

IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE¹

Eduardo Mejía Carbonel²

INTRODUCCIÓN

La evaluación sobre el desempeño académico de los alumnos de educación escolar del Perú muestra un bajo desempeño tanto en las áreas de Comunicación y Matemáticas (Ministerio de Educación, 2005), así como en alfabetización lectora, alfabetización científica y matemática, medido a través del estudio PISA (Ministerio de Educación, 2004a y b). Estos resultados ofrecen un panorama sombrío en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes peruanos.

Ante estos resultados, muchos especialistas (Trahtemberg, 2005) han manifestado su preocupación por la calidad de la enseñanza escolar de nuestro país, sugiriendo alternativas para elevar el nivel de la educación. Sin embargo, sólo se discuten sobre las variables académicas (evaluación, currículo, enseñanza, entre otros) pero se descuidan otros aspectos tan importantes y que están a la base de estos bajos desempeños; uno de ellos y el más importante es el de la motivación para el aprendizaje.

Esta variable es primordial, debido a que la misma impulsa a los estudiantes a hacer su mejor esfuerzo para alcanzar un rendimiento óptimo. Los alumnos que muestran una alta motivación para el aprendizaje tienen mejores desempeños académicos, tienden a ser más persistentes y a tratar de superar sus dificultades en el estudio (Pajares, 2003).

Las investigaciones en el campo de la motivación para el aprendizaje son claras en señalar que el bajo desempeño académico no tiene una relación absoluta con el nivel intelectual; sino más bien con la motivación y específicamente con la autoeficacia que tiene el alumno en el ámbito académico (Pajares, 2003).

Si se prestara mayor atención al aspecto motivacional, se podrían implementar mejoras en el ámbito educativo, ya que el desarrollo del mismo permite que los alumnos, adecuadamente motivados, traten de aplicar por sí mismos diferentes tipos de estrategias cognitivas y metacognitivas que les ayudan a aprender mejor y sobre todo a aprender por sí mismos.

Un factor preponderante en la motivación para el aprendizaje de los alumnos y son los docentes. Son estos los que tienen en sus manos un gran porcentaje en la promoción del rendimiento académico y la voluntad de aprender cuando realizan prácticas educativas adecuadas; si esto no es así, el rendimiento y la

¹ Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Educadores los días 1,2 y 3 de agosto, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.

² Jefe Académico de la Oficina de Admisión. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. emejia@upc.edu.pe

motivación decrecen, con las graves consecuencias para el presente y futuro de los alumnos en sus aspectos personales, vocacionales y profesionales.

Uno de los factores que juega un rol preponderante en la motivación está referido a la evaluación. Las calificaciones o notas de exámenes, asignaciones o tareas generan en los estudiantes diversas reacciones, que pueden llevarlos a desistir o perder el interés por el estudio, o de modo contrario, emplear mayor empuje y esfuerzo para mejorar su rendimiento académico. Esto dependerá de la forma como el docente maneje la información referida a los resultados de la evaluación y la exponga a sus alumnos. Por ello es necesario que los docentes escolares muestren un comportamiento profesional y transparente en el manejo de las evaluaciones, de tal forma que el mismo promueva la motivación para aprender.

El objetivo de este artículo es realizar una revisión teórica sobre las variables que forman parte de la motivación para el aprendizaje, la naturaleza de la evaluación escolar así como los factores que se deben considerar en la forma aplicar la evaluación para que esta impulse un mejor desempeño académico.

¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE?

La mayoría de especialistas coinciden en definir a la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltran, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989; citados por García y Doménech, 2000). Si nos ubicamos en un contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, será evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de gran importancia que guían y dirigen la conducta del mismo en el ámbito académico. También debemos considerar las variables externas al contexto en el que desenvuelven los estudiantes.

El enfoque que presentamos intenta abordar el tema de la motivación para el aprendizaje desde una perspectiva amplia, por ello tomamos como base la teoría social cognitiva de Bandura (Bandura, 2001).

EL MODELO PARA ENTENDER LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE.

