



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Efecto de la Información Sobre Proveniencia de
Estudiantes en la Calificación por Parte de Docentes

Tesis para optar el título de Licenciado(a) en Psicología con mención en
Psicología Educativa que presenta el Bachiller

RICARDO JAVIER NAVARRO FERNANDEZ

Asesora:

MARY LOUISE CLAUX ALFARO

San Miguel, 2014

Resumen

El presente estudio tenía como objetivo demostrar la existencia de sesgos en los docentes hacia estudiantes que provenían de un contexto social considerado marginal por la sociedad. Para ello se realizó un diseño cuasi experimental con tres colegios de Lima Metropolitana, donde participaron 23 docentes de cuarto a sexto de primaria. Se les entregó a los participantes dos composiciones escritas a mano, y se les pidió que le asignaran una calificación. Asimismo, se les pidió a los docentes que evaluaran las composiciones en distintas áreas: ortografía, caligrafía, gramática, vocabulario, originalidad y organización

Las composiciones habían sido escritas por el mismo estudiante, y poseían los mismos errores, solo diferían en el lugar de residencia de los estudiantes: uno de ellos provenía de una zona urbana, y el otro de una zona urbano marginal.

Los resultados mostraron una tendencia a calificar con menor nota a las composiciones de estudiantes provenientes de un contexto urbano marginal. Asimismo, se encontró diferencia significativa en el área que evaluaba el vocabulario, que favorecía a los estudiantes de zona urbana.

Palabras Claves: Profecía auto-cumplida, Expectativas Docentes, Educación, Diferencias educativas.

Abstract

The present study aimed to demonstrate the existence of bias in teachers towards students who came from a social context considered marginal by society. This quasi-experimental design was performed with three schools of Lima, where 23 teachers from fourth to sixth grade participated. They gave participants two handwritten compositions, and were asked to assign a grade. They were also asked to rate the compositions in different areas: spelling, handwriting, grammar, vocabulary, originality and organization

The compositions were written by the same student and had the same mistakes, only differing in the place of residence of the students: one of them came from an urban area, and the other from a marginal urban area.

The results showed a tendency to qualify with lower grade the compositions of students from a marginal urban context. Also, significant differences were found in the area assessing vocabulary, favoring urban students.

Key Words: Self-fulfilling Prophecy, Teacher Expectations, Education, Educational Gaps.

Agradecimientos

A mi madre, por el sacrificio constante que realizó por mi educación, por su cariño y dedicación por verme encaminado en mi vida profesional. Gracias.

A Sandra Carrillo, quien me ayudó a crear esta tesis durante la primera parte de su desarrollo, por su comprensión, cariño y esa capacidad innata de transmitir confianza y fortaleza cuando más se necesita. Y sobre todo, por estar ahí durante todo el proceso de esta tesis, incluso cuando ya no tenía que hacerlo.

A mi asesora Mary Claux, por ser un guía y un maestro en un camino que por momentos se veía largo y complicado. Sin sus consejos y observaciones, sin la paciencia y constancia que aprendí finalmente de ella, esta tesis nunca hubiera visto la luz.

A Elizabeth Chiuyare, por ser la mejor profesora que he tenido, además de una gran amiga.

A mis amigos de la vida, en orden de llegada, Fernando Guerra, Patricia Mendoza, Pablo Gutierrez, Trilce Reyes, Claudia Carranza, Mayra Pinares, Ysabel Benites y Vanessa Vega; y especialmente a Gimena Burga. Gracias por el compañerismo, el cariño, por las palabras de aliento, la confianza y sobre todo por estar ahí y compartir los momentos más difíciles y los más felices durante mi vida académica y profesional. Nunca podría haber seguido adelante sin ustedes.

A mi abuela, por todo. Simplemente gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	1
Método.....	9
Participantes.....	9
Medición.....	9
Procedimiento.....	10
Resultados.....	13
Discusión.....	23
Referencias.....	33
Anexos.....	37

Introducción

En la sociedad existen distintos tipos de relaciones interpersonales: amigos, familiares, parejas, y muchas otras. Estas relaciones pueden tener distintos tipos de formas de generarse y mantenerse, y en ese proceso también se pueden generar actitudes sesgadas y estereotipos que pueden manifestarse abierta o disimuladamente en la sociedad, y una creencia que se basa en estereotipos eventualmente forjará una realidad concreta que terminará por validar ésta creencia (Fazzio, Effrein, Falender, 1981; Hogg & Vaughn, 2010; Madon, Willard, Gyll, Scherr, 2011; Hitlin & Pinkston, 2013). A esto se le conoce como profecía auto-cumplida.

Este fenómeno ocurre en tres momentos (Madon et. al, 2011): Primero, una persona sostiene una creencia falsa referida a otra persona. Después, la persona que ha generado esta creencia sobre otra persona comienza a tratarla de manera consecuente con su pensamiento. Finalmente la persona que es tratada de la manera en que la otra persona piensa eventualmente responderá con conductas que corroboren la falsa creencia, ya que actuará acorde a las expectativas que han sido depositadas en ella.

Si bien este es un fenómeno que puede tener implicancias en distintos contextos, obtiene mayor relevancia cuando se sitúa dentro del contexto educativo, ya que posee el riesgo de generar desventajas hacia una persona o grupo de personas (Jussim & Harber, 2005). Dentro del contexto educativo, una de las formas en que la profecía auto-cumplida se manifiesta es a través de las expectativas docentes, las que se definen como inferencias que éstos hacen sobre el desempeño actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar en general (Good & Brophy, 1983; Good & Brophy, 1997; Jussim et. al, 2005).

Las investigaciones realizadas por Rosenthal y Jacobson (1968 citado en Jussim, 1989) acerca del efecto de las expectativas docentes dieron las primeras luces acerca del impacto de la profecía auto-cumplida dentro del salón de clase. Esta investigación se centró en el impacto que tuvieron las altas y bajas expectativas de los docentes en el rendimiento académico de sus estudiantes, encontrando indicios de que a altas expectativas los estudiantes demostraban un alto rendimiento, mientras que a bajas expectativas los estudiantes demostraban un bajo rendimiento.

A partir de esta investigación se realizaron varios estudios que articularon mejor el proceso por el cual las expectativas de los docentes influyen en los logros académicos

de sus alumnos (Jamieson, et. Al., 1987; Davidson & Eden, 2000; Rist, 2000; Treviño, 2003; Rubie-Davies, 2006; Reynolds, 2007). Existe una particularidad que estos estudios señalan, y es que las expectativas docentes suelen formarse a partir de la interacción del maestro con el alumno, donde las características que posee el estudiante generan una primera impresión en el docente (Brohphy, 1983; Jussim, 1986, 1989; Jussim et al., 2005). Según los estudios revisados esta primera impresión se forma a partir de sesgos y prejuicios, lo que significa que puede estar equivocada y generar un trato injustificado hacia los estudiantes (Brohphy, 1983; Jussim, 1986, 1989; Jussim et al., 2005). Asimismo, si las expectativas sobre el estudiante se mantienen sobre el tiempo influirá en que este comience a actuar acorde con las expectativas depositadas en él, lo que se reflejará en su desempeño académico (Jussim et al., 2005).

Las expectativas que poseen los docentes sobre sus estudiantes pueden tener un impacto positivo o negativo en el desempeño académico (Reynolds, 2007). A esto se le conoce como efecto Pigmalion si el impacto es positivo, y efecto Golem si el impacto es negativo. Se llama efecto Pigmalion al fenómeno que ocurre cuando un estudiante posee un buen desempeño académico a raíz de altas expectativas de sus profesores (Rosenthal et al., 1968m citado en Jussim, 1989; Reynolds, 2007). Por el contrario, el efecto Golem es referido al fenómeno en el cual estudiantes cuyos profesores no esperan mayores logros académicos ni altas expectativas sobre su desempeño, demuestran un bajo rendimiento académico (O'Brien, 2002).

Una de las consecuencias más resaltantes de las bajas expectativas docentes y el efecto Golem, es la baja autoestima que se genera en el estudiante, ya que este puede sentir que sus calificaciones no se encuentran acorde con el esfuerzo que ha invertido en estudiar (Good et al., 1997). Otra consecuencia que puede presentarse es que la motivación del alumno por el curso y el estudio disminuya, lo que podría ocasionar que los estudiantes pierdan interés por la escuela y deserción escolar (Good et al., 1997).

A partir de las investigaciones desarrolladas a lo largo de casi cincuenta años, los investigadores de la profecía auto-cumplida dentro del salón de clase señalaron que, si bien este fenómeno existe en el contexto educativo, su impacto es mínimo en los estudiantes, a menos que ocurra de manera selectiva y dirigida hacia grupos estigmatizados y marginados por su condición social, lugar de procedencia, raza o género (Jussim, Eccles, Madon, 1996; Jussim et. al, 2005). Esto significa que estudiantes que pertenecen a grupos marginados por alguna característica en particular, se encuentran especialmente vulnerables frente a las bajas expectativas de los docentes,

lo que puede influir en su desempeño en el colegio. Esto, a su vez, validará el efecto de la profecía auto-cumplida de los profesores. A esto se le denomina “profecía auto-cumplida poderosa” (Jussim et. al, 2005; Rubie-Davies et. al., 2006; Madon et. Al, 2011).

En Estados Unidos se ha estudiado la manifestación de este fenómeno entre estudiantes caucásicos y afro-americanos. En las investigaciones de Rist (2000) y de Jussim et al. (2005) se encontró que las expectativas de los docentes sobre estudiantes afro-americanos eran bajas, y una de las consecuencias era el trato diferenciado que los docentes tenían sobre sus estudiantes, y en consecuencia el rendimiento no era el mismo que el de los estudiantes caucásicos. En Nueva Zelanda se realizó otra investigación que corroboraba la presencia del efecto Golem en minorías étnicas, centrada en la tribu Maori (Rubie-Davies et al., 2006). En ambos estudios los sesgos del docente hacia estudiantes marginados por sus características se hacían presentes en las calificaciones que asignaban a sus productos académicos.

