

La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo

Motivation and evaluation methods as decisive variables to encourage autonomous learning

Begoña Álvarez Álvarez, Celina González Mieres y Nuria García Rodríguez
Universidad de Oviedo.
{mbalvarez, celinag, nuriagr}@uniovi.es

Resumen:

Ante la presencia de unas condiciones del entorno que obligan al cambio, Espacio Europeo de Educación Superior, se considera la necesidad de realizar modificaciones en el método docente. Si a este hecho se le añade la falta de motivación del alumnado, la necesidad de transformar la rutina docente parece más que justificada.

Ambas circunstancias han sido determinantes para el desarrollo y la puesta en marcha del proyecto de innovación docente que se presenta. El mismo se traduce en una serie de modificaciones relacionadas con la motivación y la evaluación. Con respecto a la motivación se ha establecido una forma autónoma o más independiente de trabajo así como la necesidad de un esfuerzo continuado a lo largo de todo el curso. En cuanto al método de evaluación se propone un sistema mixto que incentive al alumnado en su aprendizaje autónomo. Dicho proyecto se ha llevado a cabo en una asignatura de la Diplomatura de Ciencias Empresariales.

Palabras clave:

Motivación, métodos de evaluación, aprendizaje autónomo, aprendizaje significativo

Abstract:

Due to the new environment conditions forced by the new European Space of Superior Education, it is necessary to carry out some changes in the educational method. If we added to this fact the pupil's lack of motivation, the necessity of transforming the traditional educational method is very justified.

Both circumstances have been decisive for the development and setting up of the educational innovation project that is presented. This project implies a series of modifications related to the motivation and the evaluation. Regarding motivation, an autonomous and more independent way of work has been settled down as well as the necessity of a continuous effort along the whole academic year. On the other hand, it has been proposed a mixed evaluation method that motivates the pupils in their autonomous learning. The project has been carried out in a subject of Management Studies.

Key Words:

Motivation, evaluation methods, autonomous learning, significant learning

1. Introducción

El objetivo básico del presente proyecto reside en comprobar cómo una motivación adecuada y una revisión de los métodos de evaluación utilizados pueden favorecer el logro de un aprendizaje significativo de los alumnos. En la Figura 1 se presenta un esquema que recoge el modelo planteado. A continuación se realiza una breve revisión de la literatura sobre estas tres variables que proponemos.

Figura 1. Modelo de innovación docente planteado



1.1. Aprendizaje autónomo y significativo

Hoy en día, la docencia universitaria está iniciando un proceso de cambio como consecuencia de la convergencia europea, los nuevos planes de estudio y la influencia de un nuevo paradigma educativo cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor sino las acciones del estudiante. Se trata de un paradigma que cambia sustancialmente el núcleo central que en lugar de estar representado por el profesor y la enseñanza, está basado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos sino ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, ayudar a aprender (Marzano, 1991).

Este nuevo paradigma nos lleva a concebir el aprendizaje como un proceso de construcción de significado. En este sentido, el alumno no se limita a adquirir conocimiento sino que lo construye. Así, el estudiante resulta mucho más activo e inventivo, y su papel se corresponde al de un ser autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. Se pretende la activación en el alumno de una serie de procesos cognitivos básicos que incluyen la selección y retención de información, la organización y elaboración de nueva información, la integración de la misma en los conocimientos poseídos y su aplicación a las nuevas situaciones de aprendizaje (Rodríguez, 2004). Consiguientemente, del papel del profesor no se limita a transmitir información sino que participa activamente en el proceso de construcción de significado del estudiante, haciendo de mediador entre la estructura de conocimiento y la estructura cognitiva del sujeto (González-Pienda, 2004).