La teoría social cognitiva asume que hay una interrelación entre los procesos cognitivos del individuo y el medio ambiente social. Esta perspectiva de motivación interrelaciona los factores:

- (a) de cognición personal, tales como las creencias sobre habilidad y emoción;
- (b) ambiental, tal como los incentivos y el criterio de evaluación usado por el profesor; y
- (c) la conducta o desempeño de la persona, tal como el incremento del esfuerzo después de una baja nota.

Estos factores interactúan, e influyen unos sobre otros de manera continua.

El proceso cognitivo de un estudiante, tal como la creencia sobre su habilidad, actúa como un importante mediador de la motivación, el cual influye tanto en las expectativas para su desempeño futuro y la acción tomada. Esta es una compleja y continua interacción (Alderman, 2004).

Tomando el modelo de la teoría social cognitiva, revisaremos las variables de la motivación para el aprendizaje que se encuentran presentes en la cognición personal, los factores ambientales y la conducta.

Aspectos referidos a la cognición personal.

La variable de mayor importancia a nivel de la cognición personal es la autoeficacia, y se la define como "los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado" (Bandura, 1997; p. 416). Pajares (1996) plantea que la autoeficacia se refiere a las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar caminos para la acción requeridos en situaciones esperadas o basadas en niveles de rendimiento. Schunk y Zimmerman (1997) también la definen como las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para aprender o desempeñar comportamientos en niveles previamente definidos.

La autoeficacia se basa en la inferencia que hace la persona sobre su desempeño realizado en base a sus logros anteriores, experiencias, persuasión verbal y arousal emocional; los juicios de autoeficacia representan el aspecto personal y median entre los factores medio-ambientales y comportamentales. Para que una persona consiga un rendimiento adecuado no es suficiente que posea los conocimientos y las habilidades requeridas, es importante sobre todo que crea en sus propias capacidades; en este aspecto intervienen positivamente las autopercepciones de eficacia en la motivación y en la conducta (Pajares, 1997).

Bandura, Zimmerman y Martínez Pons (Pajares y Schunk, 2001) han diferenciado dos tipos de autoeficacia. La *autoeficacia por desempeño* que surge cuando las demandas de la tarea o actividad son familiares al sujeto debido a sus experiencias previas con tareas similares y en la cual las creencias de eficacia se corresponden directamente con el desempeño hacia el cual la persona se encamina; la denominada *autoeficacia de aprendizaje* cuando el sujeto se enfrenta a una tarea no familiar, en la cual no se tienen claras las habilidades a ser requeridas y/o la confianza no se puede basar en experiencias anteriores, sino más bien de situaciones percibidas como similares a esta nueva. Este último juicio de confianza se basa en las capacidades de aprendizaje de la persona para desarrollar con satisfacción la tarea.

En lo que respecta a la autoeficacia y los procesos cognitivos (los que interesan en el tema académico), Bandura (1997) postula que las siguientes variables influyen en dicha relación:

- Construcción de metas.

Una meta es un resultado que la persona conscientemente trata de lograr (Schunk y Zimmerman, 1997); los alumnos que establecen metas pueden experimentar un sentido de autoeficacia al lograrlas y tratar de comprometerse para conseguirlas a través de actividades tales como mostrar atención en las clases, repasar información para recordarla, esforzarse y persistir; esto les permitirá la consecución de las metas. Los beneficios de las metas dependen de la proximidad, especificidad y dificultad, es por esto que las metas a corto plazo o próximas brindan ventajas tales como: incentivos inmediatos, indicadores de destreza que ayudan a instaurar un creciente sentido de eficacia y la reducción del riesgo de desmoralizarse (Bandura, 1997). Las metas cortas son ideales durante la adquisición inicial de las habilidades, pero las metas grandes ayudan al desarrollo de habilidades, porque ellas ofrecen más información sobre las capacidades.