En la investigación de Rubie-Davies (2006) se encontró que una de las razones por las que se generan las expectativas es la presencia de prejuicios (Jussim et al., 1996; Madon, 2011). Esto conlleva a que exista una segregación de los estudiantes, cuya base son características físicas y culturales que no son relevantes en la educación, lo que incrementa las desigualdades dentro del ámbito educativo.

Estos hallazgos encuentran eco en el contexto Latinoamericano, especialmente en países donde existe una discriminación étnica arraigada como el nuestro (Callirgos, 1995; Espinosa, Calderon-Prada, Burga, Guimac, 2007; Doré, 2008). En una investigación realizada por Treviño (2003) con maestros de México, Bolivia y Perú se encontró que existen características inherentes en los estudiantes que genera que los docentes tengan bajas expectativas sobre sus estudiantes de antemano. Las características que señala Treviño (2003) varían desde la raza, género, la ubicación geográfica (lugar donde vive) y el nivel socio-económico de sus estudiantes. Esto posee un paralelo con lo que Jussim et al. (1996, 2005) y Rist (2000) mencionan en sus investigaciones en Estados Unidos: las expectativas docentes poseen mayor impacto en grupos sociales estigmatizados.

En la investigación de Treviño (2003), los docentes admitieron tener bajas expectativas sobre sus estudiantes debido a características personales más que a su desempeño real. Se refirieron a características como al lugar de procedencia del estudiante y su familia, así como el nivel educativo de los padres. Los docentes

señalaron que existía un efecto causal entre estas características con el desempeño académico de sus alumnos.

La formación de prejuicios y sesgos en la sociedad tiene como punto de partida las diferencias culturales de las personas, ya que fomenta juicios valorativos que originan la concepción de grupos diferenciados y delimita ciertos atributos (positivos y negativos) que pueden manifestarse en acciones hostiles contra los que son diferentes al grupo dominante (Jussim et al., 2005; Rodríguez & Retortillo, 2006; Hitlin et al., 2013). Los propios docentes, así como el alumnado, reproducen actitudes y conductas estereotipadas y prejuiciosas dentro de la escuela, y esto puede suceder de manera directa pero en otras oportunidades en forma de bromas (Callirgos, 2004). Estas acciones validan la superioridad de un grupo frente a otro, lo que implica que se menosprecie las características del grupo minoritario, lo que finalmente puede reforzar la idea de inferioridad que algunos poseen (Doré, 2008).

Las manifestaciones de este fenómeno en los profesores varían según el tipo de expectativas que posea sobre sus estudiantes. Pueden manifestar un trato amable a los estudiantes en quienes poseen altas expectativas, mostrándoles un mayor apoyo y dándoles más retroalimentación positiva (Good et al., 1997). Por el contrario, los estudiantes en quienes los docentes poseen bajas expectativas no suelen recibir mucha atención o retroalimentación positiva, así como en las calificaciones que asignan, sin embargo no necesariamente demuestran un trato hostil hacia ellos (Brophy, 1983; Jussim, 1989; Jussim et al., 2005).

Las calificaciones son importantes para los actores educativos (docentes, padres, alumnos), ya que son el reflejo de la evaluación de sus aprendizajes, y a la vez son parte de la retroalimentación que los estudiantes reciben acerca de su propio desempeño (Lafourcade, 1973; Good et al., 1997). La labor del docente es la de evaluar los conocimientos de los alumnos y por ello es importante recoger ésta información a partir de tareas y/o exámenes. Esta información que se recaba “*tiene que ser convertida en una descripción del progreso del estudiante o una calificación*” (Good et al., 1997).

En nuestro país el área verbal posee una mayor relevancia sobre otras áreas de la EBR (así como las matemáticas), siendo las composiciones escritas una práctica común (producción de textos) como parte de las tareas que evalúan los profesores (Chian, 1994). Existen distintas maneras de evaluar los aprendizajes en el área verbal de construcción de textos, teniendo como base ciertas áreas en las que los docentes se guían para asignar las calificaciones, y estas a su vez permiten observar distintas

cualidades del alumno como la originalidad de pensamiento, vocabulario, capacidad para emitir juicios críticos, organización de conocimientos, gramática y ortografía (Fermín, 1971; citado en Chian, 1994; MINEDU, 2009). La producción de textos le da al alumno espacio para expresarse libremente a partir de su subjetividad, pero lo mismo ocurre con el docente que califica esto (Chian, 1994; MINEDU, 2009). Esta libertad que tiene el docente puede dejarse influir por lo que piensa acerca del alumno y sus expectativas respecto a su desempeño, lo que puede manifestarse en una mala calificación para los alumnos con bajas expectativas y buenas para los alumnos con altas expectativas.

El Diseño Curricular Nacional (2009) define las características que deben tenerse en cuenta al momento de realizar una producción de textos:

“Se promueve el desarrollo de la capacidad de escribir; es decir, producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de comunicación, que respondan a la necesidad de comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, sueños y fantasías, entre otros. Esta capacidad involucra la interiorización del proceso de escritura y sus etapas de planificación, textualización, revisión y reescritura. Incluye la revisión de la tipología textual para la debida comprensión de sus estructuras y significados y el uso de la normativa - ortografía y gramática funcionales. En este proceso es clave la escritura creativa que favorece la originalidad de cada estudiante requiriendo el acompañamiento responsable y respetuoso de su proceso creativo”.

Si bien se busca desarrollar las distintas capacidades que plantean en la producción de textos y en el área Verbal en general, existen diferencias en los logros de aprendizaje de los alumnos según el lugar de origen o procedencia (Callirgos, 2004; UNESCO, 2008). Este hallazgo puede mostrar un panorama que puede ser utilizado como argumento para validar las bajas expectativas de los docentes, argumentando que los alumnos que tienen acceso a mejores colegios y que poseen un nivel socioeconómico más alto son, en consecuencia, mejores alumnos que los que poseen un bajo nivel socioeconómico, como lo pueden ser estudiantes de zonas rurales o urbano-marginales. Zavala, Cuenca y Cordova (2005) señalan que este tipo de pensamiento conlleva a validar los prejuicios de que los estudiantes que provienen de distintas zonas geográficas son diferentes en cuanto a sus habilidades y logros de aprendizaje, lo que tiene un impacto desfavorable en grupos marginados. En nuestra capital se podría observar esto en estudiantes provenientes de zonas urbano-marginales, esto debido al

nivel socioeconómico y el contexto en el que viven, lo que da la impresión de un desempeño académico inferior por el solo hecho de provenir de un contexto urbano-marginal (Doré, 2008).

Además, según Burga (2004) y Zavala et al. (2005) la percepción del lugar de procedencia de la persona va asociada a imaginarios y prácticas sociales que arrastran desde hace siglos, siendo la jerarquización de las diferencias sociales y raciales, ligadas a un discurso de poder, las constantes en nuestra sociedad, y los maestros no están preparados para asumir una realidad de este tipo. Frente a esta situación, Rehaag (2010) señala que todos los actores involucrados en el sistema educativo, especialmente los docentes, deben respetar y apoyar las distintas necesidades de los grupos que provienen de diversos contextos.

Uno de los desafíos al que se ve enfrentada la educación es el de aceptar a las personas que no pertenecen a un contexto social bien visto por la sociedad (Cabrera & Gallardo, 2008; Rehaag, 2010; de Belaunde, 2011).

Es relevante destacar la necesidad de que los alumnos aprendan en un contexto que no discrimine, y que a la vez desarrollen competencias para adaptarse y vivir en sociedad. Es importante que los niños puedan reconocerse a sí mismos como ciudadanos de un mismo país, iguales en oportunidades y aptos para exigir su derecho de recibir una educación de calidad. Así, se puede partir de las aptitudes y actitudes del docente, pues es uno de los actores más importantes del aprendizaje de los estudiantes, lo que permitirá legitimar y validar al estudiante sin importar su origen étnico, geográfico o racial.

Por ello se debe conocer la situación actual en la que se encuentra el impacto de las expectativas docentes en las calificaciones de los alumnos según sus diferencias.

Considero que esto es relevante para un país como el nuestro, que posee una desigualdad en oportunidades dentro el ámbito educativo así como una brecha en la educación debido al contexto de los alumnos (Cuenca, 2011). Ejemplo de esto son las investigaciones realizadas por Callirgos (2006) en la que señala que se manifiestan negativamente las percepciones culturales hacia personas de distintos contextos, como también sobre la discriminación en la socialización escolar (Callirgos, 1995; Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, 2005). Asimismo, Ames (2002, citado en de Belaunde, 2011) señala las diferencias en la educación según las diferencias culturales, y los problemas sociales que eso conllevaría.

Por ello, el objetivo de la presente investigación es indagar si los docentes que enseñan en un colegio de primaria calificarán con menor nota una composición de un alumno que proviene de un contexto urbano-marginal en comparación con un estudiante que proviene de una zona urbana. Para ello se utilizará un diseño cuasi experimental en el cual los docentes calificarán composiciones similares de alumnos que difieren solamente en su lugar de procedencia. Es así que se espera que éste estudio pueda aportar al debate de inclusión social educativa, identificando aspectos de la práctica docente en cuanto a la interacción con el alumno, permitiendo generar una mayor reflexión para mejorar dicha interacción, y para trabajar la discriminación latente en los docentes hacia sus estudiantes, así como evidenciar la necesidad de mejorar las acciones para la inclusión social en los centros educativos, cosa que el gobierno ha planteado como un objetivo importante a alcanzar, sin embargo sin muchos resultados (Cuenca, 2011).