Según Beltrán (1993) para alcanzar ese aprendizaje significativo, el proceso por el cual éste se consigue debe caracterizarse en primer lugar por ser un *proceso activo*. El alumno no puede limitarse a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria,

sino que debe realizar una serie de actividades para comprenderlos y asimilarlos significativamente en sus estructuras cognitivas organizadas. La importancia de esas actividades es evidente, ya que la calidad de las mismas determina la calidad resultante del aprendizaje. Si el estudiante se limita a repetir los materiales informativos, el aprendizaje será meramente repetitivo, pero si éste organiza o elabora la información, el aprendizaje será significativo y su calidad dependerá de la calidad que tengan esas organizaciones o elaboraciones. En segundo lugar, el aprendizaje debe ser un *proceso constructivo*, es decir, las actividades básicas del aprendizaje deben estar orientadas a la construcción de significados para el propio sujeto. La única manera de construir significado personal es relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos que ya posee el sujeto, poniendo en estrecho contacto el conocimiento nuevo con el conocimiento previo.

En definitiva, el aprendizaje es un proceso complejo. Dentro de dicha complejidad, la actividad del propio estudiante es uno de los aspectos más importantes, por cuanto que filtra la información, la organiza, la procesa, construye con ella los contenidos del aprendizaje y, finalmente, opera a partir de esos contenidos y desarrolla las habilidades. Por tanto, si queremos mejorar el aprendizaje es fundamental destacar el papel protagonista del estudiante, no solo porque al sentirse protagonista mejora su rendimiento sino porque interviene directamente como causa próxima de su propio aprendizaje. El aprendizaje es pues, en sentido estricto, una actividad de quien aprende, pero también es un proceso vinculado a la enseñanza y, por tanto, al profesor que la desempeña.

Como consecuencia, el profesor universitario debe cambiar la orientación de su función. En lugar de ser un especialista que conoce muy bien una materia y sabe explicarla debe convertirse en un profesional del aprendizaje, dejando la tarea de aprender como función del alumno. El trabajo del profesor debe radicar en hacer todo lo posible para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la disciplina que explica.

Para conseguir este objetivo, Zabalza (2002) considera necesario centrarse en tres aspectos básicos:

- Convertir el “aprender” en contenido y propósito de la propia enseñanza a la aportación formativa que hacemos los profesores. No sirve de nada orientar los aprendizajes a repetir las cosas, centrarse en unos pocos documentos y apuntes y dedicarse a superar exámenes para olvidar después lo que se ha aprendido.
- Enfocar la materia no desde ella misma sino desde la perspectiva de los estudiantes: cómo la podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades pueden encontrarse, qué tipo de medios o apoyos complementarios podrían serles útiles, etc...
- Mejorar los conocimientos que poseemos los profesores sobre el aprendizaje y sobre cómo aprenden los alumnos. No hay duda de que cuanto más sepamos sobre el aprendizaje en mejores condiciones estaremos para facilitarlo.

Todo esto contribuirá a acercar la docencia universitaria y la educación a lo que actualmente se espera de ella, que según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), es la formación de personas que sean capaces de

adaptarse a los cambios en la sociedad, con capacidad e iniciativa personal, con capacidad para resolver problemas en condiciones de incertidumbre, con competencia comunicativa oral, escrita e icónica, con capacidad de autoaprendizaje, autocontrol, asunción de riesgos y trabajo en equipo y para actuar en contextos culturales diferentes.

1.2. La motivación en el aula

Los profesores universitarios nos encontramos en nuestra labor docente con un gran problema: la falta de motivación de muchos de nuestros alumnos quienes, con frecuencia, están más preocupados por aprobar que por aprender. Los alumnos que carecen de una motivación adecuada tienden a dilatar en el tiempo el momento de ponerse a trabajar, se concentran menos, estudian con menor frecuencia y de una forma más superficial y suelen rendirse primero ante aquellas dificultades con que se van encontrando (Alonso Tapia, 2001). Esto sin duda repercute en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, en el resultado obtenido, ya que la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse a las actividades académicas es un determinante básico del aprendizaje (Alonso Tapia, 1999, Covington, 1998, 2000; Ryan y Deci, 2000). Ante esta situación que nos ocupa, los profesores debemos plantearnos qué podemos hacer para mejorar la motivación y el interés de nuestros alumnos por el aprendizaje. En uno de sus trabajos, el profesor Alonso Tapia (1997) describe detalladamente aquellas pautas de actuación docente que pueden propiciar que los alumnos afronten el aprendizaje con motivación y las estrategias adecuadas. Tomando este trabajo como referente a continuación se recogen de forma resumida algunas de ellas:

