) por cada uno de los tres últimos cursos del ciclo secundario, ese número fue variando en función de la coincidencia o la falta de ella entre las nominaciones docentes, el número de divisiones existentes, la asistencia de los propios alumnos y la correspondiente autorización de los padres para participar en el estudio. De modo que el grupo final quedó conformado por 474 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: 251 (52.95%) considerados por sus docentes como de buen rendimiento y 223 (47.05%) como de mal rendimiento. Dentro del grupo de los “buenos” alumnos se observó un claro predominio de las mujeres y de los alumnos asistentes a cuarto año, con un promedio de edad de 16.70 años. Dentro del grupo de los “malos” alumnos predominaron los varones y los alumnos de tercer año, con una edad promedio de 15.20 años. No se observaron asimetrías numéricas debidas al tipo de escuelas (públicas o privadas). En esta segunda fase del estudio, se invitó a cada alumno responder a la pregunta “¿qué tipo de alumno te consideras?”, para lo que disponía de tres alternativas de respuesta (bueno, regular y malo), así como justificar su respuesta por escrito ofreciendo las razones y/o explicaciones que considerara necesarias y suficientes.

### III. RESULTADOS

Los criterios docentes para la determinación del buen y mal rendimiento de sus alumnos, fueron sometidos a un análisis de contenido. Por tratarse, en la mayoría de los casos, de respuestas compuestas, caracterizadas por una importante riqueza conceptual, se decidió que la “unidad de contenido” no estaría representada por la respuesta global, sino por las oraciones y/o frases simples, con sentido y significado, que las componían. De esta manera, una respuesta global del tipo: “un buen alumno se caracteriza por su participación activa en clase, su interés por el estudio y su capacidad para inter-

pretar textos y consignas. Posee un adecuado vocabulario técnico. Es responsable y tiene buena conducta”, fue analizada en función de las palabras claves: participación activa en clase; interés por el conocimiento; capacidad de interpretación; vocabulario técnico; responsabilidad y buena conducta.

Decidida entonces la unidad de contenido, se procedió a determinar las categorías de análisis en función del contenido semántico propiamente dicho. Se identificaron seis grandes áreas o campos que incluían la totalidad de los tópicos considerados en las respuestas de los profesores. Dentro de cada área temática, se identificaron los aspectos concretos que contribuían a definirla, a saber: 1) proceso de enseñanza-aprendizaje (interpreta consignas y problemas; resuelve problemas, relaciona, diferencia, sintetiza, integra contenidos); 2) características personales (dedicado, deseoso por aprender y superarse; constante; independiente y autónomo, asertivo, con sentido crítico, responsable); 3) actitud del alumno en clase (participativo, atento, interesado, disciplinado, motivado); 4) actitud del alumno hacia la materia (interesado por el conocimiento específico, esforzado por incorporar el vocabulario específico e investigar nuevos temas); 5) actitud del alumno hacia el trabajo (cumplidor, perseverante, dedicado) y 6) actitud del alumno hacia los demás (solidario, buen compañero, respetuoso, integrado al grupo). A partir de esta clasificación, se procedió entonces a codificar cada unidad de contenido, lo que permitió conocer cuáles son los aspectos más relevantes en la definición del alumno de buen rendimiento y del alumno de mal rendimiento, tanto para los profesores de ciencias exactas, como para los de ciencias sociales. En los cuadros 1 y 2 se presenta la totalidad de la información obtenida.

Tanto los docentes de ciencias exactas como los de ciencias sociales consideran la participación en clase y los procesos básicos de pensamiento (capacidad de abstracción, de relación, de síntesis, etc.) como las principales características del buen rendimiento. También coinciden en definir al alumno de buen rendimiento como responsable, cumplidor de las tareas que se le asignan, con habilidad para integrar los contenidos, capaz de lograr buenas notas y con una actitud de interés en clase. No obstante, los docentes de ciencias naturales incluyen en su definición del buen rendimiento la capacidad para resolver problemas, el dominio del vocabulario

específico y los buenos hábitos de estudio, mientras que los profesores de ciencias sociales señalan la solidaridad, la capacidad para interpretar consignas y la dedicación, como aspectos esenciales en su definición de buen rendimiento.