Según Cabanach (1996, citado por García y Doménech, 2000) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. Algunos autores distinguen metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento. Las primeras metas (de aprendizaje, centradas en la tarea y las de dominio) se distinguen de las segundas (de ejecución, centradas en el "yo", y de rendimiento) porque implican formas de afrontamiento diferentes, así como distintos estilos de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma. Así, mientras que unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, por curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas. Estos dos grupos de metas generan dos patrones motivacionales también distintos, así, mientras que el primer grupo llevan a los alumnos a adoptar un patrón denominado de "dominio" (mastery) aceptando retos y desafíos para incrementar sus conocimientos y habilidades, el segundo grupo conducen a un patrón denominado "indefensión" (helpless), en donde los estudiantes tratan de evitar retos o desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar éxito una tarea. Otros autores como Carol Dweck (García y Doménech, 2000) afirman que la conducta mostrada por los alumnos depende más de su "capacidad percibida" que de orientación de meta. De forma que, cuando los estudiantes (ya sean de una u otra orientación de meta) tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea muestran comportamientos similares, aceptando el desafío planteado por dicha tarea y persistiendo en su esfuerzo de realizarla con éxito. Por el contrario, cuando dudan de su capacidad, las diferencias en orientación de meta, reflejan también diferencias a nivel motivacional.

- Intereses intrínsecos

Los comportamientos pueden crear satisfacción cuando estos adquieren un significado personal, lo cual guarda relación con los estándares que la persona misma se ubica, lo cual ocurre de la siguiente manera:

 - Genera la motivación necesaria para construir la eficacia.
 - Selecciona los desafíos que “empatan” con sus metas.
 - Se da una retroinformación del progreso.
 - Se genera satisfacción intrínseca por el logro de metas a corto plazo.

- Uso de habilidades cognitivas y metacognitivas.

El funcionamiento intelectual eficiente requiere de habilidades metacognitivas para organizar, monitorear, evaluar y regular su propio pensamiento. Los errores surgen con frecuencia como resultado del mal uso de las habilidades cognitivas y no de la carencia de conocimiento. Las personas necesitan un sentido de eficacia para aplicar lo que saben y para esto la autoguía verbal puede mejorar la competencia de la siguiente forma:

 - ⇒ Eleva el nivel de atención implicado en las habilidades cognitivas lo cual facilita el aprendizaje y la retención.
 - ⇒ Incentiva la motivación para usar ayudas cognitivas.
 - ⇒ Provee autoafirmaciones sobre la acción personal de manera que uno aumenta la destreza sobre su propio pensamiento y desempeño.

- El impacto del desempeño.

Las reacciones evaluativas del docente influyen en el juzgamiento de las capacidades propias del alumno, es por esto que la retroinformación de es muy importante para generar una alta autoeficacia en los estudiantes.

- Autoregulación del desarrollo cognitivo.

Las personas deben desarrollar habilidades para regular los determinantes motivacionales, afectivos y sociales del funcionamiento intelectual. En el caso de los estudiantes, éstos deben aprender a seleccionar y estructurar los espacios del medio ambiente, las estrategias de estudio y nutrir la motivación para las tareas académicas (y evitar las distracciones tales como jugar o ver televisión).

- Ansiedad académica

Los estudiantes ineficaces se caracterizan por no concentrarse en el dominio académico sino en la dificultad de la tarea. Por otro lado, se enfocan en sus inadecuaciones personales, aflicciones emocionales y fallas en su desempeño; consideran además con mucha frecuencia sus fallas pasadas y están preocupados por las consecuencias de las mismas. Bandura (1997) postula que el impacto sobre la autoeficacia de la ansiedad se dará en relación a colmar sus demandas académicas, ejercer control sobre pensamientos perturbadores, disminuir la aflicción experimentada y regular sus actividades de estudio. Linnenbrink y

Pintrich (2003) postulan que la autoeficacia de los estudiantes impacta en las emociones de los mismos, de forma que aquellos con elevados niveles tienen mayor probabilidad de experimentar emociones positivas tales como orgullo y felicidad en contextos académicos; mientras que aquellos con bajos niveles de autoeficacia experimentan emociones negativas como ansiedad o depresión. El incremento de las emociones negativas ocurre porque estos alumnos no se sienten capaces de alcanzar sus metas y aspiraciones y esto hace que se tornen desesperanzados. En el caso de la ansiedad, ésta ocurre cuando los estudiantes no se sienten poseedores de las habilidades necesarias para obtener un desempeño exitoso.

Aspectos ambientales.