- *Pautas de actuación para estimular el interés inicial, al comenzar las actividades de aprendizaje.*

Desde el mismo comienzo de la clase el profesor debe preocuparse por captar el interés y la atención de sus alumnos. Para tal fin resulta fundamental despertar su curiosidad por el tema o problema que se va a tratar, por ejemplo, describiéndoles una determinada situación, presentándoles información sorprendente y novedosa, planteándoles problemas relevantes o definiendo los objetivos generales y específicos que se deben alcanzar. Otra forma de captar su atención puede consistir en demostrarles la utilidad de los conocimientos o destrezas que se pretende que adquieran.

Por otro lado, con el objetivo de que estén centrados desde el principio y facilitarles el seguimiento de la asignatura se les puede presentar un esquema en el que se anticipen los contenidos que se van a abordar así como relacionar los aspectos que se van tratando con los conocimientos previos que puedan tener los alumnos.

- *Pautas de actuación para facilitar el mantenimiento del interés durante el trabajo.*

Una vez despertado el interés y la curiosidad al inicio de la clase es necesario mantener esa atención durante el desarrollo de la misma. En este sentido, resulta fundamental relacionar de forma frecuente los contenidos nuevos que se van explicando con aquellos que han adquirido con anterioridad con el objeto de que vayan obteniendo una perspectiva global de la asignatura y no perciban que se trata de contenidos aislados, al mismo tiempo que evita que el alumno se pierda en la explicación.

Con el objeto de facilitarles el seguimiento de la misma la exposición debe estar perfectamente estructurada y desarrollarse a un ritmo adecuado. Para favorecer la

comprensión del alumno resulta recomendable el uso de ejemplos o casos como elemento de apoyo.

Aparte de lo que es el propio desarrollo de la materia, un aspecto absolutamente relevante y que muchas veces descuidamos es la interacción entre profesor y alumno. Por un lado, los estudiantes deben tener la libertad y facilidad suficientes para que pregunten ante cualquier duda o dificultad con la que se encuentren. Por otro lado, los profesores no debemos limitarnos a explicar sino que tenemos que jugar un papel más activo en su proceso de aprendizaje. En este sentido, es importante proporcionarles una orientación adecuada sobre el modo de abordar las actividades que deben realizar y de solucionar los problemas. Como ejemplos podemos señalar el darles esquemas detallados que les sirvan de guía sobre el camino a seguir o revisar de forma continuada el desarrollo del trabajo para comprobar que se ajusta a lo propuesto. En definitiva, se trata de crear un clima de trabajo en el que sienta que no está sólo y que ante cualquier dificultad sabe que tendrá el apoyo del profesor.

Adicionalmente, la realización de trabajos prácticos, si su diseño está bien planteado, puede influir positivamente en la motivación y el aprendizaje de los alumnos. A este respecto Alonso Tapia (1999) hace hincapié en que los estudiantes pueden percibir la realización de estos trabajos como desmotivador si únicamente se plantean como actividad de aprendizaje y no tienen posteriormente repercusión en la nota final.