Método

Participantes

Los participantes para ésta investigación fueron 23 profesores de primaria de tres colegios estatales ubicados en zonas urbano-marginales de Lima Metropolitana cuyas edades oscilaban entre los 31 y 68 años. Fueron 9 profesores de cuarto, 7 de quinto y 7 de sexto de primaria. La distribución por género de los profesores fue: 3 masculino y 20 femenino.

Los colegios fueron elegidos intencionalmente debido a su accesibilidad. Se tenía contacto con personas que dictaban talleres de capacitación a docentes en distintos colegios de Villa María del Triunfo, lo que facilitó obtener la muestra. Se solicitó los permisos pertinentes del caso con las autoridades de los colegios así como con los encargados de dictar los talleres, los cuales asignaron los primeros veinte minutos del taller para la aplicación de los materiales de la investigación. Se aseguró a las autoridades del colegio la confidencialidad de la información recabada mediante un consentimiento informado (ANEXO A).

A continuación se especifica la distribución de los profesores en cada grupo, según el colegio al que pertenecían:

Tabla 1

Distribución de docentes según colegio en cada grupo

	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Experimental 1	2	4	1
Experimental 2	2	3	1
Control	3	3	4

Medición

Los datos de este estudio se recogieron a través de dos instrumentos. Primero, la “Ficha demográfica” (ANEXO B) que recogió datos personales del docente, y estuvo conformada por preguntas acerca de su edad, género, distrito donde vive actualmente, lugar de nacimiento, años que lleva trabajando como docente y lugar de formación como docente.

Segundo, la “Ficha de calificación” (ANEXO G) de cada composición en la que los docentes registraron las notas en escala vigesimal (de 0 a 20 puntos) de cada una. Además, se obtuvo la calificación de los docentes a cada composición en seis áreas de evaluación: Ortografía, Caligrafía, Gramática, Vocabulario, Organización, Originalidad.

Cada uno de estos criterios fueron contestados usando una escala tipo Likert de 5 puntos, en la que 1 = Muy Malo, 2 = Malo, 3 = Regular, 4 = Bueno y 5 = Muy Bueno. Cada área fue definida para que los docentes pudieran entender qué es lo que iban a calificar.

Las áreas fueron definidas utilizando las definiciones que el DCN (2009) utiliza para la producción de textos en la Educación Básica Regular:

Ortografía: Uso de la puntuación general, tildación de palabras, problemas frecuentes en el uso de las letras.

Caligrafía: Calidad de la escritura para la edad.

Gramática: Concordancia de género, número y persona en oraciones simples y compuestas.

Vocabulario: Uso de palabras según la edad y el vocabulario técnico apropiado para la edad.

Originalidad: Escribe con originalidad diferentes tipos de textos en las que pone de manifiesto su identidad local y nacional

Organización: Escribe textos estableciendo relación entre las ideas, de acuerdo con una secuencia lógica y temporal.

Procedimiento

Para la presente investigación se distinguió dos grupos: el grupo control y el grupo experimental. El grupo experimental poseía dos niveles de intervención (grupo experimental 1 y grupo experimental 2) debido a la necesidad de utilizar el contrabalanceo en la información sobre la residencia de los estudiantes, es decir que el alumno que escribía la composición A en el grupo experimental 1 será autor de la composición B en el grupo experimental 2. El grupo control no disponía de la información sobre la residencia de los estudiantes.

Se utilizaron dos composiciones (Composición A en ANEXO C y Composición B en ANEXO D) escritas a mano realizada por un alumno de sexto grado de primaria de un colegio privado de Lima. Ambas composiciones poseían un tema similar y presentaban errores comunes de la edad, así como la misma cantidad de errores. Se utilizó la orientación de dos docentes de primaria para estandarizar los errores comunes de la edad en las composiciones antes de ser escritas por el alumno.

Se contó con una “Ficha de descripción del alumno” (ANEXO E y F), que incluía una pequeña descripción de los alumnos. Estas descripciones hacían referencia a los alumnos y sus desempeños, el cual era promedio en ambos casos, lo único en que

diferían era en la zona de residencia de ambos (uno perteneciente a zona urbana y el otro perteneciente a una zona urbano-marginal).

Se esperó la llegada de los docentes al taller para poder distribuirlos en los distintos grupos. Para ello se asignó a los docentes según el orden de llegada: el primer docente iba al grupo control, el segundo al grupo experimental 1 y el tercer al grupo experimental 2, repitiéndose la asignación según el orden de llegada.

Los docentes del grupo control solo recibieron los siguientes materiales: el consentimiento informado, la Ficha Demográfica del docente, las composiciones y la Ficha de Evaluación. El grupo experimental 1 y 2 recibieron todos los instrumentos: consentimiento informado, Ficha Demográfica del docente, las composiciones, Ficha de descripción del alumno y la Ficha de Evaluación.

Al tener reunidos a todos los participantes, se realizaron las explicaciones correspondientes sobre los materiales, se explicó el consentimiento informado y se les señaló el tiempo que iba a tomar la aplicación de los materiales, así como que su participación era voluntaria. Luego se pasó a darles la consigna: “Estoy realizando una investigación y para ello necesito su ayuda. Lo que quiero es que revisen y califiquen las composiciones que les he alcanzado. Las han escrito alumno de sexto de primaria. En la hoja que dice ‘Ficha de Evaluación’ van a asignar una nota vigesimal de cero a veinte y también van a asignar, según la ficha, de muy bueno a muy malo el desempeño de los alumnos en las distintas áreas que se señalan”. Se pasó a leer las áreas de la “Ficha de Evaluación” en voz alta.

Durante la aplicación, el investigador procuró que todos los docentes pertenecientes a los grupos experimentales hubieran leído la descripción de los alumnos. Al terminar la aplicación de los materiales, se les agradeció y se dio inicio al taller de capacitación que había sido programado.

Los datos recabados se ingresaron a una base de datos en SPSS, que fue el programa usado para realizar los análisis estadísticos del caso.



Resultados

Se realizaron dos tipos de análisis a la información recabada: el primero fue un análisis intragrupal en donde se comparó las calificaciones asignadas dentro de cada grupo; el segundo fue un análisis intergrupar en donde se comparó las calificaciones asignadas entre los tres grupos.

Al realizar la prueba de normalidad se observó que, dentro de la muestra del grupo control, las áreas de calificación de cada composición poseían una distribución normal, por lo que para los análisis realizados con las áreas no normales se utilizaron pruebas no paramétricas. Asimismo, algunas áreas de los grupos experimentales sí poseían una distribución normal, y otras una distribución no normal, por lo que para el análisis intragrupal se realizaron análisis paramétricos y no paramétricos cuando el caso lo ameritaba. Para los análisis intergrupales no hubo necesidad de hacer dicha distinción ya que las distribuciones de las calificaciones permiten utilizar pruebas no paramétricas: las áreas del grupo control poseen una distribución no normal, y al compararlas con los otros grupos se debió utilizar pruebas no paramétricas.

Antes de pasar a los análisis estadísticos es importante recordar que en el grupo experimental 1 la composición A fue asignada al estudiante de zona urbano-marginal, mientras que la composición B fue asignada al estudiante de zona urbana. En el grupo experimental 2 se cambió las condiciones, donde se asignó la composición A al estudiante urbano, mientras que la composición B fue asignada al estudiante urbano-marginal. En el grupo control no se asignó condición sobre el lugar de procedencia del estudiante que escribió las composiciones.

Composición entre Grupo Experimental y Grupo Control

Primero se realizó un análisis entre los grupos, en el que se comparó las medianas de las áreas de cada composición entre los tres grupos. Para ello, y como se tenían tres muestras independientes, se utilizó la prueba de Kruskal Wallis.

Los resultados que aparecen en la tabla 2, muestran la comparación de medianas en “Nota vigesimal” de la composición A y “Nota Vigesimal” de la composición B en el grupo control. En los grupos experimental 1 y experimental 2 se utilizó la media debido a que la distribución de “Nota vigesimal” posee una distribución normal.

Tabla 2.
Comparación de las notas vigesimales entre las tres condiciones experimentales

		Mediana			Chi cuadrado	P
		Experimental 1	Experimental 2	Control		
Nota	Composición A*	12.86	13.5	13	1.11	.58
Vigesimal	Composición B	12.86	11.33	13	1.13	.57

*La composición A en la condición experimental 1 pertenece al alumno urbano-marginal. En la condición experimental 2 pertenece al alumno urbano.

No se encontró diferencias significativas ($p < .05$) entre las notas vigesimales asignadas por los docentes del grupo experimental 1, experimental 2 y control, por lo que el lugar de procedencia del estudiante pareciera no influir en la calificación que el docente le asigna en este caso. Asimismo, las medianas dentro de los grupos experimentales son similares, y en el grupo control son iguales. Sin embargo esto no significa que realmente no exista una diferencia. Se debe tener en cuenta la variabilidad de las notas vigesimales cuyo rango de notas es amplio, por lo que para obtener una mejor apreciación de los resultados se decidió analizar a fondo la información recabada de cada nota en cada composición. Este análisis se realizó dentro de las tres condiciones experimentales.

En la tabla 3 se observa los rangos de las notas de las composiciones y la varianza de cada una, en sus respectivos grupos

Tabla 3.
Descripción de las evaluaciones de las composiciones en la nota vigesimal, según condición experimental

		Rango Promedio	Rango de notas		Varianza
			Min	Max	
Experimental 1	Composición A*	10.43	10	16	3.14
	Composición B	13.93	10	15	2.81
Experimental 2	Composición A	14.08	10	17	5.1
	Composición B	10	8	15	7.87
Control	Composición A	11.85	11	18	3.34
	Composición B	11.85	8	14	3.51

*La composición A en la condición experimental 1 pertenece al alumno urbano-marginal. En la condición experimental 2 pertenece al alumno urbano.