Bandura (1997) considera como un factor importante la influencia de los pares o coetáneos, debido a que los mismos contribuyen a la construcción social de la autoeficacia académica a través de:

- * Información comparativa sobre sus notas y profesores.
- * Información compartida sobre su nivel de desempeño académico, rango y las discusiones sobre cuán inteligentes son los compañeros.
- * Modelos juveniles de eficacia académica.
- * Afiliaciones de influencia interpersonal.

Bandura (2004) postula que a parte de las creencias de eficacia del estudiante, también deben considerarse las creencias de los docentes en su eficacia personal para motivar y promover el aprendizaje en sus estudiantes, así como la eficacia colectiva de la escuela para lograr un significativo progreso académico.

En el caso de los docentes, la tarea de crear ambientes de aprendizaje productivos reposa fuertemente en el talento y eficacia de los mismos. Las creencias de los maestros en su eficacia instruccional, determina en parte como ellos van a desarrollar sus prácticas académicas, lo cual afecta la eficacia del estudiante y su desarrollo académico. Aquellos que confían fuertemente en su eficacia promueven el desarrollo del interés intrínseco y la autodirección académica en sus alumnos. Ellos consideran que las dificultades de sus estudiantes pueden modificarse con la enseñanza o son superables a través de un mayor esfuerzo y dedicación. Los docentes con baja eficacia tienen una visión conservadora de su trabajo, son pesimistas sobre las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, recurren a modos restrictivos y punitivos de disciplina, y utilizan la baja habilidad de los alumnos como una explicación de porque ellos no pueden enseñar. Los estudiantes aprenden más de aquellos docentes que están imbuidos de un sentido de eficacia que de aquellos acosados por sus propias inseguridades (Bandura, 2004).

Los docentes también actúan de manera colectiva. El sistema de creencias de los equipos académicos crea una cultura escolar que pueden promover o desmoralizar a los alumnos. Muchas investigaciones se han conducido sobre

las características de las escuelas de alto desempeño. Los resultados indican que en las escuelas eficaces, los directores son líderes académicos más que simples administradores y disciplinarios. El liderazgo académico construye creencias de eficacia en los docentes, acompañado de altos niveles de exigencia y expectativas sobre el desempeño, así como una enseñanza adecuada, un cercano monitoreo del progreso académico de los alumnos y la oportuna re-instrucción, si es necesario, que ayude a los estudiantes a mejorar.

La familia también juega un rol importante en el éxito de sus hijos en la escuela. La participación activa de los padres como compañeros en la educación de sus hijos es otro rasgo importante de las escuelas eficaces. La eficacia del docente determina en parte cuánto participarán los alumnos y sus familias en las actividades académicas. Estos resultados subrayan la interacción de las contribuciones sociales, familiares y educacionales al desarrollo de sistemas educacionales eficaces.

Aspectos comportamentales

La autoeficacia permite que los alumnos muestren comportamientos relacionados con el esfuerzo, la persistencia y la búsqueda de ayuda (Linnenbrink y Pintrich, 2003).

Los estudiantes con alto nivel de autoeficacia son más probables de mostrar esfuerzo en situaciones académicas difíciles y persistir en la tarea cuando poseen las habilidades necesarias, mientras que aquellos con bajos niveles de autoeficacia se encuentran afligidos por dudas y se dan por vencidos rápidamente cuando son confrontados por las dificultades, a pesar de que dispongan de las habilidades o conocimientos para realizar la tarea.

La búsqueda de ayuda es otro indicador comportamental. Esta se da cuando el alumno busca apoyo de sus coetáneos o docentes para completar su trabajo, aprender y entender el material.

A manera de resumen, las investigaciones realizadas presentan los siguientes resultados:

- Las creencias de autoeficacia influyen en el esfuerzo, la persistencia y perseverancia en la consecución de los logros, así como el funcionamiento de la memoria por el mejoramiento de la persistencia.
- La autoeficacia académica media la autoeficacia del aprendizaje autorregulatorio y contribuye a la eficacia del desempeño académico. La auto-eficacia académica influye directamente en el desempeño de manera satisfactoria y de forma indirecta elevando las metas de las calificaciones de los estudiantes.
- La auto-eficacia juega un papel facilitador en el proceso de compromiso cognoscitivo, que elevando las creencias de auto-eficacia se puede llevar al aumento de uso de estrategias cognoscitivas y, en consecuencia de esto, un mejor desempeño, es decir se necesita la voluntad y la habilidad para tener éxito en las aulas. La autoeficacia

académica también se correlacionó con las calificaciones finales del año, trabajos de clase, ensayos e informes.