**CUADRO 1**  
**Aspectos concretos privilegiados por los docentes**  
**(en función de su especialidad disciplinar y ordenados**  
**por la importancia atribuida) en su definición del alumno**  
**de “buen rendimiento”**

<i>Alumno de buen rendimiento</i>	
<i>Profesores de ciencias exactas</i>	<i>Profesores de ciencias sociales</i>
Participa en clase	Participa en clase
Capacidad de abstracción, etcétera	Capacidad de síntesis, etcétera
Responsable	Cumple con las tareas
Resuelve problemas	Logra buenas notas
Integra contenidos	Integra contenidos
Logra buenas notas	Solidario
Posee vocabulario específico	Interpreta consignas
Demuestra interés en clase	Dedicado
Cumple con las tareas	Responsable
Buenos hábitos de estudio	Demuestra interés en clase

**CUADRO 2**  
**Aspectos concretos privilegiados por los docentes (en función de**  
**su especialidad disciplinar y ordenados por la importancia atribuida)**  
**en su definición del alumno de “mal rendimiento”**

<i>Mal rendimiento</i>	
<i>Profesores de ciencias exactas</i>	<i>Profesores de ciencias sociales</i>
Disperso	Desinteresado
Desinteresado	No cumple
No estudia	No participa
Fallas procesos cognitivos básicos	No estudia
No participa	Fallas procesos cognitivos básicos
No cumple	No interpreta consignas
Malas notas	No se dedica
Mala conducta	Dependiente
Irresponsable	Disperso
Inseguro	No trabaja

Independientemente de su especialidad disciplinar, los docentes coinciden en definir el mal rendimiento por las actitudes negativas de los adolescentes en clase (desinterés, dispersión, falta de participación) y hacia el trabajo (falta de estudio y cumplimiento), así como por falencias en los procesos cognitivos básicos. Los docentes de ciencias naturales incluyen algunas características personales negativas tales como inseguridad e irresponsabilidad y completan su definición subrayando la mala conducta y las malas calificaciones. Por su parte, los de ciencias sociales señalan la dificultad para interpretar consignas como un elemento importante del mal rendimiento, así como las características personales de dependencia y falta de dedicación. Completan su definición indicando que el alumno de mal rendimiento muestra escasa o nula predisposición al trabajo.

Enseguida, y con el propósito de conocer la autovaloración del alumno en cuanto a su propio rendimiento académico, se procedió al análisis de sus respuestas frente a la pregunta “en tu opinión, ¿qué clase de alumno te consideras?” Los alumnos categorizados por sus docentes como de buen rendimiento mostraron un patrón perceptivo concordante con el juicio de sus profesores, desde el momento en que, casi mayoritariamente (90.45%), se autodefinieron como “buenos” alumnos. En cambio, los alumnos considerados como de mal rendimiento se mostraron menos coincidentes con los juicios de sus profesores, mostrando un esquema de respuestas azarosamente distribuido. En este sentido, un porcentaje importante se definió como “buenos alumnos” (47.85%); otros no despreciables se autopercebieron como alumnos “regulares” (35.87%) y sólo el resto (16.28%) se autoatribuyó malos desempeños. Estos resultados concuerdan con los reportados recientemente por Omar y sus colaboradores (2000, 2002) en estudios transculturales sobre la atribución causal del rendimiento académico en América Latina.

Por último, se analizaron las razones ofrecidas por los alumnos para justificar su autovaloración. Con tal propósito, se listaron todas las razones expuestas, por separado, en función del rendimiento autoadscrito y posteriormente se agruparon en categorías más inclusivas, a saber:

En este punto, y con el propósito de conocer mejor el interjuego entre los juicios docentes y la autopercepción de los estudiantes, se ejecutó un análisis de correspondencias múltiples con el auxilio



del software SPAD.4 (Lebart *et al.*, 1999). Para ejecutar esta técnica factorial se ingresaron como variables nominales activas los datos demográficos de los alumnos (sexo, tipo de escuela, año que cursa) y el rendimiento académico adscrito por sus docentes, mientras que el rendimiento autopercebido por los alumnos y las razones expuestas para tal autoevaluación se ingresaron como variables nominales ilustrativas. En el cuadro 3 se presenta la distribución de frecuencias, distancias al centro de gravedad, coordenadas y valores tests de las modalidades de la totalidad de las variables incluidas en el análisis.