La diferencia entre las notas mínimas y las máximas son amplias, lo que estaría influyendo al intentar sacar promedios de las calificaciones. Se puede apreciar mejor las diferencias en la gráfica 1.

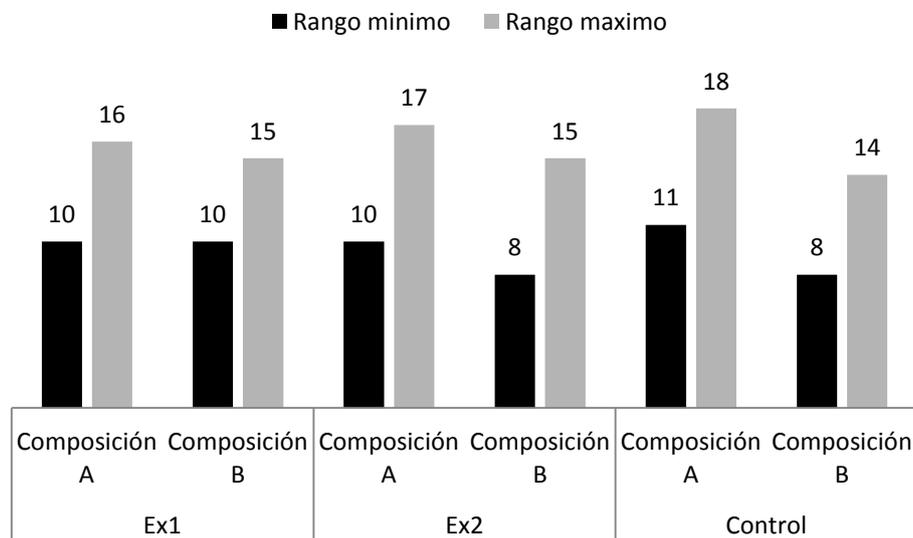


Gráfico 1

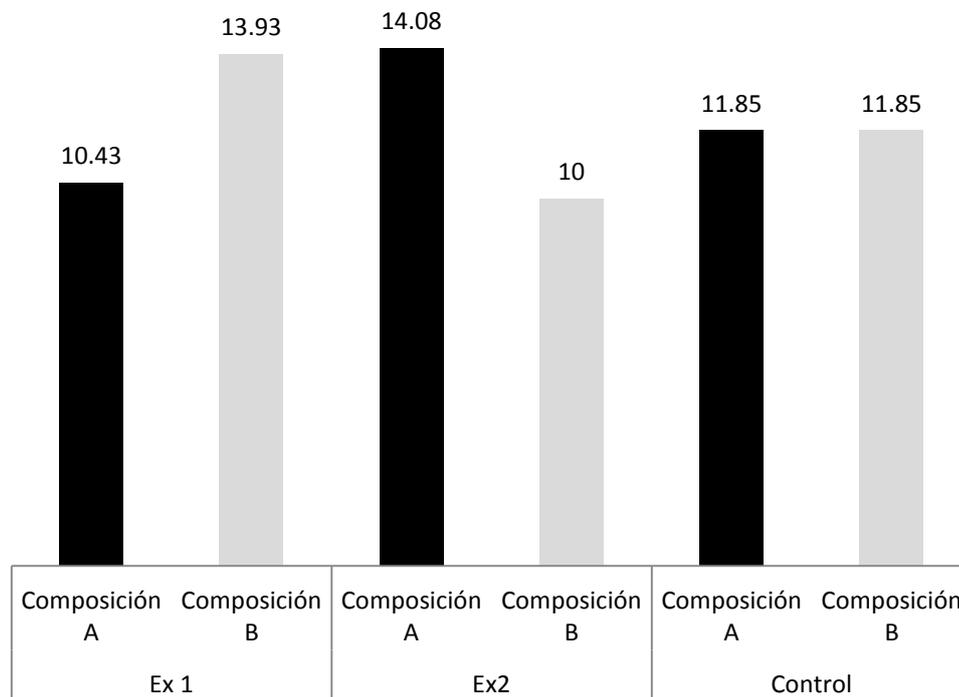
Rango de notas de las composiciones en las tres condiciones experimentales

Como se observa en el gráfico anterior, las notas poseen más de 5 puntos de diferencia (en algunos casos hasta 7) al cambiar el lugar de procedencia del estudiante. Esto quiere decir que el rango del máximo y mínimo de las calificaciones es tan amplio que sacar un promedio de estas notas no sería una representación exacta de la realidad. Por ello, realizar análisis estadísticos para compararlas tampoco sería viable.

Además se observa que no hay mucha diferencia entre los rangos de notas en las composiciones de cada grupo. Sin embargo la variabilidad de las notas es bastante grande. Mientras que en el grupo experimental 1 la composición B posee notas entre 10 y 15, estas varían ligeramente al hacer el intercambio del estudiante que escribió la composición, en donde se observa que la nota mínima de la composición B del grupo experimental 2 desciende a 8.

Para complementar estos resultados se analizó los rangos promedios de las notas de las composiciones. En el gráfica 2 se aprecia de manera más clara las diferencias entre los rangos promedios de las composiciones.

Rango Promedio



*La composición A en la condición experimental 1 pertenece al alumno urbano-marginal. En la condición experimental 2 pertenece al alumno urbano.

Gráfico 2

Rango promedio de las notas de las composiciones en las tres condiciones experimentales

El cuadro muestra con mayor claridad las diferencias que existen en las calificaciones. Los rangos promedios favorecen en las condiciones experimentales 1 y 2 al estudiante urbano, obteniendo un rango promedio mayor que el estudiante urbano-marginal, lo que indicaría que los docentes están favoreciendo a uno de ellos a pesar de que no existen diferencias en las composiciones que calificaron.

Para complementar lo antes mencionado, se pasó a analizar detenidamente las frecuencias de las notas que se obtuvieron en las tres condiciones (gráfico 3):

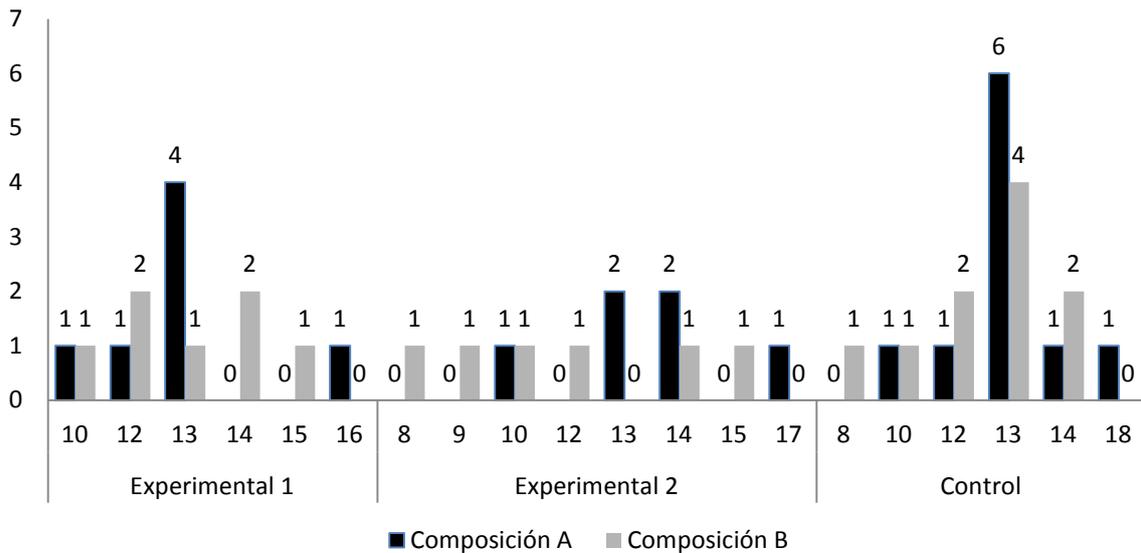


Gráfico 3
Distribución de la frecuencia de notas vigesimales que asignan los docentes en las tres condiciones experimentales

Como se observa en el gráfico anterior, la frecuencia de notas menores (13, 12 y 10) es mayor en estudiantes urbano-marginales. Por otro lado, la frecuencia de notas del alumno urbano es cuantitativamente mejor (13, 14 y 17). De este gráfico se desprende el siguiente (gráfico 4):

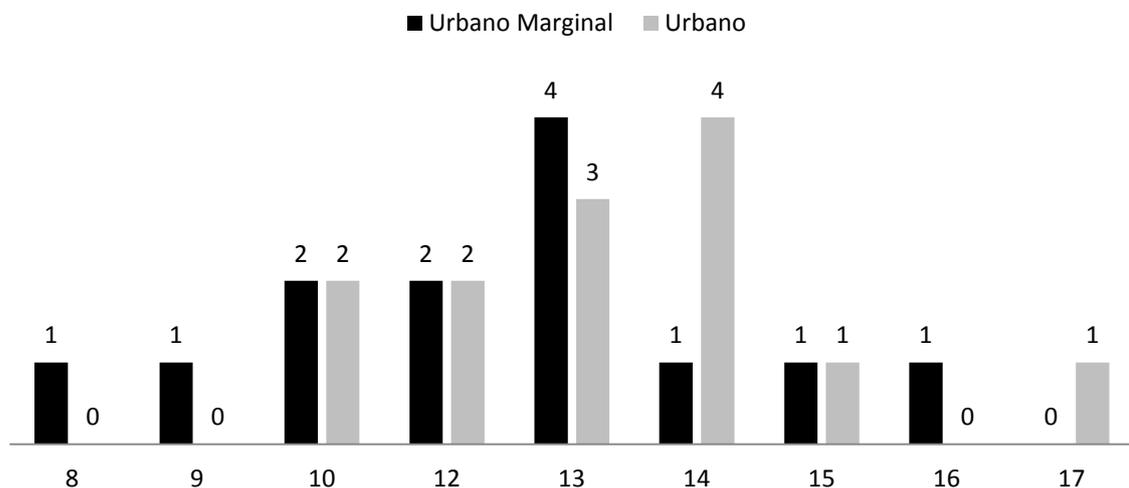


Gráfico 4
Distribución de las frecuencias de las calificaciones de los estudiantes de zona urbano-marginal y el estudiante de zona urbana, en total.