LA NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR

Es necesario entender cual es la naturaleza de la evaluación de clase que se aplica en las escuelas. Brookhart (2003) plantea que la misma se caracteriza por lo siguiente:

1. La evaluación de clase se da en un contexto o clima psicosocial. Este ambiente incluye los propósitos por los cuales el docente evalúa, los métodos de evaluación utilizados, los criterios para seleccionarlos y su calidad. El uso de la retroinformación por parte del docente (preparación, tiempo utilizado, características personales y profesionales); la preparación y antecedentes en evaluación y la política de evaluación que se maneja en el entorno educativo. Además de exámenes, incluye también ejercicios y oportunidades propuesta por el docente para observar y evaluar a sus alumnos, y, de vez en cuando, para que los estudiantes se evalúen entre sí.
2. La enseñanza y la evaluación están unidas. Las evaluaciones no sólo son medidas de aprendizaje, también son oportunidades de aprendizaje en sí mismos. La información que provee las evaluaciones de clase, se convierten inmediatamente en parte de su ambiente de aprendizaje. Además, los docentes que planifican y desarrollan las clases, son los mismos que seleccionan las preguntas o temas para las preguntas de evaluación. Por último, el énfasis en la instrucción está reflejada en las evaluaciones, como específicas aproximaciones o intereses que son explorados en clase.
3. La evaluación de clase es primariamente formativa. Cuando un estudiante desea mejorar, debe desarrollar un concepto de su meta de aprendizaje, que inicialmente promueve el docente pero que luego es asumida por el alumno; luego debe desarrollar la habilidad para monitorear su trabajo y compararlo con el estándar deseado. Por último, debe desarrollar la habilidad para actuar, de forma tal que la distancia entre la meta y su actual desempeño se acorte. En este aspecto, los maestros son los responsables de dar al estudiante la retroinformación que necesita, y esto ayuda porque hace que los estudiantes entiendan el nivel de calidad del trabajo exigido en clase y el que ellos están desarrollando.

ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN RELACIONADOS CON LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

La escuela y la evaluación escolar tienen ambos efectos positivos y negativos sobre la motivación y el compromiso en el trabajo estudiantil. El rol de la evaluación es muy importante en el proceso de aprendizaje y en la capacidad de mejorar la motivación para aprender. Crooks (1988, citado por Alderman,

2004) revisó la investigación sobre la influencia de la evaluación en las prácticas estudiantiles y concluyó que la misma influye en la motivación en las siguientes áreas:

- Monitoreo del progreso y desarrollo de habilidades de auto-evaluación.
- Motivación del alumno para estudiar la materia y la percepción de sus capacidades en dicha asignatura.
- Elecciones del estudiante con respecto a las estrategias de aprendizaje.
- Motivación continua del estudiante.
- Auto-percepciones del estudiante, tales como su autoeficacia como alumno.

Dada que la motivación es afectada por la evaluación, conviene preguntarse que sistemas de evaluación (y calificación de la misma) afectan la motivación.

Evaluaciones de criterio y con referencias de norma.

Las escuelas utilizan dos formas de evaluar y calificar a sus estudiantes: basadas en un criterio o en referencia a una norma. En la primera, el criterio para las notas se establece en base al avance del alumno y las notas se obtienen de acuerdo al logro en conocimientos o habilidades específicas, sin compararlo con el desempeño de los otros estudiantes. El sistema de evaluación basado en una norma de referencia asigna las notas a los estudiantes considerando el desempeño de los otros compañeros de clase, sin tomar en cuenta un “estándar” y en casos extremos pueden calificar utilizando una “curva” (Airasian, 1996, citado por Alderman, 2004). Cuando un profesor menciona: “Javier tiene la más alta nota en la prueba”, esto no indica cuanto el ha aprendido; sólo sugiere como se compara su desempeño con el de los otros.