**CUADRO 3**  
**Razones, por orden de importancia, ofrecidas**  
**por los alumnos según el rendimiento autoadscrito**

<i>Razones de los alumnos para explicar su rendimiento</i>	
<i>Rendimiento bueno</i>	<i>Rendimiento regular y malo</i>
<i>1. Actitudes escuela positivas</i>	<i>1. Actitudes personales negativas</i>
Cumplo	Estudio poco, no estudio
Soy responsable	No me gusta estudiar
Me esfuerzo/ me dedico/ me sacrifico	Me cuesta estudiar, no sé estudiar, no entiendo
Presto atención, me preocupo	Algunas materias no me interesan
Participo, pregunto mucho	Pierdo tiempo
<i>2. Indicadores externos positivos</i>	<i>2. Actitudes sociales negativas</i>
Me va bien	Tengo mala conducta, soy charlatán
No rindo materias	Soy vago
Tengo buenas notas	Pierdo tiempo ayudando o pidiendo ayuda
Porque lo dicen los profesores	Integro grupos de estudio y en lugar de estudiar
Porque llegué hasta aquí	espero que los demás hagan las cosas por mí
<i>3. Actitudes personales positivas</i>	<i>3. Indicadores externos negativos</i>
Estudio mucho	Los exámenes son muy difíciles
Me gusta estudiar/ aprender	No me va bien
No me cuesta estudiar	Rindo materias
Entiendo todo/ soy capaz	Tengo malas notas
Trato de estudiar solo	
<i>4. Metas futuras</i>	<i>4. Actitudes escuela negativas</i>
Por superarme	No cumplo
Para tener un futuro mejor	No soy responsable
	No tengo ganas, quiero dejar todo
	Me distraigo, no presto atención
	Me aburro. No me preocupo
<i>5. Actitudes sociales positivas</i>	<i>5. Otras razones</i>
Tengo buena conducta	No tengo tiempo, trabajo
Soy buen compañero	Problemas económicos
Soy respetuoso	Me copio
	Estudio por obligación

**CUADRO 4**  
**Frecuencias, distancias al centro de gravedad, coordenadas**  
**y valores tests de las variables nominales activas e ilustrativas**

	Fre- cuen- cias	Distan- cias*	Coordenadas		Valores tests	
			Eje 1	Eje 2	Eje 1	Eje 2
<i>Variables nominales activas</i>						
<b>Sexo</b>						
Varones	221	1.14	0.82	0.00	16.60	-0.10
Mujeres	253	0.87	-0.71	0.00	-16.60	0.10
<i>Rendimiento (según juicios docentes)</i>						
Bueno	251	0.89	-0.67	-0.02	-15.50	-0.60
Malo	223	1.13	0.75	0.03	15.50	0.60
<i>Tipo de escuela</i>						
Privada	265	1.27	0.09	-0.81	1.70	-15.70
Pública	209	0.79	-0.07	0.64	-1.70	15.70
<i>Curso</i>						
Tercero	177	1.68	0.20	0.90	3.40	15.10
Cuarto	169	1.80	-0.50	-0.30	-8.00	-4.90
Quinto	128	2.70	0.37	-0.84	4.90	-11.20
<i>Variables nominales ilustrativas</i>						
<i>Autopercepción del rendimiento</i>						
Bueno	362	0.31	-0.22	-0.03	-8.50	-1.30
Regular	100	3.74	0.70	0.12	7.90	1.30
Malo	12	38.50	0.70	0.07	2.50	0.20
<i>Razones expuestas por los alumnos para explicar su rendimiento</i>						
Actitudes escuela positivas	132	2.59	-0.57	0.02	-7.70	0.30
Indicadores externos positivos	64	6.41	-0.29	-0.18	-2.50	-1.50
Actitudes personales positivas	54	7.78	-0.27	-0.08	-2.10	-0.60
Actitudes sociales positivas	46	9.30	0.08	0.16	0.60	0.11
Actitudes personales negativas	80	4.93	0.57	-0.07	5.60	-0.70
Actitudes sociales negativas	36	12.17	0.72	0.17	4.50	1.10
Indicadores externos negativos	18	5.33	0.80	0.62	3.50	2.70
Actitudes escuela negativas	13	35.46	0.61	0.00	2.20	0.00
Metas futuras	11	42.09	0.46	-0.56	1.60	-1.90
Otras razones	7	6.71	0.29	0.79	0.80	2.10
No contesta	13	35.46	0.23	-0.40	0.80	-1.50