Para complementar los análisis realizados, también se analizó las diferencias en las notas vigesimales de las composiciones dentro de cada grupo (tabla 4), para ello se aplicó la prueba de Kruskal Wallis a esas diferencias.

Tabla 4.

Comparación de las diferencias de las composiciones A y B entre las tres condiciones experimentales

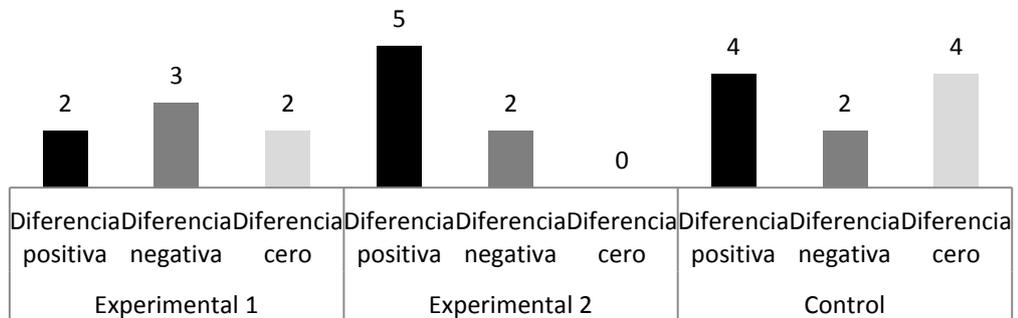
	Mediana de las diferencias en Experimental 1	Mediana de las diferencias en Experimental 2	Mediana de las diferencias en Control	Chi cuadrado	P
Composición A* - Composición B	0	2	0	3.28	.19

*La composición A en la condición experimental 1 pertenece al alumno urbano-marginal. En la condición experimental 2 pertenece al alumno urbano.

No se encontró diferencia significativa en ninguno de los grupos en cuanto a las diferencias de las notas vigesimales ($p < .05$). Sin embargo, estos resultados pueden deberse a que las notas bajas y altas del mismo alumno están anulándose mutuamente.

Por otro lado, se decidió analizar las diferencias de las composiciones en cada grupo, basándose en la cantidad de las diferencias que salieron positivas, negativas y cuales salieron igual a cero. Las diferencias positivas en el grupo experimental 1 favorecen a las del alumno urbano-marginal, las diferencias positivas en el grupo experimental 2 favorecen al alumno urbano (gráfico 5).

Diferencias Composición A-B



*La composición A en la condición experimental 1 pertenece al alumno urbano-marginal. En la condición experimental 2 pertenece al alumno urbano

Gráfico 5

Distribución de las diferencias de las notas vigesimales en cada condición experimental

Se observa que en el grupo experimental 1 la diferencia negativa fue más frecuente, lo que favorecía al estudiante urbano, mientras que en el grupo experimental 2 la diferencia positiva es mayor, indicando una mayor calificación para el estudiante urbano. Esto comprobaría que en realidad sí existe una tendencia en calificar mejor al estudiante de zona urbana.

Asimismo, a continuación se muestra la comparación de las medianas de las áreas: “ortografía composición A”, “caligrafía composición A”, “gramática composición A”, “vocabulario composición A”, “originalidad composición A”, “organización composición A”, “ortografía composición B”, “caligrafía composición B”, “gramática composición B”, “vocabulario composición B”, “originalidad composición B”, “organización composición B”. En este caso también se utilizó la prueba de Kruskal Wallis (Tabla 5):

Tabla 5.

Comparación de calificaciones escalares de las áreas de evaluación, entre las tres condiciones experimentales

	Mediana Experimental 1	Mediana Experimental 2	Mediana Control	Chi cuadrado	p
Composición A*					
Ortografía	3	1.5	3	3.63	.16
Caligrafía	3	3	3	2.58	.28
Gramática	3	3	3	0.48	.79
Vocabulario	3	3.5	3	1.55	.46
Originalidad	3	4	3	1.33	.52
Organización	3	3	3	1.68	.43
Composición B					
Ortografía	2	2	2.5	1.91	.38
Caligrafía	3	3	3	0.78	.68
Gramática	3	2.5	3	4.54	.1
Vocabulario	3	2.5	3	0.72	.69
Originalidad	3	2	3	1.14	.57
Organización	3	2	3	3.37	.19

**La composición A en la condición experimental 1 pertenece al alumno urbano-marginal. En la condición experimental 2 pertenece al alumno urbano.*

No existe una diferencia significativa ($p < .05$) por lo que no se puede asegurar que existe una diferencia a favor o en contra de alguno de los grupos debido al lugar de procedencia del estudiante.

Composición dentro del Grupo Experimental y Grupo Control

Para el análisis dentro de cada grupo, se compararon las medianas de las calificaciones de ambas composiciones dentro de cada grupo.

Se segmentó la muestra para analizar los grupos experimental 1, experimental 2 y control por separado, de esa manera se pudo analizar los resultados dentro de cada grupo. Se decidió utilizar la prueba t para muestras relacionadas en los grupos experimental 1 y experimental 2 debido a que son muestras con distribución normal (tabla 6).

Tabla 6.

Comparación de las notas vigesimales de la composición A y B, dentro de la condición experimental 1 y 2

		Experimental 1				Experimental 2			
		Media	t	gl	p	Media	T	gl	p
Nota Vigesima 1	Composición A* - Composición B	0	0	6	1	2.167	2.48	5	.06

**La composición A en la condición experimental 1 pertenece al alumno urbano-marginal. En la condición experimental 2 pertenece al alumno urbano.*

Para el grupo control se utilizó la prueba de Wilcoxon, debido a que son muestras relacionadas y con una distribución no normal (tabla 7).

Tabla 7.

Comparación de las notas vigesimales de la composición A y B, dentro del grupo control

		Control	
		Z	p
Nota Vigesimal	Composición A - Composición B	-1.38	.17

En el grupo experimental 1, experimental 2 y control, no existe una diferencia estadística significativa entre la composición A y B en cuanto a sus notas vigesimales ($p < .05$). Sin embargo, en este análisis está ocurriendo lo mismo que en los análisis

intergrupales: la variabilidad de las notas es tan amplia que no permite realizar análisis estadísticos con mayor precisión.

A continuación, se realizó los mismos análisis estadísticos, pero comparando las áreas de la composición A con las de la composición B dentro de cada grupo. Debido a que no todas las áreas, al compararlas con sus pares respectivos, poseían una distribución normal, se debió analizar en dos grupos separados: el área de Vocabulario en la condición experimental 1 y 2, el área de Ortografía en la condición experimental 2, y el área de Originalidad en la condición experimental 1 poseen una distribución normal en ambas composiciones, por lo que se utilizará en ellas pruebas paramétricas (tabla 8).

Tabla 8.

Comparación de calificaciones de las áreas que tienen una distribución normal

	Experimental 1					Experimental 2				
	Media A	Media B	t	gl	p	Media A	Media B	t	gl	p
Vocabulario A* – Vocabulario B	2.86	2.86	0	6	1	3.33	2.5	2.71	5	.04
Gramática A – Gramática B	3	2.43	0	6	.05	--	--	--	--	--
Ortografía A – Ortografía B	--	--	--	--	--	1.67	2	-.72	5	.47
Originalidad A – Originalidad B	3	3	0	6	1	--	--	--	--	--

**La composición A en la condición experimental 1 pertenece al alumno urbano-marginal. En la condición experimental 2 pertenece al alumno urbano*

Por otro lado, para el grupo control y las áreas del grupo experimental 1 y 2 que poseen una distribución no normal se utilizó una prueba de Wilcoxon (tabla 9).

Tabla 9.

Comparación de calificaciones de las áreas que tienen una distribución no normal

	Experimental 1				Experimental 2				Control			
	Media A	Media B	Z	p	Media A	Media B	Z	p	Media A	Media B	Z	p
Ortografía A* - Ortografía B	2.29	2.14	-.39	.71	--	--	--	--	2.5	2.5	0	1
Caligrafía A – Caligrafía B	2.71	2.71	0	1	2.83	2.5	-1.41	.16	3.1	2.9	-1	.32
Gramática A – Gramática B	--	--	--	--	3	2.17	-1.89	.06	3.2	3	-1	.32
Vocabulario A – Vocabulario B	--	--	--	--	--	--	--	--	3	2.8	-1	.32
Originalidad A – Originalidad B	--	--	--	--	3.33	2.5	1.29	.19	3.3	3	1.34	.18
Organización A – Organización B	3	2.71	1.14	.16	2.83	2	1.63	.1	3.4	2.8	2.45	.01

**La composición A en la condición experimental 1 pertenece al alumno urbano-marginal. En la condición experimental 2 pertenece al alumno urbano*

Existen diferencias significativas dentro del grupo experimental 2 y el grupo control. En el grupo experimental 2 hay una diferencia significativa ($p < .05$) entre la composición A (urbano-marginal) y la composición B (urbano) en el área de “Vocabulario”.

Asimismo, también existe una diferencia significativa ($p < .05$) en el área de “organización” de la condición experimental 2, entre la composición A y composición B dentro del grupo control. Comparando los resultados de la misma área entre el experimental 2 con el grupo control se encontró que en el control los resultados eran parejos, sin favorecer a nadie, mientras que en el experimental 2 se favorecía claramente al estudiante urbano.