De estos dos sistemas de evaluación, el que promueve una mayor motivación para el aprendizaje es el basado en referencia a criterio, debido a que la nota no depende del desempeño de los otros, sino más bien se pone el énfasis sobre la habilidad o meta que se desea alcanzar. Cuando el alumno compite contra un determinado estándar, esto le permite monitorear su progreso hacia la consecución del nivel deseado, lo cual le ayuda a poner énfasis en su desempeño previo, y posterior, en lugar de concentrarse en alcanzar una nota mas alta que sus compañeros.

Niveles de estándar

Otro aspecto a discutir guarda relación con el nivel de estándar más apropiado para promover la motivación. Las investigaciones realizadas indican que cuando estos son claros, y se combinan con la medición del incremento del progreso siempre proveen de incentivos al estudiante aun cuando la distancia entre el desempeño presente y el estándar sea grande (Wiggins, 1993, citado por Alderman, 2004).

Los resultados de investigaciones también indican que proponer altos estándares de rendimiento a los alumnos, impulsa a que los mismos realicen grandes esfuerzos por alcanzar sus metas académicas (así estas se consideren difíciles) en tanto los estudiantes creen que las metas son alcanzables, que la evaluación de su trabajo reflejaba exactamente el nivel de su desempeño y que la tarea a realizarse merece todo su esfuerzo (Alderman, 2004).

Brookhart y DeVoge (1999) realizaron una investigación en la que se exploraba la relación entre las percepciones de dificultad de la tarea, autoeficacia, esfuerzo y desempeño en las clases del 3º grado. Los resultados muestran que la presentación inicial de las tareas teniendo un desempeño u orientación de meta de aprendizaje afecta a como los estudiantes se aproximan a él. Por ejemplo, cuando un profesor presenta un trabajo y dice: “trabajen fuerte para conseguir un 20”, el mensaje implícito que esta transmitiendo es una meta de desempeño, mientras que si dice “trabajar fuerte significa...” esta comunicando una meta de aprendizaje. Este hallazgo subraya la influencia de la retroinformación del maestro y la necesidad de ser concientes de cómo los estudiantes perciben esta retroinformación.

VARIABLES MOTIVACIONALES CONSIDERADAS POR LOS MAESTROS EN LA CALIFICACIÓN

Un aspecto a considerar esta relacionado con las variables motivacionales que los docentes consideran para calificar. Los resultados de las investigaciones (Alderman, 2004) indican que los docentes asumen la idea de realización del trabajo estudiantil y el esfuerzo. Cuando se describe el proceso de calificar, los docentes utilizan frases o términos tales como “efectuar”, “el trabajo que realizó”, denotando siempre algo que los estudiantes hacen o realizan. Mas específicamente se consideran: a) el número de tareas completadas, b) el número de tareas realizadas a tiempo, c) la cantidad de tiempo utilizado para llegar a dominar tareas particulares, y, d) la extensión en la cual el estudiante se ha esforzado mas de lo esperado.

Por otro lado, los maestros otorgan un peso significativo al esfuerzo y la motivación teniendo en cuenta la habilidad de los estudiantes. Por ejemplo, los docentes calificaban a los estudiantes de alta habilidad únicamente en la realización, mientras que ellos calificaban a los estudiantes de baja habilidad sobre la realización y el esfuerzo (Stigginns, Frisbie y Griswold, 1989, citado por Alderman)

Evaluación y retroinformación

La retroinformación es un proceso que promueve la motivación en los estudiantes cuando se les ayuda a entender (si ha presentado alguna tarea o monografía) porque su trabajo realizado es adecuado o porque es un error. Es decir, se le ayuda a interpretar la información que el docente está dando sobre su desempeño, así también sobre como puede mejorar en lugar de elogiar o culpabilizar (Brookhart y DeVoge, 1999).

Con respecto a la evaluación, en tanto los estudiantes posean mayor información sobre las características de la evaluación y los criterios de calificación, la motivación se incrementará; esto también ayudará a que los estudiantes estén más implicados en el proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación, aplicando estrategias autoregulatorias, el manejo de registros y el automonitoreo.

Una experiencia basada en los principios de la motivación: Programa de mejoramiento basado en incentivos.