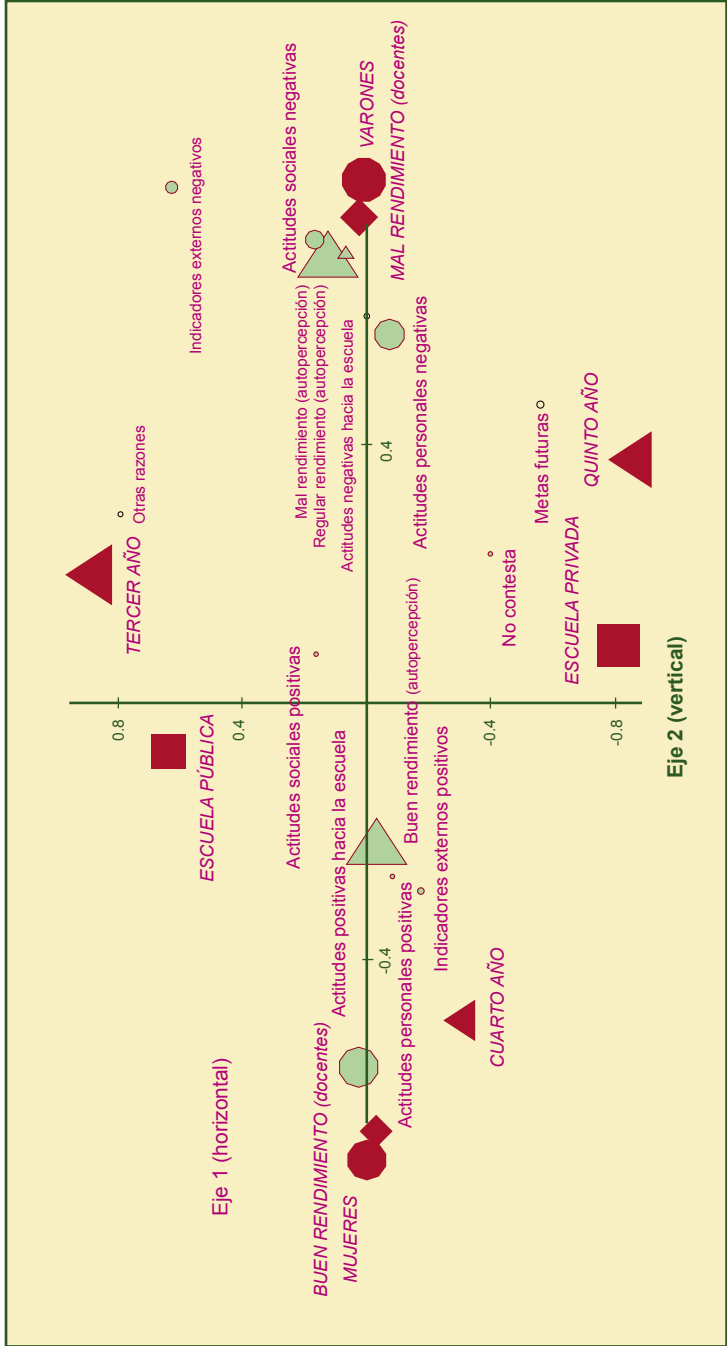
\* Distancias al centro de gravedad.

Tengo buena conducta  
Soy buen compañero  
Soy respetuoso

No tengo tiempo, trabajo  
Problemas económicos  
Me copio  
Estudio por obligación