Finalmente, la realización de trabajos en grupo también puede favorecer la motivación y el aprendizaje de los alumnos (Alonso Tapia, 1992). Sin embargo para que esto sea así deben reunir determinadas condiciones: por un lado, la tarea debe exigir una interacción entre todos los miembros del grupo de forma que cada uno realice su contribución al trabajo final. Esta situación hace posible que se genere el debate, les suscite la necesidad de reflexionar e implicarse más en el trabajo lo que desemboca en una mayor comprensión y, en consecuencia, en un mejor aprendizaje de la tarea que están realizando. Por otro lado, es importante controlar el tamaño de los grupos: en aquellos que son demasiado grandes se produce una dispersión de la responsabilidad y además, es probable que determinados miembros se queden “descolgados” al no poder seguir el ritmo impuesto por los más activos. Finalmente, como ya se mencionó con anterioridad, es fundamental que los alumnos dispongan de un esquema detallado que les permita organizar el trabajo y que cuenten siempre con la ayuda y el apoyo del profesor.

1.3. La evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje de sus alumnos es otro de los grandes problemas a los que se debe enfrentar el profesorado. A lo largo de los años esta situación se presenta de forma insistente, sin alcanzar soluciones satisfactorias al problema como consecuencia fundamentalmente de dos cuestiones. La primera es que los profesores por lo general no han adquirido una formación sobre lo que es o debe ser la evaluación, y por otra parte, no suele ser habitual que se reflexione junto con otros compañeros de profesión o incluso con los propios alumnos sobre el tema (Contreras, 2004).

Como consecuencia la realidad es que se tiende a reproducir aquello que se ha vivido; Green (2004) y Ballester y Nadal (2005) apuntan que las ideas del profesorado reflejan su propia experiencia escolar ya que existe la tendencia en el ser humano de tratar de tomar como referencia sus experiencias anteriores en ámbitos similares.

No parece existir unanimidad acerca del concepto de evaluación. Mientras que para unos docentes se traduce en realizar una medición, para otros se trata de llevar a cabo una comprobación de los objetivos o de los resultados. Del mismo modo existe también la concepción del término desde una perspectiva de juicio profesional (de Miguel, 2004). Contreras (2004) propone una definición muy completa del término: “*evaluar es un proceso que implica obtener una buena información respecto a los dominios de los alumnos (objetivos, conocimientos, aptitudes, habilidades, comportamientos, etc,...), establecer juicios de valor (aceptable, adecuado, bien, suficiente, etc,...) y tomar decisiones (admitir, aprobar, recomendar, promocionar, liberar, convalidar, etc, ...)*”.

Dentro del proceso evaluativo se deben distinguir tres fases con objetivos bien diferenciados (de Miguel, 2004). En la primera de ellas se determinará cuál es el tipo de información necesaria, para ello se debe conocer qué es lo que se quiere evaluar, para qué, cómo, con qué criterios, qué tipo de información se necesita y como se va a realizar su selección. En la segunda fase se recogerá la información, para lo que es preciso conocer técnicas de recogida, seleccionar los instrumentos adecuados y aplicarlos. Finalmente en la tercera fase se procederá a evaluar la información y a tomar decisiones, siendo determinante la formulación de juicios según los criterios establecidos, la toma de decisiones y la divulgación de los resultados del proceso.

Se puede diferenciar entre varios tipos de evaluación sobre la base de diferentes criterios. Así es posible considerar: evaluación formal o informal; evaluación interna, externa o mixta; evaluación inicial, continua o final; evaluación de resultados, procesos o autorregulación; autoevaluación o coevaluación; evaluación con referencia a normas o a criterios, evaluación diagnóstica, formativa o sumativa. Es precisamente a esta última distinción a la que más reflexiones y comentarios se han dedicado. En la Figura 2 se resumen las principales diferencias entre estos tipos de evaluación.

