

## INDICADOR PARA EL LOGRO ACADÉMICO

**LÓPEZ LOYA JOSÉ**

CENTRO UNIVERSITARIO CIFE

**PARRA ACOSTA HAYDEÉ**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

**TOBÓN TOBÓN SERGIO**

CENTRO UNIVERSITARIO CIFE

**TEMÁTICA GENERAL:** APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

### RESUMEN

Este documento presenta un indicador que permite valorar el desarrollo de los aprendizajes independientemente de la condición de los estudiantes, esto es, centra la atención en el logro de los aprendizajes a partir del esfuerzo que realizan propiciando el autodesarrollo y la motivación para el logro; con base en una investigación realizada en el Estado de Chihuahua, con alumnos y docentes de escuelas secundarias.

La evaluación de los aprendizajes está fundamentada desde una visión preventiva basada en el desarrollo de competencias desde el enfoque socio-formativo.

El Indicador para el Logro Académico permite además, la atención diferenciada de los alumnos en su desarrollo, valorando el esfuerzo y dedicación que realiza en función de la mejora continua como un elemento de su autodesarrollo.

**Palabras clave:** Indicador del logro académico, motivación para el logro

### Introducción

Con soporte en las situaciones complejas que se tienen en las prácticas educativas en las escuelas de educación básica en específico la evaluación de los aprendizajes, un equipo de docentes interesados en la investigación educativa, desarrollaron un trabajo denominado “La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria”, estudio realizado en 2010 que incluyó un trabajo de campo

en escuelas Secundarias Generales de todo el Estado de Chihuahua con una muestra de más de dos mil alumnos y un poco más de mil docentes pertenecientes a los planteles de las veinte zonas escolares y seis regiones en que se ubican las escuelas.

Este trabajo permitió a partir de sus resultados, visualizar un enfoque distinto de la evaluación fuera de las acciones coercitivas y de las diferenciaciones que se tienen en los estudiantes por su condición de reprobación o deficiente aprendizaje. Uno de los hallazgos importantes se presentó en la percepción polarizada que se tiene de los procesos educativos vista desde los alumnos “regulares” (que no tienen asignaturas reprobadas) y los que se clasifican como “reprobados”, mientras que los primeros perciben un proceso adecuado, pertinente, atinado dado en la escuela y sus maestros, los segundos lo perciben con una fuerte carga coercitiva, de inseguridad, temor y difícil. Esto generó inquietud y propuso las ideas para generar un elemento distinto en los procesos evaluativos desde un enfoque socio-formativo (Tobón, 2010) y preventivo por parte de los maestros así como un factor de apoyo para mejorar el aprendizaje con equidad e inclusión. Este enfoque distinto, tiene relación con la motivación para el logro que los estudiantes presentan cuando es valorado su esfuerzo, en otras palabras el autodesarrollo de los alumnos.

Con esta investigación se diseñó un indicador para valorar el esfuerzo de los alumnos y propiciar el autodesarrollo todo en función de la evaluación de los aprendizajes, el cual se denomina “Indicador para el Logro Académico” por sus siglas “ILA”.

## Desarrollo

La evaluación de los aprendizajes en las escuelas secundarias continúa siendo un aspecto que demanda atención. Persiste el modelo de evaluación sustentada en los resultados (evaluación sumativa) de los procesos de aprendizaje (Martínez R, 2016), aún la mirada de los alumnos, padres de familia, docentes y directivos está en los indicadores finales para el desarrollo académico, en concreto, se centra la atención en los porcentajes de “aprobación” y “reprobación” como únicos indicadores y a partir de ellos se establecen acciones para mejorar los resultados. Los docentes y directivos, marcan sus metas en función de la “reprobación”, de esta forma los proyectos escolares remiten sus logros a la disminución de los índices como un fin educativo.

Otras estrategias que se implementan se fundamentan en las metas que se fijan en cuanto a los promedios de aprovechamiento escolar. Se busca que las escuelas, grupos y alumnos mejoren en función de los resultados bimestrales o finales del ciclo escolar. Los maestros evalúan con diversos instrumentos que utilizan durante las prácticas educativas, pero al final, registran un valor numérico por cada instrumento o procesos evaluativo cuyos promedios constituyen la calificación integrada al final del bimestre.

Una vez que se tienen las evaluaciones integradas por cada alumno y grupo, se analizan los resultados y se toman decisiones las cuales generalmente son estrategias de apoyo y de retroalimentación a los alumnos que resultaron con calificaciones “reprobatorias”. Además, se presentan los resultados por grupo, grado y escuela, con el fin de “constatar” si hubo o no mejora con respecto al bimestre o grado previo. En caso de ser positivo se continúa trabajando de la misma forma salvo ajustes requeridos por los equipos directivos y asesores académicos; en caso contrario si los resultados no son positivos y no se refleja mejora, se establecen estrategias remediales para subsanar los aspectos que a criterio, en algunos casos del colegiado docente, y en la mayoría de las veces por parte de los directivos o asesores, se consideran pertinentes y necesarios.

Lo anterior, se traduce en muchos de los casos en las siguientes situaciones:

- Se clasifican los alumnos en “reprobados” y “no reprobados”.
- Se premia a los que obtienen mejores resultados en las evaluaciones integradas, en el grupo, en el grado o en la escuela.
- Es muy poco probable que los alumnos con reprobación sean reconocidos por sus logros.
- Se fomenta el mérito particular del alumno.
- Los alumnos se preocupan por acreditar con una calificación aprobatoria independientemente del tipo de aprendizaje adquirido.
- Los maestros consideran que debe haber reprobados, ya que lo consideran “indicador” de calidad.
- Los maestros sostienen que los alumnos son los responsables de su aprendizaje.