Los valores tests iguales o superiores a 2.00 son estadísticamente significativos (Morineau, 1984) e indican el aporte que la modalidad de la variable efectúa a la definición de los dos principales ejes factoriales. A su vez, el signo de cada valor test indica el polo del eje factorial en el que se ubica la modalidad de la variable considerada. En la gráfica 1 se presenta la información del cuadro precedente. Esta gráfica permite observar la distribución de las variables sobre los dos principales ejes que estructuran el espacio de las valoraciones del desempeño académico, compartido por alumnos y profesores del nivel secundario argentino. El eje o factor 1 (horizontal) queda definido por las variables sexo (varón-mujer), los criterios docentes (buen rendimiento-mal rendimiento), la autopercepción de los alumnos (buenos, regulares y malos) y algunas razones expuestas por ellos. La polarización de los estudiantes en función del rendimiento académico adscrito por los docentes, así como la proximidad espacial de las mujeres al grupo de los buenos alumnos y la de los varones al grupo de los de mal rendimiento, permite inferir una relación entre género y evaluación docente del rendimiento académico. A su vez, se observa que los alumnos que se autoperceben como de buen rendimiento se sitúan en el mismo sector del eje que contiene los juicios docentes positivos y explican su autoevaluación en función de sus actitudes positivas hacia la escuela (cumpro, soy responsable, me esfuerzo, presto atención, me preocupo, participo, pregunto mucho); indicadores externos positivos (no rindo materias, tengo buenas notas, porque lo dicen) o actitudes personales positivas (estudio mucho, me gusta aprender, trato de no distraerme y estudiar solo). Mientras que los alumnos que se consideran de mal rendimiento y, llamativamente, también los que se consideran alumnos “regulares” se ubican sobre el mismo sector del factor que contiene los juicios docentes negativos, al tiempo que atribuyen su rendimiento empobrecido a sus actitudes personales negativas (no estudio, no me gusta estudiar, algunas materias no me interesan, pierdo tiempo) y a sus actitudes sociales negativas (tengo mala conducta, soy charlatán, soy vago, pierdo tiempo ayudando o pidiendo

**GRÁFICA 1**  
**Correspondencias múltiples entre la evaluación del rendimiento académico por parte de los docentes, la autopercepción de los alumnos y demás variables sociodemográficas consideradas en el estudio**



ayuda, integro grupos de estudio y en lugar de estudiar espero que los demás hagan las cosas por mí).

El eje o factor 2 (vertical) queda definido por las variables nominales activas, tipo de escuela (pública-privada) y año que cursa (tercero y quinto año), sobre las que se proyectan algunas razones explicativas del rendimiento académico (variables nominales ilustrativas). En este segundo factor se observa que los alumnos más jóvenes (tercer año) se aproximan al perfil de los estudiantes de las escuelas públicas y explican su rendimiento por indicadores externos negativos (los exámenes son muy difíciles, rindo materias, tengo malas notas) y otras razones (me copio, estudio por obligación, no tengo tiempo para estudiar porque trabajo o por problemas económicos). En el polo opuesto de este factor, aparecen los alumnos mayores (quinto año) compartiendo el espacio factorial con los de las escuelas privadas, rehuyendo dar explicaciones de su rendimiento académico (no contesta) o atribuyendo su performance a la necesidad de superarse para tener un futuro mejor.

#### **IV. DISCUSIÓN**

Pertenecer al grupo de los “buenos alumnos” o de los “malos alumnos” en el colegio secundario no es una cuestión azarosa ni caprichosa. Equivale, simplemente, a tener un perfil actitudinal, cognitivo, motivacional y conductual específico, definido con marcada unanimidad por los propios profesores de ese nivel de enseñanza. Estudios pioneros sobre el tema señalan que la mayoría de los docentes comienzan con expectativas iniciales, las que se van modificando a partir de las experiencias que van viviendo con sus alumnos en el aula (Carr y Kurts, 1992). Más recientemente, McMillan, Myran y Workman (2002) puntualizan que, si bien los docentes usan un “popurrí” de factores cuando evalúan, el mayor énfasis está puesto en las conductas que favorecen el rendimiento, tales como dedicación y esfuerzo.

Los hallazgos del presente estudio indican la existencia de marcadas coincidencias entre los criterios expuestos por los profesores, aunque se observan ciertas particularidades en función de su especialidad disciplinar. En la definición del alumno de buen rendimiento, los de ciencias naturales privilegian los aspectos vinculados con las