Figura 2. Características de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA <i>Ajustar el inicio del proceso educativo al grupo-clase (Doménech y García, 2004)</i>	EVALUACIÓN SUMATIVA <i>Determinar si los alumnos han alcanzado o no y hasta que punto los objetivos educativos propuestos (Doménech y García, 2004)</i>	EVALUACIÓN FORMATIVA <i>Representa la parte central y más extensa del proceso enseñanza-aprendizaje (Giné y Parcerisa, 2000)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Recoge información sobre los conocimientos previos ○ Permite adaptar la programación de la asignatura ○ Fuente de información para los alumnos ○ Aprenda a aprender ○ Anticipar el contenido de la asignatura ○ Estimularlo mediante una implicación más activa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se usa al final de una fase educativa ○ Decisiones respecto a la nota final impuesta al alumno ○ Sistema tradicional ○ Función educativa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recoge información sobre el progreso y nivel de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Durante todo el proceso de aprendizaje ○ Ofrece un feedback inmediato <ul style="list-style-type: none"> ▪ Al profesor ▪ Al alumno ○ Es difícil de realizar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se confunde con la sumativa ▪ Implica un cambio en la metodología

FUENTE: *Elaboración propia a partir de Green (2004).*

Por lo que respecta a la recogida de información sobre el aprendizaje, se puede disponer de diferentes instrumentos. No obstante la utilización de unos u otros estará condicionada por los objetivos perseguidos. Se trata de establecer una correspondencia entre los distintos objetivos educativos y los medios de evaluación.

En este ámbito, se considera adecuado hacer mención a la Taxonomía de Bloom según la cuál se presentan en primer lugar los objetivos del dominio cognoscitivo, del saber, en segundo lugar los objetivos del dominio afectivo o actitudinal, del ser o del comportarse y finalmente los objetivos del dominio psicomotor, relativos a las habilidades y destrezas. Pues bien, en función de que los objetivos perseguidos se identifiquen con uno u otro dominio será más adecuado el empleo de uno u otro método de evaluación. En la Figura 3 se ha tratado de sintetizar el amplio abanico de pruebas disponibles para la evaluación del alumnado. Si bien parece adecuado señalar la posibilidad de utilizar distintos métodos con el objetivo final de proporcionar facilidades a los alumnos que presentan distintas habilidades en relación con los métodos de evaluación, aunque teniendo siempre en cuenta cuáles son los objetivos que se persiguen.

Figura 3. Instrumentos para la evaluación del aprendizaje

PRUEBAS OBJETIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ○ De recuerdo ○ De reconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Respuesta simple, texto mutilado Elección de respuesta, correspondencia asociación, ordenación
PRUEBAS ABIERTAS	<ul style="list-style-type: none"> ○ De base no estructurada ○ De base semiestructurada ○ De base estructurada 	<ul style="list-style-type: none"> Pruebas de respuesta breve, de complementariedad
PRUEBAS ORALES		
LA OBSERVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Respuestas abiertas ○ Respuestas cerradas 	<ul style="list-style-type: none"> Diarios de campo, registros descriptivos, registros fonológicos Listas de control, escalas de valoración, escalas de producción
EVALUACIÓN DE TRABAJOS		
OTROS MÉTODOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Portfolios o carpetas ○ Autoinformes ○ Proyectos ○ Contratos ○ Utilización de software informático ○ Escalas de autoevaluación 	

FUENTE: Elaboración propia a partir de Contreras (2004) y de Miguel (2004).