Discusión

El objetivo de la presente investigación era encontrar diferencias en las calificaciones que veintitrés docentes asignaron a dos composiciones escritas a mano por estudiantes que se diferenciaban por la descripción de su procedencia de contextos sociales: urbano y urbano-marginal. Se esperaba que existiera una diferencia en las calificaciones que favoreciera al estudiante que provenía de un contexto urbano.

Aspectos metodológicos de la investigación

Uno de las características importantes del presente estudio, y en la que es necesario hacer hincapié antes de iniciar la discusión de los resultados, es el diseño de investigación que se ha utilizado. Se resalta el diseño debido a que el constructo que se ha querido estudiar presentaba complicaciones y cuestionamientos metodológicos en investigaciones anteriores. Por ejemplo, la alternativa de una metodología basada en recoger las percepciones de los docentes mediante el análisis de su discurso no hubiera sido el más adecuado debido a que existía la posibilidad de la deseabilidad social, que era una desventaja para el estudio. Esto no permitiría entrever que pudiera existir una relación entre el lugar de procedencia del estudiante y las calificaciones que los docentes le asignaban. Además, como ocurre en la investigación de Treviño (2003), con dicha metodología no se podría confirmar empíricamente que existieran diferencias en las calificaciones que los docentes asignaban en función del lugar de procedencia, mucho menos una relación causal.

Por ello, un diseño experimental era la opción más adecuada debido a que permitía controlar la influencia de las variables estudiadas, así como la influencia de una sobre la otra, para así aislar los efectos y poder explicar los resultados a partir de cierto grado de inferencia. Sin embargo, dada las circunstancias de la aplicación de materiales, y la imposibilidad de aleatorizar los colegios para la presente investigación, se decidió aleatorizar la asignación a grupos de los docentes de los colegios participantes, lo que convierte a la investigación en un estudio cuasi experimental.

Para el diseño cuasi-experimental se utilizó dos grupos: experimental y control. Dentro del grupo experimental se decidió utilizar dos subgrupos, ya que era necesario cambiar la condición experimental de lugar de procedencia asignada a cada composición para obtener un mayor control sobre las variables. Si se hubiera utilizado un solo grupo experimental, la nota otorgada por los docentes podría estar asociada a las

características de la composición y no al lugar de procedencia del estudiante, por lo que no se tendría un control adecuado sobre las notas asignadas por los docentes.

Asimismo, para poder controlar la influencia del lugar de procedencia del estudiante como variable independiente sobre las calificaciones de los docentes, se decidió cuidar que los materiales (composiciones) presentaran similitudes claras: tipos de errores, número de errores, caligrafía y vocabulario. Además la descripción que se dio de ambos estudiantes (urbano y urbano-marginal) era similar en cuanto a su comportamiento y rendimiento. Esto permitió controlar y evitar la influencia de variables ajenas al estudio.

Puede que exista una objeción en cuanto a la semejanza de la descripción de los estudiantes que escribieron las composiciones. Si bien la descripción no era idéntica (debido a que se quería evitar cualquier sospecha por parte de los docentes), describía a alumnos que poseían un comportamiento y rendimiento académico iguales. Por otro lado, la edad entre los alumnos variaba por tres meses de diferencia. Sin embargo, debido a la metodología utilizada (contrabalanceo), las edades no podrían presentar una complicación importante debido a que han sido asignadas (en diferentes momentos) tanto al estudiante de zona urbana como al de zona urbano-marginal.

De esta manera se ha intentado controlar el efecto de una variable sobre las calificaciones que asignaban los docentes, e inferir que las diferencias en estas no podían deberse a características de las composiciones, ni al nivel académico del estudiante, sino al lugar de procedencia del estudiante. Por lo tanto, se puede asegurar que los resultados obtenidos de este estudio derivan del control obtenido sobre la variable independiente y las conclusiones a las que se han llegado parten del mismo.

Resultados de la investigación

Los resultados confirman algunas evidencias de la presencia de sesgos por parte de los docentes al momento de hacer una evaluación de las composiciones, y a la posterior asignación de una calificación de la misma. Debido a que no se podían realizar análisis estadísticos adecuados con las notas vigesimales de las composiciones, se optó por analizar los resultados descriptiva y cualitativamente para poder discutir lo encontrado.

La primera evidencia se encontró al realizar un análisis intergrupar. Esta se halló en las comparaciones de los rangos promedio de las notas vigesimales otorgadas a cada una de las dos composiciones. Esta diferencia de notas varió hasta en tres puntos en favor del estudiante proveniente de un contexto urbano, lo que indicaría que los

docentes sí podrían haberse dejado llevar por la descripción del lugar de procedencia del estudiante al momento de calificar las composiciones. Si bien esta conclusión se basa en el análisis cualitativo de los resultados, brinda las primeras luces de la existencia de una tendencia que desfavorece a los estudiantes de un contexto urbano-marginal, lo que conllevaría a creer que existen sesgos debido al lugar de procedencia del estudiante.

Una segunda evidencia se ha observado al revisar las notas vigesimales que los docentes asignaron a ambas composiciones. Las notas más altas han sido concedidas al estudiante de un contexto urbano, mientras que las más bajas eran asignadas al estudiante urbano-marginal. En este último caso se dieron notas desaprobatorias de entre 8 y 9. Al ser las composiciones similares en errores ortográficos y de redacción, llamó la atención que las notas del estudiante con la descripción del contexto urbano no hayan sido tan bajas como las del estudiante de contexto urbano-marginal. Esto también aporta a la posibilidad de la existencia de una tendencia que favorece al estudiante urbano.

Además, la diferencia en las notas de ambas composiciones toma mayor relevancia al observar las frecuencias de las mismas, como una tercera evidencia del sesgo en la calificación educativa. La frecuencia de las notas del estudiante con descripción urbano-marginal, en su mayoría, se ha ubicado ligeramente por debajo de las del estudiante de contexto urbano. Se observa que la nota más frecuente, o la moda, para el estudiante urbano era más alta que la nota más frecuente del estudiante urbano-marginal. Esto demuestra, nuevamente, que hay una diferencia en las notas.

Una cuarta evidencia se encontró al restar las notas vigesimales de los estudiantes urbanos con las notas vigesimales de los estudiantes urbano-marginales. Las diferencias favorecían al estudiante urbano, ya que era la composición perteneciente al estudiante urbano –sin importar que condición experimental- era la que poseía más notas altas que el estudiante urbano-marginal. Esta evidencia adquiere mayor importancia al observar que esto no ocurre en el grupo control.

La evidencia final se encontró al observar las diferencias en los resultados de las calificaciones vigesimales de cada participante. En este caso se cumplió la misma tendencia mencionada anteriormente: los promedios de las calificaciones de ambos estudiantes en la condición experimental 2 varía según el lugar de procedencia. En la condición experimental 1 la composición A (estudiante urbano-marginal) tenía un rango promedio de 10.43, mientras que al pasar a la condición experimental 2, la misma composición pero con otro estudiante como autor (estudiante urbano) subía el rango

promedio hasta 14.08. Ocurrió lo mismo con la composición B, que en la condición experimental 1 –donde el autor era el estudiante urbano- el rango promedio era de 13.93, y en la condición experimental 2 –donde el autor era el estudiante urbano-marginal- el rango promedio era de 10.

A partir de las evidencias recabadas respecto a la calificación general de las composiciones, se puede concluir que existe una tendencia a calificar con menor nota a un estudiante que proviene de un contexto urbano-marginal.

Estos resultados mantienen un correlato con lo que Jussim (2005) y Madon (1997, 2011) sugirieron sobre las consecuencias de las expectativas docentes: tienen un mayor impacto negativo en grupos estigmatizados y considerados marginados. Como se menciona en sus estudios, mientras más fuerte sea el sesgo hacia un grupo de estudiantes, se hará más evidente el impacto de las expectativas docentes.

En el presente estudio, el estudiante que ha tenido la descripción de proceder de un sector marginado ha sido calificado con menor nota, lo que ratificaría una tendencia que ocurre no solo en nuestro país, sino también en otros países. Esto daría cuenta de un fenómeno común dentro de las sociedades, donde existen juicios negativos o prejuicios sobre las diferencias étnicas, raciales y sociales (Jussim, 2005; Doré, 2008).

Además, estas diferencias pueden estar influyendo directamente en las notas de los estudiantes, lo que haría que la brecha educativa que existe actualmente en el país se mantenga, pero debido a prejuicios de los docentes.

Esto hace sensato resaltar que en cualquier sociedad ser diferente, o menos parecido al grupo dominante, encasilla a una persona adjudicándole características culturales que no necesariamente posee (Guyll, 2010). No solo los rasgos físicos, el color de piel, sino también el lenguaje utilizado para comunicarse –ya sea escrito o hablado- son características que pueden ser asociadas a un conjunto de características que no necesariamente la persona posee (Jussim et al., 2005; Zavala et al., 2005; Guyll, 2010). Por ello, siguiendo los resultados encontrados por Treviño (2003), y en los estudios de Zavala (2005), Espinosa et al. (2007) y Doré (2008) –en los que hacen hincapié en el impacto de las diferencias raciales en la generación de prejuicios, estereotipos, actitudes y acciones discriminatorias-, se puede señalar que la tendencia a calificar con menor nota a un estudiante de un contexto urbano-marginal podría deberse a un sesgo basado en prejuicios hacia los alumnos debido a su lugar de procedencia. En la misma línea argumentativa, De Belaunde (2011) refiere que las causas de las diferencias en los rendimientos académicos tienen factores distintos a los de la

metodología de enseñanza que el docente utiliza, dado que se encuentra que estas diferencias están asociadas al nivel educativo y los recursos económicos de las familias.