actitudes favorables hacia la materia y el empleo de estrategias adecuadas para solucionar problemas. Los profesores de ciencias sociales remarcan, además, los aspectos vinculados con las actitudes prosociales del alumno en clase y hacia los demás. En cuanto a la definición del mal rendimiento, se observan las mismas tendencias. Los docentes de ciencias sociales coinciden en señalar la falta de interés y la indisciplina como elementos determinantes del fracaso escolar. Los de ciencias naturales puntualizan sobre el deficiente empleo de estrategias en la solución de problemas. Remarcan que los alumnos con pocas habilidades usan estrategias inadecuadas y son menos atentos para resolver problemas. Una posible explicación de tales apreciaciones podría ser que los alumnos de buen rendimiento eligen e instrumentan las estrategias más idóneas de una manera automática, mientras que para los estudiantes de mal rendimiento, aun una muy simple tarea de matemática puede resultar demasiado compleja y hacerle pensar y usar estrategias de una manera más consciente. Quizá dirigen toda su energía a la elección de la estrategia más adecuada para solucionar el problema, y cuando la encuentran y la implementan, dan por sentada que la tarea está terminada. Los buenos alumnos, por el contrario, al automatizar la elección de la estrategia, invierten muy poca energía en esta parte del proceso y dirigen toda su atención a verificar la solución del problema.

En coincidencia con un buen cuerpo de investigaciones que avallan el impacto de las expectativas de los profesores sobre la performance académica de sus alumnos, del presente estudio surge que los alumnos categorizados como de buen rendimiento muestran un patrón atribucional concordante con el juicio de sus profesores, ya que mayoritariamente se autoperceben como “buenos” alumnos. En cambio, los alumnos categorizados como de mal rendimiento se muestran menos coincidentes con los juicios docentes, ya que muchos se autoperceben como alumnos “regulares”. Explican sus performances disminuidas a partir de sus actitudes negativas, sean personales o sociales. Se reconocen como poco estudiosos, despreocupados por las tareas escolares, disruptivos en el aula e inclinados a integrar grupos “de estudio” que rápidamente contribuyen a transformar en grupos “de distracción”. Resulta llamativo que muchos de ellos incluyan entre las causas de su mal rendimiento la dificultad de los

exámenes. Pareciera que un alto nivel de dificultad es percibido como amenazante, por lo que se limitarían a desembarazarse rápidamente de la tarea sin persistir en la verificación de la calidad final de su trabajo.

Los resultados obtenidos marcan, además, asociaciones profundas entre el rendimiento y el género de los alumnos, al punto que el perfil del buen alumno se asimila al de las mujeres y el del mal alumno, al de los varones. Circunstancia que coloca al estudiantado masculino en el grupo de mayor riesgo académico y lo hace muy vulnerable a la deserción escolar y el consecuente fracaso en el nivel secundario y/o universitario. Mientras que los buenos alumnos aparecen decididamente motivados a aprender por interés personal, sin condicionamientos y en forma voluntaria, son las mujeres quienes, a su vez, aparecen más motivadas al conocimiento, deseosas de superarse, competitivas y autodeterminadas. Paralelamente, mientras que los alumnos de mal rendimiento presentan una marcada carencia de motivación al aprendizaje y una sensación permanente de no poder controlar el resultado de sus acciones, desilusión, frustración anticipada y deseos de abandonar rápidamente cualquier cosa que emprenden, son los varones con pobres rendimientos escolares quienes, a su vez, aparecen más amotivados frente a la escuela y menos autodeterminados en su actividad escolar. Esta carencia de motivos para autosuperarse ubica a los varones en una posición delicada en cuanto a la posibilidad de concluir con éxito el nivel medio, continuar una carrera universitaria o autorregular sus aprendizajes una vez que egresen del sistema de educación formal.

Como dato llamativo, las mujeres, además de integrar mayoritariamente el grupo de los alumnos exitosos, aparecen más inclinadas hacia el aprendizaje solitario; modalidad que describiría su forma predilecta de incorporar conocimientos y procesar la información. Este hallazgo coincide con los resultados informados por Chan (2001), quien encuentra que los estudiantes exitosos integran grupos de estudio sólo para las actividades que involucran resolución de problemas cuantitativos pero no tareas de lectura o escritura; y están en sintonía con los de Fouzder y Markwick (2000), quienes recomiendan el aprendizaje grupal sólo si coincide con el estilo de aprendizaje del alumno, subrayando que si se planifica el aprendizaje grupal con alumnos talentosos debería homogeneizarse el grupo

con base en sus habilidades. Habría que remarcar, asimismo, que muchos estudiantes prefieren el aprendizaje solitario a raíz de sus experiencias negativas con compañeros que no tienen el mismo nivel académico y abusan de la situación en beneficio propio. Es probable que estén cansados de luchar contra la “holgazanería social” de muchos de los integrantes del grupo que, en el momento de trabajar participativamente, retacean esfuerzos y colaboración.