2. Presentación del proyecto propuesto

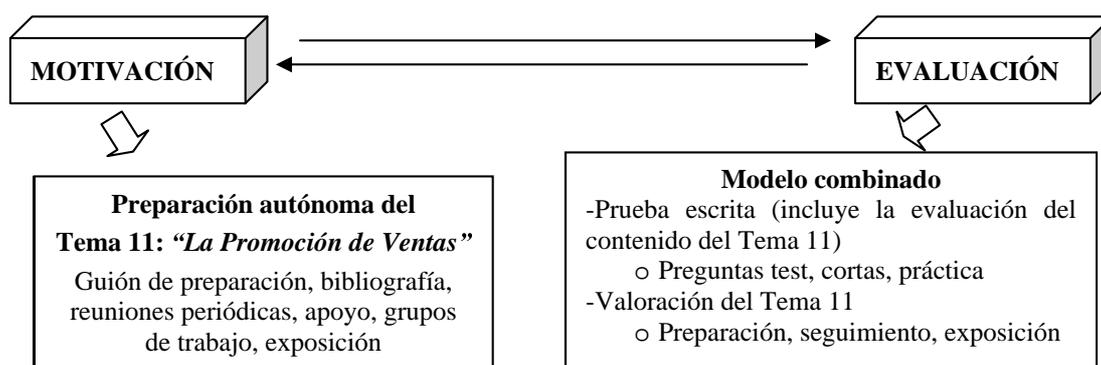
Considerando la situación que previamente ha sido comentada, se propone la realización de una serie de actuaciones que se engloban dentro de un proyecto de innovación docente más amplio. En concreto la parte que aquí se va a desarrollar está relacionada con la preocupación por lograr el aprendizaje significativo.

La disciplina sobre la que se ha aplicado el método docente es la de Distribución Comercial, asignatura obligatoria de la especialidad de Marketing en la Diplomatura de

Ciencias Empresariales. Este curso ha contado con un total de 101 alumnos matriculados.

Con el propósito final de lograr un aprendizaje autónomo por parte del alumnado y de forma indirecta conseguir una mayor motivación e implicación con los contenidos desarrollados en la disciplina analizada, se desarrollaron una serie de actuaciones relacionadas con la motivación y la evaluación, tal y como se recogen en la Figura 4 y que se comentan a continuación.

Figura 4. Descripción de las actuaciones desarrolladas



2.1. Estrategia de motivación

En relación con la motivación, se procedió a seleccionar un tema del programa de la asignatura para que los alumnos lo preparasen de forma autónoma. Dicho tema no sería desarrollado por el profesor en el aula y tendrían que ser ellos mismos los que después de que lo preparasen y en las fechas fijadas para tal efecto, procedieran a su exposición ante el resto de sus compañeros. Para ello se seleccionó un tema que se consideró adecuado para su preparación por los alumnos, en concreto el Tema 11, “La Promoción de Ventas”. Para llevar a cabo esta tarea, se proporcionó un pequeño guión que se debería de seguir, para cerciorarse de que todos los aspectos relevantes del tema serían analizados, así como la bibliografía que podía ser más útil para documentarse sobre dicho tema.

La preparación y posterior presentación del Tema 11 se realizó por grupos; en total se formaron 21 con una media de cuatro integrantes. En la formación de los mismos se dejó autonomía a los alumnos para que se agruparan por conveniencia. Se mantuvo un contacto continuo durante la preparación de este tema con los distintos grupos de trabajo para resolver las dudas que se producían, evaluar los contenidos que se estaban desarrollando y asesorar sobre el modo más adecuado de presentación de los mismos en el aula.

Las exposiciones de los distintos epígrafes por los grupos de trabajo se desarrollaron a lo largo de dos semanas en el aula. Cada grupo contaba con un máximo de 15 minutos para exponer el epígrafe que le correspondía. Una vez que el grupo finalizaba su exposición, se resaltaban los aspectos más relevantes y se resolvían las

dudas que habían surgido. Señalar que, tal y como se comenta a continuación, la materia de este Tema 11 también sería objeto de evaluación en la prueba escrita.

2.2. Estrategia de evaluación

Por lo que respecta a la evaluación, pero también íntimamente relacionada con la motivación, se procedió a valorar y a premiar el esfuerzo realizado por los alumnos en el trabajo adicional que han desarrollado al preparar “por su cuenta” uno de los temas del programa de la asignatura. En concreto se desarrolló un sistema de evaluación combinado, integrado por una prueba escrita en la que se podría obtener una calificación máxima de 10 puntos, y por la valoración de la preparación autónoma del tema propuesto (hasta 1,5 puntos).