Mac Iver (1993) desarrolló este programa basado en la teoría del establecimiento de metas y la teoría del desarrollo de la meta. Mac Iver sostiene que estos principios pueden ser usados para diagnosticar las mayores debilidades en la evaluación tradicional, tener una base para el mejoramiento de este sistema. Un sistema de referencia en base a una norma tiene las siguientes características que influyen en la motivación:

- El éxito es definido en competición con otros, haciendo que las metas sean inalcanzables para la mayoría de los estudiantes.
- No reconocer los mejores esfuerzos de los estudiantes, lo que trae como consecuencia que su compromiso hacia el logro de la meta del éxito académico decrece.
- Recompensar de manera comparativa los desempeños sobre la mejora individual realzando las diferencias entre los alumnos, no recompensando el esfuerzo estratégico, y no promoviendo que los alumnos vean sus errores como parte normal del aprendizaje de nuevas habilidades.

Para superar estos perjuicios a la motivación, Mac Iver diseñó un sistema donde las metas son específicas, desafiantes pero alcanzables. Este promueve una orientación enfocada en el dominio porque se enfatiza la importancia de los estándares basados en criterios. Este sistema fue creado en un ambiente de clases donde los estudiantes con diferentes habilidades tienen igualdad de oportunidades para el éxito, pero también donde todos los estudiantes (incluyendo a los muy habilidosos) alcance sus metas pero con esfuerzo.

Se hallaron tres efectos positivos en este programa de incentivos en diferentes áreas. Comparado con estudiantes que no estuvieron en el programa, los alumnos del programa (a) tuvieron notas significativamente altas en los cursos objetivos, (b) consiguieron notas más altas que los estudiantes que no participaron en estas clases, y (c) tuvieron mayores probabilidades de aprobar. Aquellos estudiantes que estaban en mayor riesgo por su bajo rendimiento, resultaron especialmente beneficiados; 12% más de los estudiantes del programa aprobaron que aquellos que estuvieron en el grupo control. Estos estudiantes reportaron más esfuerzo (estudiar fuertemente para las evaluaciones y trabajando muy cercanamente a su potencial) que aquellos estudiantes de las clases del grupo control.

Mac Iver concluyó que dar a los estudiantes metas próximas, concretas para luchar por cada nota de asignación, proyecto, examen, motiva a los estudiantes a utilizar todo su potencial con especiales beneficios en sus calificaciones. El programa también afecta las prácticas de los docentes. Cuando éstos monitorean el progreso del estudiante en una forma sistemática y regular, ellos se vuelven más concientes del logro de sus alumnos de bajo desempeño, lo cual puede incrementar la eficacia del docente y la motivación.

CONCLUSIONES

- Para propiciar la motivación de los alumnos se debe considerar sus cogniciones personales, el ambiente académico y su conducta. Factores primordiales en este modelo, es la presencia y actuación de los docentes y las familias de los estudiantes.
- Se debe promover en los estudiantes un alto nivel de autoeficacia, porque esta variable redundante de manera positiva en la persistencia y el esfuerzo para conseguir las metas académicas, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y genera un mejor desempeño escolar.
- Propiciar en los estudiantes metas exigentes pero que estén subdivididas para que la consecución de las mismas sea realizable y no genere pérdida de interés, baja persistencia y esfuerzo.
- La evaluación para promover la motivación para el aprendizaje debe estar basada en un sistema con criterios de calificación que ayuden a los estudiantes a esforzarse por alcanzar su meta en lugar de compararse con sus compañeros.
- Los estándares de rendimiento académico promueven la motivación para el aprendizaje, sobre todo cuando estos son claros, se perciben como realizables y se acompaña de una retroinformación sobre el incremento del progreso en la consecución de las metas académicas.
- Si los maestros utilizan variables motivacionales para la calificación del desempeño académico de sus estudiantes (como la realización de la tarea y el esfuerzo), estos deben estar claramente definidos, de forma que los alumnos posean una visión definida de cómo deben proceder para obtener altas calificaciones.
- La retroinformación debe ayudar a entender al alumno cuando y porque sus trabajos y evaluaciones son adecuadas o inadecuadas. Es decir, se le ayuda a interpretar la información que el docente está dando sobre su desempeño, así también sobre como puede mejorar en lugar de elogiar o culpabilizar