Diferentes autores han ofrecido explicaciones alternativas frente al mayor individualismo de las mujeres exitosas. Por ejemplo, del Barrio y Gutierrez (2000) y Goodwin y Tinker (2002) sostienen que las mujeres optan por el aprendizaje solitario como un mecanismo de protección frente al tratamiento diferencial que reciben. Se debaten entre el conflicto de ser exitosas académicamente y aceptadas socialmente. De acuerdo con estos autores, las mujeres tienden a pasar inadvertidas en el aula transformándose en observadoras silenciosas, más que en participantes activas. El problema es que cuando las niñas y las adolescentes son ignoradas en el aula, a través del tiempo pueden percibir que sus necesidades no son atendidas y empezar a ocultarlas como una forma de desviar la atención. Como lo señalan Hativa y Birenbaum (2000), el peligro existe cuando transfieren esos desvíos a sus estudios y objetivos académicos. Por eso, cuando las alumnas son percibidas como tranquilas, solitarias y con buena conducta en la clase, la pregunta debería ser si por ser buenas son ignoradas o están siendo buenas para ser ignoradas.

A diferencia de la mayor inclinación hacia el individualismo por parte de las alumnas exitosas, del presente estudio surge que los alumnos de mal rendimiento se muestran más orientados al colectivismo. Estos aspectos coinciden con los criterios de evaluación docentes cuando definen a los buenos alumnos como independientes y autónomos (características del individualismo) y a los malos como marcadamente dependientes (característica del colectivismo). Madson y Trafimow (2001) puntualizan que es el clima del aula el que promueve una u otra orientación. Señalan que los estudiantes se muestran más colectivistas e involucrados en el trabajo grupal cuando se califica a todo el grupo con una nota común; mientras que prevalece el individualismo cuando las evaluaciones se basan en resultados individuales, o sea que, aun cuando se trabaje en grupos cooperativos, la mayoría de los estudiantes reciben notas individuales por su trabajo.



Las implicaciones para la práctica educacional que se podrían derivar de la presente investigación están referidas, en primer lugar, al incuestionable papel modelador de las expectativas de los profesores sobre el autoconcepto académico de los alumnos; de allí que expectativas y atribuciones inapropiadas podrían redundar en discrepancias entre la percepción del profesor y las verdaderas habilidades del alumno. En segundo lugar, están relacionadas con el rol privilegiado que desempeñan las estrategias de aprendizaje sobre el desarrollo de los mecanismos atribucionales de los adolescentes secundarios. Los profesores que demuestren mayor habilidad para transferir estrategias adecuadas y mostrar cuándo y por qué son útiles y necesarias, quizá se verían recompensados con cohortes más exitosas. Esta enseñanza de estrategias útiles y eficaces sería muy importante para los alumnos de bajos rendimientos, para que las empezaran a usar de un modo más automatizado y pusieran más atención en las demás fases de la solución del problema, sobre todo en la verificación de sus resultados. En tercer lugar, se deben a la necesidad de comprender que, a pesar de las inevitables diferencias individuales (y estereotipos vinculados al género), todos los estudiantes deberían tener la oportunidad de ser exitosos en la escuela y sentirse confiados en sus habilidades. Por esto, los esfuerzos que haga un docente para entender los estados motivacionales, cognitivos y afectivos de sus estudiantes se verían recompensados con un mayor número de alumnos exitosos, lo que se traduciría, en el futuro, en una sociedad más equitativa y con menos excluidos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**CARR**, M. y B. Kurtz. "Teachers' perceptions of their students' metacognition, attributions, and self-concept", en *British Journal of Educational Psychology*, 61, 3, Leicester, Reino Unido, British Psychological Society, 1992, pp. 197-206.

**CHAN**, D. W. "Learning styles of gifted and non gifted secondary students in Hong Kong", en *Gifted Child Quarterly*, 45, 1, Washington, DC, National Association of Gifted Children, 2001, pp. 35-44.