Por otro lado, Sara-Lafosse (1994, citado en De Belaunde, 2011) refiere que estudiantes y profesores de una facultad de Educación en Lima consideraban aspectos culturales –como la vestimenta, lenguaje o costumbres- para clasificar a un estudiante en una étnia o cultura. Este hallazgo, junto con las diferencias que los docentes manifiestan abiertamente en sus estudiantes (Treviño, 2003; Callirgos, 2004; Zavala et al., 2005; Espinosa, 2007), contribuiría a generar bajas expectativas y dejarse llevar por ellas al calificarlos. Esto conllevaría a relegar a un grupo estudiante, sin darles oportunidades equitativas para potenciar sus capacidades, y finalmente excluyéndolos dentro del sistema educativo. Por ello se asocia características negativas debido a estos imaginarios estereotipados y se llega a asumir diferencias con tonalidades negativas inexistentes en un grupo de personas, en este caso en estudiantes de contexto urbano-marginal.

Complementario a los hallazgos sobre las calificaciones vigesimales ya descritas, esta investigación también encontró dos diferencias importantes en los resultados de las áreas de evaluación de las composiciones por parte de los docentes. Aunque la primera no podría ser considerada como evidencia de un sesgo, la segunda es una demostración clara que puede corroborar la hipótesis de la que se partió.

La primera diferencia se dio en el grupo control, donde no existió manipulación de variable independiente. El área donde se dio la diferencia fue la que evaluaba la organización de la composición. Al remitirse a la definición de “organización”, que se estableció con la definición del DCN (MINEDU, 2009), en esta se menciona que debe calificar la capacidad del estudiante para escribir textos que establezcan relaciones entre ideas, siguiendo una secuencia lógica y temporal. Entonces, se puede inferir que una posible explicación de esta diferencia es la temática de las composiciones, ya que una de estas –la que era calificada con menor nota- tenía una temática fantasiosa, lo que no permitía establecer un sentido lógico ni temporal al texto. Asimismo, llama la atención que las calificaciones no demostraron esta diferencia en los grupos experimentales, por lo que se puede deducir que efectivamente, los docentes se han dejado influenciar por la variable independiente al momento de calificar las composiciones.

La segunda diferencia se encontró dentro de la condición experimental 2 en el área que evaluaba el vocabulario. Reveló que el estudiante que provenía de una zona urbano-marginal era calificado con menor nota que el estudiante de zona urbana. Esto

podría indicar que la descripción del lugar de procedencia del estudiante habría influido en los docentes al momento de asignar una calificación al área de “vocabulario”. Dado que el vocabulario utilizado en ambas composiciones era igual, la existencia de una diferencia en la calificación no parece tener sentido. Los docentes han debido tener en cuenta alguna otra característica de la composición para asignar calificaciones distintas.

Para comprender este sesgo, primero es necesario retornar a las primeras investigaciones referentes a las expectativas docentes, las que sugirieron cómo estas tenían el potencial de moldear y mantener discriminaciones raciales y étnicas (Riley, 2012). Estos sesgos generan claras diferencias que son contraproducentes dentro del sistema educativo, dado que el sistema busca formar ciudadanos que puedan vivir en una sociedad democrática.

Asimismo, algunos autores (Steele & Aronson, 1995; citado en Anderson-Clark, Green, Henley, 2008) han señalado que puede darse el caso de que las personas interioricen constructos de inferioridad intelectual cuando son prejuizados y estereotipados.

Es relevante añadir que solo se encontró diferencias estadísticas en el área que evaluaba el vocabulario, lo que conlleva a preguntar por qué no existieron diferencias en otras áreas. Una de las razones que podría explicar esto puede encontrarse en la variable misma que se ha manipulado. El lugar de residencia no ejemplifica de manera directa los prejuicios y estereotipos, como sí lo haría la raza o el color de piel (Espinosa et al., 2007; De Belaunde, 2011), por ello es posible que las diferencias no hayan sido lo suficientemente relevantes al pedirle a los docentes que evalúen todas las áreas, lo que ocasionó que no hubiera una diferencia general en las calificaciones de todas las áreas.

Sin embargo, la descripción del lugar de procedencia podría generar una predisposición en los docentes en pensar que el vocabulario de los estudiantes provenientes de este contexto es inferior en comparación con estudiantes de una zona urbana. Esto pareciera encontrarse ligado con lo que se conoce como discriminación lingüística, que se entiende como la discriminación a una persona por el lenguaje que utiliza para comunicarse (Islas, 2005).

El lenguaje que utilizamos sirve no solo para comunicarnos, sino también como una distinción social de la persona que lo usa, y mantiene invisible las relaciones de poder y marginación en la sociedad (Islas, 2005). El lenguaje nos da poder sobre otras personas, y son las características del lenguaje que utilizamos lo que genera la discriminación hacia otras personas. No solo por la manera en que se comunica o habla,

sino también en la forma en que escribe. Por eso, una explicación a los resultados obtenidos en el área de vocabulario puede deberse a que los docentes han interiorizado esta desventaja hacia los estudiantes de zona urbano-marginal, lo que evita que puedan ser objetivos al calificar las composiciones. Estos resultados pueden estar reflejando la existencia de una desvaloración hacia el vocabulario de los estudiantes de zona urbano-marginal.

La conclusión principal a la que se llegó en este estudio fue que, efectivamente, existe una tendencia a calificar con menor nota al estudiante que proviene de un contexto urbano-marginal. Lo que corroboró en parte la hipótesis de la que se partió.

Se desprende de los resultados que existe una diferencia en las calificaciones que los docentes asignan al área que evalúa el vocabulario de los estudiantes. Para los docentes, el estudiante que proviene de un contexto urbano-marginal posee menor desempeño que el estudiante de un contexto urbano.

Otra conclusión a la que se llegó es que la secuencia lógica y temporal de la composición B es considerada deficiente en comparación con la de la composición A. Esto debido a que dentro del grupo control se encontró diferencias significativas en el área que mide la organización, lo cual llama la atención pues en ese grupo no existía variable de control. Al revisar el material se pudo corroborar que la secuencia lógica y temporal de las composiciones podría verse alterada debido al concepto de cada composición, pues una es más realista y otra más fantasiosa. Esto pudo haber influenciado en el docente al calificarlo.

Limitaciones y recomendaciones de la investigación

Dentro del presente estudio también es necesario tener en cuenta las limitaciones que se presentaron, así como las dificultades que se tuvieron para llevarlo a cabo. En primer lugar cabe resaltar que la muestra la conformaron los docentes de tres colegios, con lo que se obtuvo un total de 23 docentes de primaria entre los grados de cuarto, quinto y sexto. Si bien la investigación experimental se realiza con grupos pequeños, en este caso es relativamente pequeño para los análisis estadísticos que se querían realizar para esta investigación, por lo que se podría suponer que con una muestra mayor podrían obtenerse resultados más exactos que pudieran mostrar las preferencias que tienen los docentes hacia un alumno en particular. Además, con una mayor muestra podría generalizar los resultados obtenidos, lo que confirmaría la tendencia que existe en las calificaciones asignadas. Esto demostraría que no solo existía una diferencia en el área que evaluaba el vocabulario, sino también en otras áreas. Para ello, una

aproximación cualitativa a las razones que los docentes tienen para colocar la calificación que pusieron sería la mejor manera de explorar este tema. De esta manera, explorando y analizando el discurso de los docentes, puede desarrollarse un estudio complementario que puede ayudar a explicar los resultados obtenidos en el presente estudio.

La segunda limitación que se tiene es que no hubo una aleatorización en la selección de la muestra, por lo que el diseño no es experimental, sino cuasi-experimental. Por dicha razón los resultados obtenidos no son generalizables a muestras parecidas. Sin embargo, estos resultados sí pueden explicar la situación del fenómeno dentro de los docentes de los colegios urbano-marginales en donde se aplicó.

La tercera limitación se encuentra en la selección de las composiciones con una secuencia lógica y temporal diferente que podría llevar a que una sea considerada como mejor que la otra. Para solucionar esta limitación, lo más adecuado sería tener mayor control sobre la temática de la que los estudiantes escriben, limitando las temáticas de las composiciones para que sean más similares entre sí en su secuencia temporal y lógica.

A partir del presente estudio se plantea tres aspectos a tener en cuenta en futuras investigaciones. El primer aspecto es la necesidad de complementar la investigación con el uso de un enfoque cualitativo, ya que permitiría conocer a profundidad los motivos de los docentes en sus calificaciones (González, 1999; Flick, 2004). Esto podría fortalecer los resultados y ampliar el panorama de las futuras investigaciones.

El segundo es llevar a cabo esta investigación en un contexto educativo donde se encuentre afluencia de estudiantes provenientes de zonas rurales, donde las diferencias en las calificaciones pueden ser más resaltantes que en la presente investigación. Se puede ampliar la variable a un tercer tipo de estudiante: el estudiante de zona rural, lo que implicaría también ampliar la muestra a otras regiones que tengan población rural (Cuzco, Ayacucho, Cajamarca) donde sea más común que los hijos de las familias de zonas rurales asistan al colegio en zonas urbanas. Además, la relevancia de dicha investigación radicaría en las grandes diferencias que existen en los logros de aprendizaje entre estudiantes de zonas urbanas y rurales.

El tercer cambio es sobre la definición del área que evalúa la originalidad, pues no es una definición que permita una delimitación adecuada de lo que se espera evaluar.

El aspecto final a cambiar es la variable independiente. En el presente estudio se manipuló la variable de descripción del lugar de procedencia del alumno, sin embargo

esta variable podría ser poco clara a poco contundente al momento de crear una imagen mental del estudiante que el docente está calificando. Por ello, si se cambiara la variable independiente a una que permitiera que el docente genere una imagen más definida del estudiante, como por ejemplo el nombre del estudiante, se podría obtener resultados más reveladores. Si tenemos un estudiante que posee un apellido que tiene ascendencia occidental, y le pedimos al docente que lo compare con un alumno cuyo apellido posee ascendencia quechua, aymara o amazónico, puede que se encuentren mayores diferencias en las calificaciones.