Por lo que respecta a la prueba escrita, con la finalidad de proporcionar igualdad de condiciones para los alumnos con distintas habilidades, se realizó una combinación de distintos tipos de preguntas: preguntas cortas (un 40% de la nota), preguntas de tipo test (un 30% de la nota) y una parte práctica de minicases y ejercicios (30% de la nota). Tal y como se había advertido a los alumnos, en el examen también se procedía a evaluar los contenidos del Tema 11. Señalar que en concreto se utilizó la misma pregunta que el año anterior para ese mismo tema y así poder posteriormente conocer si la preparación por parte de los alumnos de este tema contribuía de forma positiva a la resolución de la misma (este hecho no se había dado a conocer a los alumnos ya que de lo contrario no se podría estudiar este fenómeno).

En cuanto a la otra parte de la evaluación, se valoró el esfuerzo realizado por los grupos de trabajo en la preparación y exposición de los contenidos del Tema 11. De este modo los alumnos que realizasen esta labor de forma adecuada podrían conseguir una puntuación adicional de 1,5 puntos.

En el siguiente apartado se comentan los resultados más relevantes en relación con las actuaciones desarrolladas.

3. Resultados del proyecto

Los resultados del proyecto que presentábamos en el apartado anterior han sido evaluados a través de dos instrumentos: encuesta a los alumnos para comprobar a través de sus percepciones y opiniones el grado de satisfacción obtenido y comparación de resultados entre este curso y el anterior.

Con respecto a la encuesta realizada entre los alumnos queremos matizar que se trató de una encuesta amplia a través de la que se intentó tener una visión global de las percepciones de los alumnos sobre la asignatura. No obstante, en lo que al presente proyecto se refiere nos centraremos en analizar únicamente la parte del cuestionario que hace referencia a la preparación y exposición del tema por los alumnos. El último día de clase se procedió a la realización de la encuesta. A continuación pasamos a exponer los principales resultados obtenidos.

Con respecto al grado de satisfacción con la preparación y exposición del Tema 11, éste se evaluó a través de una escala likert de cinco posiciones en la que el valor 1 indicaba “nada satisfecho” y el valor 5 “muy satisfecho”. La valoración media obtenida alcanzó los 3,29 puntos, lo que nos sitúa en una posición intermedia de la escala. No obstante, al analizar con más detalle las respuestas de los alumnos se observa que sólo un 3,2% de los mismos se manifiesta nada satisfecho mientras que un 12,9% se muestra muy satisfecho con la experiencia. En la Figura 5 se recoge un resumen de las respuestas.

Figura 5: Grado de satisfacción con la preparación y exposición del Tema 11

RESPUESTA	PORCENTAJE DE ALUMNOS
Nada satisfecho	3,2%
Poco satisfecho	19,4%
Indiferente	35,5%
Bastante satisfecho	29,0%
Muy satisfecho	12,9%

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que casi un 27% de los alumnos encuestados menciona la “preparación y exposición del Tema 11 ”como el aspecto de la asignatura que menos les ha gustado. Sin embargo, ningún alumno lo ha destacado como la actividad que más le ha gustado de la asignatura. Por tanto, parece que ese esfuerzo que se le pide al alumno de trabajar en equipo pero de forma autónoma todavía es rechazado por una parte importante de estudiantes que quizá prefiere mantenerse en una postura más pasiva.

Si el análisis lo realizamos en función de los temas del programa, los resultados son más satisfactorios. El Tema 11 del programa, junto con el Tema 10, ha sido el favorito para una parte importante de alumnos. En torno a un 50% menciona el Tema 11 en solitario o conjuntamente con el 10 como los que más les han gustado del programa de la asignatura. Por el contrario sólo un 18% de los encuestados se muestra partidario de eliminar dicho tema del programa. Así, parece que el hecho de haber participado en su elaboración de forma directa, con mayor implicación en su desarrollo, ha contribuido a incrementar el interés de los alumnos por su contenido.