**DAVIS**, H. A. "The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers", en *Contemporary Educatio-*

*nal Psychology*, 26, 4, Providence, RI, EUA, Academic Press, 2001, pp. 31-453.

**DEL BARRIO**, J. A. y J. N. Gutierrez. "Differences in learning styles", en *Psicothema*, 12, 2, Oviedo, Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias, 2000, pp. 180-186.

**FOUZDER**, N. B. y A. F. Markwick. "Self-perception, individual learning style and academic achievement by a pair of bilingual twins in a secondary school", en *International Journal of Science Education*, 22, 6, Abingdon, Reino Unido, Taylor y Francis Ltd., 2000, pp. 583-601.

**GOODWIN**, R. y M. Tinker. "Value priorities and preferences for a relationship partner", en *Personality and Individual differences*, 32, 8, Oxford, Pergamon-Elsevier Science Ltd., 2002, pp. 1339-1349.

**HATIVA**, N. y M. Birenbaum. "Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles", en *Research in Higher Education*, 41, 2, Memphis, TN, EUA, Klumer Academic Publishers, 2000, pp. 209-236.

**HOZA**, B., W. E. Pelham, J. Dobbs, J. S. Owens y D. R. Pillow. "Do boys with attention-deficit/hyperactivity disorder have positive illusory self-concepts?", en *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 2, Washington, DC, APA, 2002, pp. 268-278.

**HUXHAM**, M. y R. Land. "Assigning students in group work projects. Can we do better than random?", en *Innovations in Education y Teaching International*, 37, 1, Oxfordshire, Reino Unido, Routledge-Taylor y Francis Ltd., 2000, pp. 17-22.

**LEBART**, L., A. Morineau, T. Lambert P. y Pleuvret. *SPAD. 4. Manuel de prise en main*, París, Centre International de Statistique et d'Informatique Appliquées, 1999, 460 pp.

**MACINTYRE**, H. y J. Ireson. "Within-class ability grouping, placement of pupils in groups and self-concept", en *British Educational Research Journal*, 28, 2, Basingstoke, Reino Unido, Carfax Publishing, 2002, pp. 249-263.

**MADSON**, L. y D. Trafimow. "Gender comparison in the private, collective, and allocentric selves", en *Journal of Social Psychology*, 141, 4, Washington, DC, Heldref Publications, 2001, pp. 551-559.

**MCMILLAN**, J. H., S. Myran y D. Workman. "Elementary teachers' classroom assessment and grading practices", en *Journal of Educational Research*, 95, 4, Washington, DC, Heldref Publications, 2002, pp. 203-213.

**MELTZER**, L., T. Katzir-Cohen, L. Miller y B. Roditi. "The impact of effort and strategy use on academic performance: student and teacher perceptions", en *Learning Disability Quarterly*, 24, 2, Vancouver, British Columbia University Press, 2001, pp. 85-98.

**MORINEAU**, A. "Note sur la caractérisation statistique d'une classe et les valeurs-test", en *Bulletin Technique Centre Statistique Informatique Appliquées*, 2, 1-2, París, CISIA, 1984, pp. 20-27.

**OMAR**, A. G, H. Uribe Delgado, M. C. Ferreira y E. Assmar. "Causal attribution of academic success-failure. A cross-cultural study involving Argentina and Brazil", en P. Boski (eds). *New directions in cross-cultural psychology*, Varsovia, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 2002, 570 pp.

**OMAR**, A. G, H. Uribe Delgado, E. Assmar, M. C. Ferreira y A. Terrones. "Atribución transcultural del rendimiento académico. Un estudio entre Argentina, Brasil y México", en *Revista Mexicana de Psicología*, 17, 2, México, D. F., Plaza y Valdés Editores, 2000, pp. 163-170.

**SANDERS**, C. E., T. M. Field y M. A. Diego. "Adolescents' academic expectations and achievement", en *Adolescence*, 36, 144, San Diego, CA, Libra Publishers Inc., 2001, pp. 1333-1346.

**SIDERIDIS**, G. D. y S. Padeliadu. "The motivational determinants of students at risk of having reading difficulties. Planned behavior theory and goal importance", en *Rase, Remedial y Special Education*, 22, 5, Austin, TX, Pro-ed Inc., 2001, pp. 268-279.