Referencias Bibliográficas

- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Burga, E. (2004). Los procesos de aprendizaje en la formación docente: Una mirada desde el nuevo enfoque pedagógico y la interculturalidad. Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PROEDUCA-GTZ
- Cabrera, I. & Gallardo, T. (2008). Superación en educación intercultural: hacia el perfeccionamiento pedagógico del colectivo del año académico. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13, 116-133
- Callirgos, (2004). Aproximaciones al racismo, etnicidad y a la educación intercultural bilingüe. CARE: Perú
- Chian, I. (1994). Expectativas, Dogmatismo y Calificación Escolar en un Grupo de Profesoras de Primaria. Tesis de Pre-grado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Coordinadora Nacional de Derechos Humanos. (2005). *Racismo en el Perú: cómo enfrentarlo*. Lima: Perú
- Davidson, O. & Eden, D. (2000). Remedial Self-Fulfilling Prophecy: Two Field Experiments to Prevent Golem Effects among Disadvantaged Women. *Journal of Applied Psychology*, 85, 386-398
- Doré, E. (2008). La marginalidad urbana en su contexto: modernización truncada y conducta de los marginales. *Sociológica*, 67, 81-105.
- Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G., Guimac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de psicología*, 25 (2).
- Fazzio, R., Effrein, E., Falender, V. (1981). Self-perceptions following social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 41, 232-242.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC
- Good, T., Brophy, J. (1997). *Psicología educativa contemporánea*. Mc Graw Hill: Mexico.
- Guyll, M. (2010). The Potential Roles of Self-Fulfilling Prophecies, Stigma Consciousness, and Stereotype Threat in Linking Latino/a Ethnicity and Educational Outcomes. *Journal of Social Issues*, 66 (1), 113-130.

- Hernandez, R., Fernandez, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. McGraw Hill.
- Hitlin, S., Pinkston, K. (2013). *Values, Attitudes, and Ideologies: Explicit and Implicit Constructs Shaping Perception and Action*. En Delamater, J. & Ward, A. (Eds.). Handbook of sociology and social research, 319-339.
- Islas, H. (2005). *Lenguaje y Discriminación*. Ed: México.
- Jamieson, D., Lydon, J., Stewart, G., Zanna, M. (1987). Pygmalion revisited: New evidence for student expectancy effects in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 79, 461-466.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological review*, 93, 429-445.
- Jussim, L., & Harber, K. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality & Social Psychology Review (Lawrence Erlbaum Associates)*, 9(2), 131-155.
- Jussim, L., Eccles, J., Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in social experimental psychology*, 28, 281-388.
- Jussim, L. (1989). Teachers expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of personality and social psychology*, 57, 469-480
- Lafourcade, P. (1973). Evaluación de los aprendizajes. Editorial Kapelusz: Buenos Aires.
- Madon, S., Lee, J., Eccles, J. (1997). In search of powerfull self-fullfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 791-809.
- Madon, S., Willard, J., Guyll, M., Scherr, K. (2011). Self-Fulfilling Prophecies: Mechanisms, Power, and Links. *Social and Personality Psychology to Social Problems*
- MINEDU, (2009). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, Ministerio de Educación.
- O'Brien, J. (2002). The role of Golem, Pygmalion, and Galatea effects on opportunistic behavior in the classroom. *Journal of Management Education*, 26, 612-628.
- Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El cotidiano*, 25, 75-83.
- Reynolds, D. (2007). Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of Management Learning & Education*, 6, 475-483.

- Riley, T. (2012). Self-fulfilling Prophecy: How Teachers' Attributions, Expectations, and Stereotypes Influence the Learning Opportunities Afforded Aboriginal Students. *Canadian Journal of Education*, 35 (2), 303-333.
- Rist, R. (2000). HER Classic: Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 70, 257-301.
- Rodríguez, H., Retortillo A., El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el component conductual del prejuicio étnico en alumnos del quinto de primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 133-149.
- Rubie-Davies, C., Hatties, J., Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444.
- Treviño, E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33, 83-118.
- Hogg, M., Vaughan, G. (2010). *Psicología Social*. Ed. Médica Panamericana.
- UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. OREALC/UNESCO: Santiago
- Zavala, V., Cuenca, R., Cordova, G. (2005) *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate*. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PROEDUCA-GTZ



ANEXOS



ANEXO A

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Ricardo Javier Navarro Fernández de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y asesorada por la tutora Mary Louise Claux. La meta de este estudio es identificar y estudiar la corrección de producciones de textos de alumnos de primaria.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá que corrija un par de composiciones llenando una ficha de evaluación. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recogerá será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la ficha de evaluación serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique a usted en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Ricardo Javier Navarro Fernández

He sido informado (a) de que la meta de este estudio es Conocer la corrección de producciones de texto de estudiantes de primaria por parte de los docentes.

Me han indicado también que tendré que leer dos composiciones y responder las fichas de evaluación, lo cual me tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado que podré hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que podré retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que podré pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, o sobre los resultados, podré contactar a Ricardo Javier Navarro Fernández al correo Ricardo.navarro@pucp.pe; o a la profesora Mary Louise Claux, al correo mclaux@pucp.pe.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

ANEXO B

Ficha demográfica del docente

Datos personales

Edad: _____

Sexo: _____

Lugar de Nacimiento: _____

Años que lleva trabajando como docente: _____

Años que lleva trabajando como docente en el colegio actual: _____

Lugar de formación como docente:

Instituto Superior Pedagógico () Universidad () Otros: _____

Docente nombrado ()

Docente Contratado ()

Grado en que enseña: _____

Curso que enseña: _____

Datos personales

Edad: _____

Sexo: _____

Lugar de Nacimiento: _____

Años que lleva trabajando como docente: _____

Años que lleva trabajando como docente en el colegio actual: _____

Lugar de formación como docente:

Instituto Superior Pedagógico () Universidad () Otros: _____

Docente nombrado ()

Docente Contratado ()

Grado en que enseña: _____

ANEXO C

El tiempo

Habia una vez una madre tiempo que vivía en el cielo, ese año era 1762 del 12 de abril entonces todo era bello se podía ver el orden; pero pasó los años y era el año 2012 y todo era caos no había nada. Así que el tiempo estaba triste pero había una salvación un niño, el tiempo estaba buscando a un niño que se llamaba Sebastian, y le dijo con maltrato al mundo con el humo de las fabricas, los gases, la tala de árboles. Y el tiempo dijo aun hay esperanza y Sebastian le conto a todos sus amigos y los amigos le dijeron a todo el mundo que cuiden mas la naturaleza. Y todos los personas del mundo hicieron caso. El tiempo se puso muy feliz al ver todo el gran cambio. Y todos vivieron felices por siempre.

El tiempo

En una cobda Navarra, festejaron la noche buena y todo el mundo compra cantidad de regalos unos a tolves millones y unos a todos realizaban una celebración en familia.

Habia una familia que me tenía nada que hacer, me sabían que hera la noche buena, el día de la madre, etc. Eran 5 hermanos y tres hijos y un padre, que me tenían tiempo para nada así que pase días, meses y años hasta que quedaron dos hermanos de 10 años y otro de 6 años; eran pobres y se preguntaban que herían.

“Quince años después”

El primer hermano para es presidente; el segundo es un cantante y los dos son felices.

ANEXO E

Datos personales del alumno

El alumno es un niño de 11 años 2 meses que actualmente cursa el sexto grado de primaria.

Vive con su familia en Comas y estudia en un colegio privado del mismo distrito.

Es un alumno promedio y sus notas no son buenas ni malas, y participa en clase de vez en cuando.

Participa en clase y la profesora no refiere tener problemas con él, comentando que no es un chico que se encuentra en el grupo de los que se porta mal.



ANEXO F

Datos personales del alumno

El alumno tiene 10 años 11 meses, y actualmente se encuentra cursando el sexto grado de primaria.

Vive con su familia en San Borja y estudia en un colegio privado del mismo distrito.

El rendimiento de este alumno no es ni muy bueno ni muy malo, dado que no tiene notas muy altas ni muy bajas.

A veces participa en clase, a veces no, pero en general la profesora manifiesta que no tiene un mal comportamiento.



ANEXO G

Ficha de Evaluación

Composición 1

NOTA GENERAL (0-20):

Áreas de Calificación	Muy Malo 1	Malo 2	Regular 3	Bueno 4	Muy Bueno 5
Ortografía (Uso de la puntuación general, tildación de palabras, problemas frecuentes en el uso de las letras)					
Caligrafía (Calidad de la escritura para la edad)					
Gramática (Concordancia de género, número y persona en oraciones simples y compuestas)					
Vocabulario (Uso de palabras según la edad y el vocabulario Técnico apropiado para la edad)					
Originalidad (Escribe con originalidad diferentes tipos de textos en los que pone de manifiesto su identidad local y nacional)					
Organización (Escribe textos estableciendo relación entre las ideas, de acuerdo con una secuencia lógica y temporal.)					

Composición 2

NOTA GENERAL (0-20):

Áreas de Calificación	Muy Malo 1	Malo 2	Regular 3	Bueno 4	Muy Bueno 5
Ortografía (Uso de la puntuación general, tildación de palabras, problemas frecuentes en el uso de las letras)					
Caligrafía (Calidad de la escritura para la edad)					
Gramática (Concordancia de género, número y persona en oraciones simples y compuestas)					
Vocabulario (Uso de palabras según la edad y el vocabulario Técnico apropiado para la edad)					
Originalidad (Escribe con originalidad diferentes tipos de textos en los que pone de manifiesto su identidad local y nacional)					
Organización (Escribe textos estableciendo relación entre las ideas, de acuerdo con una secuencia lógica y temporal.)					