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERMAN, Kay
2004 Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated; pp. 19-20
(<http://site.ebrary.com/lib/upc/Doc?id=10088286&ppg=42>)
- BANDURA, Albert
1997 Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York. Freeman.
- BANDURA, Albert
2001 Social cognitive theory: an agentic perspective.
En: Annual Review of Psychology, N° 52, pp. 1-26.
- BANDURA, Albert
2004 The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change.
En: Nuevos horizontes en la investigación sobre autoeficacia. Castelló de la Plana. Universitat Jaime I.
- BROOKHART, Susan y DE VOGUE, John
1999 Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement, pp. 409-425.
En: Applied Measurement in Education, vol. 12.
- BROOKHART, Susan
2003 Developing measurement theory for classroom assessment. Purposes and uses, pp. 5-12.
En: Educational measurement, issues and practice. Vol. 22, N° 4.
- GARCÍA, Francisco y DOMÉNECH, Fernando
2000 Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar
En: Revista Española de Motivación y Emoción, N° 1, pp. 55-65.
- LINNENBRINK, Elizabeth y PINTRICH, Paul
2003 The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom, pp 119-137.
En: Reading & Writing Quarterly, vol. 19.
- MAC IVER, Douglas
1993 Effects of improvement-focused student recognition on young adolescents' performance in the classroom, pp. 191-216
En: Maehr , M. y Pintrich, P. (Eds) Advances in motivation and achievement, vol. 8, Jai Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2005 ¿Cuánto aprenden sus hijos en la escuela? Resultados de la Evaluación Nacional 2004.
(<http://www.minedu.gob.pe>)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2004^a La evaluación de la alfabetización lectora de PISA y el rendimiento de los estudiantes peruanos.
(<http://www.minedu.gob.pe>)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2004b Una aproximación a la alfabetización matemática y científica de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA.
(<http://www.minedu.gob.pe>)

PAJARES, Frank.

1996 Current Directions in Self Research: Self-efficacy. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, April.

PAJARES, Frank

1997 Current directions in self-efficacy research.
En: Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement. Volume 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

PAJARES, Frank

2003 Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature.
En: Reading & Writing Quarterly, 19: 1397158.

PAJARES, Frank. y SCHUNK, Dale

2001 Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement.
En: Riding, R. y Rayner, S. (Eds.), International perspectives on individual differences. London: Ablex Publishing.

SCHUNK, Dale y ZIMMERMAN, Barry

1997 Developing self-efficacious readers and writers: the role of social and self-regulatory processes.
En: Guthrie, J. y Wigfield, A. (Eds.) Reading engagement: motivation readers through integrated instruction. International Reading Association, Newark, DE., pp.34-50.

Trahtemberg, León.

2005 Educación privada desaprobadada (13 de Mayo)
(http://www.lp.edu.pe/l_trahtemberg/otros/correo130505.htm)

IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

RESUMEN EJECUTIVO

Eduardo Mejía Carbonel

El objetivo de este artículo es realizar una revisión teórica sobre las variables que forman parte de la motivación para el aprendizaje, la naturaleza de la evaluación escolar así como los factores que se deben considerar en la forma aplicar la evaluación para que esta impulse un mejor desempeño académico.

Se hace una revisión de los aspectos que forman parte de la motivación para el aprendizaje, el cual incluye las cogniciones personales del alumno, el ambiente académico y su conducta. Además de considerar la presencia y actuación de los docentes y las familias de los estudiantes. Se revisan conceptos como autoeficacia, metas, intereses intrínsecos, habilidades cognitivas y metacognitivas.

El artículo concluye que la evaluación promueve la motivación para el aprendizaje cuando utiliza criterios de calificación que ayuden a los estudiantes a esforzarse por alcanzar su meta en lugar de compararse con sus compañeros. Además que los estándares de rendimiento académico deben ser claros, que se perciben como realizables y se acompaña de una retroinformación sobre el incremento del progreso en la consecución de las metas académicas.

Por último, que la retroinformación debe ayudar a entender al alumno cuando y porque sus trabajos y evaluaciones son adecuadas o inadecuadas. Es decir, se le ayuda a interpretar la información que el docente está dando sobre su desempeño, y que estrategias debe utilizar para mejorar rendimiento académico.