El otro método utilizado para evaluar los resultados del proyecto supuso la comparación de resultados entre este curso y el anterior con respecto a la pregunta del Tema 11 incluida en la prueba final a realizar por los alumnos. Dicha pregunta, tal y como se ha comentado anteriormente, ha sido exactamente la misma en ambos exámenes.

En este sentido, hemos de señalar que el porcentaje de estudiantes que ha contestado correctamente a la pregunta es significativamente superior al correspondiente al curso anterior. De hecho, son menos los que han dejado la pregunta en blanco o han obtenido una calificación de cero puntos en la misma. Aproximadamente estaríamos hablando de un incremento del 20% en el número de personas que contestó correctamente a la pregunta planteada. Este resultado pone de manifiesto que la forma de plantear el Tema 11, dejando su elaboración y exposición

como tarea para los alumnos, parece tener un efecto positivo sobre el aprendizaje del alumno ya que éste es capaz de retener en mayor medida y de relacionar de forma más acertada los conceptos en él desarrollados.

4. Conclusiones

El presente proyecto ha supuesto un cambio en la forma de desarrollar la asignatura tanto para los alumnos como para el profesor. Dicho cambio ha consistido fundamentalmente en una mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje así como la modificación del método de evaluación empleado.

Los resultados observados parecen indicar una mayor motivación y participación de los alumnos derivando en un aprendizaje significativo de los mismos, principal objetivo del proyecto presentado.

Finalmente nos gustaría señalar que estos cambios en el método docente pretenden ser el inicio de un proceso de transformación orientado a las nuevas condiciones impuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior.

(Fecha de finalización del artículo: 22 de Julio de 2005).

Cita bibliográfica del artículo:

Álvarez, B.; González, C. y García, N. (2007, Mayo). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 2. Consultado (día/mes/año) en http://www.redu.um.es/Red_U/2

Bibliografía

Alonso Tapia, J. (1992). Motivación e interacción en al aula. En J. Alonso Tapia (Dir.) *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (303-330). Madrid, Servicio de Publicaciones en la Universidad Autónoma. Colección de Bolsillo.

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para al aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.

Alonso Tapia, J. (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa*, 1998. (151-187). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Alonso Tapia, J. (2001). *Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para la mejora en alumnos universitarios*. En A. García-Valcárcel (coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

- Ballester, L. y Nadal, A. (2005). Evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. *XI Congreso de Formación del Profesorado*.
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Contreras, E. (2004). "Evaluación de los aprendizajes universitarios", dentro de *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado*. Documentos ICE. Universidad de Oviedo. 129-152.
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn. A guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press (Traducción castellana (2000): *La voluntad de aprender*. Madrid: Alianza).
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- De Miguel, M. (2004). Evaluación de los aprendizajes de los alumnos. *Programa de formación inicial para la docencia universitaria*. ICE. Curso 2004-05. Universidad de Oviedo.
- Doménech, F. y García, F. (2004): Criterios de evaluación. *Guía didáctica del profesorado universitario*. <http://sic.uji.es/cursos/use/virtual/guiadid/213cuan.html> (20/08/2004).
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- González-Pienda, J. A. (2004). Aprender significativamente: Un reto para el profesor. *Programa de formación inicial para la docencia universitaria*. ICE. Curso 2004-05. Universidad de Oviedo.
- Green, R. (2004). Evaluación formativa: algunas ideas prácticas. *Jornadas de Innovación Universitaria. El reto de la Convergencia Europea*.
- Marzano, R. J. (1991). Creating an educational paradigm centred on learning through teacher-directed, naturalistic inquiry. En L. Idol y B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction. Implication for reform* (411-442). Hillsdale: Erlbaum.
- Rodríguez, R. (2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. En *Docencia Universitaria: Orientaciones para la formación del profesorado*. Documentos ICE. Universidad de Oviedo. 21-51.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.