La problemática va más allá de las estrategias y enfoques que se le dan a los procesos evaluativos, se remite básicamente en que los docentes y directivos no conocen otros indicadores que les brinden información precisa para el establecimiento de acciones distintas que eviten las situaciones anteriormente señaladas.

Una propuesta para atender de otra manera los procesos de mejora, se sustenta en acciones preventivas en cuanto a los procesos de evaluación que permita identificar con oportunidad las dificultades que puedan presentarse en los estudiantes para lograr los aprendizajes esperados (Parra, Vázquez y Del Val, 2012), las cuales propicien la motivación desde un enfoque de auto desarrollo. Las acciones preventivas se remiten a evitar la “reprobación”, es decir, no esperar a que los alumnos tengan malos resultados para establecer estrategias de apoyo, sino a establecer estrategias durante el desarrollo de las actividades educativas para que los estudiantes continúen sus estudios de manera fluida, en otras palabras: no esperar a que reprobemos para remediar la situación, sino prevenir

oportunamente atendiendo de manera precisa a los alumnos en riesgo. Desde la socio-formación Tobón (2010) resalta el carácter apreciativo de la evaluación y enfatiza que es ante todo un proceso de reconocimiento de lo que los estudiantes aprenden y ponen en acción en un contexto social, asumiendo el error como una situación de mejora, y desde este enfoque, se considera la evaluación de los aprendizajes como una oportunidad de aprender independientemente del contexto, situación o condición social de los alumnos. La evaluación que no ofrezca posibilidades de mejorar el proceso educativo carece de sentido (Parra, Vázquez y Del Val, 2012),).

La autovaloración que el estudiante desarrolla en sus logros y dificultades respecto a sus competencias se constituye como el cimiento de su autonomía (Tobón 2010) y con ello la motivación para el logro (Mecce 2000, Shaffer 2000).

Motivación de motivo, razón, causa: latín medieval *motivus* (adjetivo) “que mueve”, “que hace moverse” de latín *motus* participio pasivo de *movere* que significa mover.

Con base a la definición etimológica se entiende motivación como el factor que hace que se mueva algo, que es un motivo o una razón para la realización de una tarea. Este es el concepto que se utilizará para el desarrollo de este documento.

La motivación para el logro se traduce al objetivo en el proceso educativo que se desarrolla en las escuelas, consiste en la “disposición para luchar por tener éxito en tareas desafiantes y cumplir con normas elevadas de logro” (Shaffer 2000). Para esto, Judith Mecce (2000) revisa brevemente algunas posturas respecto a la motivación de algunos teóricos que han aportado a los modelos educativos y que es necesario analizarlos para ubicar con precisión la orientación que se le dará en este trabajo.

## **a) La motivación como necesidad**

Una de las teorías más recurridas, centra su atención en la necesidad como un motivo para el logro de objetivos, en este caso está la pirámide de Maslow (1970) la cual parte de la premisa de que el ser humano tiene necesidades de diferentes órdenes que son el motor de sus acciones, estas son: de orden inferior.- a) fisiológicas, b) de seguridad, c) de afecto; y de orden superior: d) de autoestima y e) de autorrealización. Sostiene que las necesidades de orden inferior deben de ser satisfechas para poder buscar y atender las de orden superior. Un ejemplo de esta teoría es el caso de los niños que llegan con hambre, o con la inseguridad que desencadena una problema familiar, o porque en su caso y en su entorno se siente rechazado, lo cual no permite que se motive en la escuela para atender necesidades de orden superior como es el autoestima en el desarrollo de habilidades, la creatividad, curiosidad entre otras, que contribuyen en los aprendizajes.

Otros, agregan a las necesidades el aspecto psicológico en la motivación, así, tenemos el caso de John Atkinson (1964) quien revisa las necesidades de logro en los niños quienes sienten el deseo de destacar en actividades relacionadas consigo mismo. Robert White (1959) sostiene que las

conductas de exploración, dominio y el juego son resultado de la necesidad intrínseca la cual le llamó motivación de competencia, esto es, los estudiantes realizan actividades que consideran son de su dominio. Por su parte, Edward Deci y Richard Ryan (1985) destacaron las necesidades de autonomía y autorealización. Estas necesidades constituyen el fundamento de la motivación intrínseca la cual nace de fuentes internas como la curiosidad, el interés y el disfrute de impulsos innatos. Cuando un estudiante se motiva intrínsecamente, disfruta sus tareas y actividades y su aprendizaje se convierte en un logro por sí mismo sin necesidad de incentivos externos. En cambio, la motivación extrínseca proviene desde agentes externos al alumno, esto es, el alumno realiza tareas y actividades en función del premio sea una calificación alta, darles gusto a sus padres o maestros, entre otros incentivos. Este tipo de motivación sigue siendo un recurso frecuente que utilizan los docentes para alcanzar los objetivos educativos y los alumnos y padres de familia lo consideran un camino adecuado para el aprendizaje.

## **b) La motivación como estado situacional**

Desde otras perspectivas, la motivación como un estado en que influye la situación del momento, en esta concepción se pondera el incentivo y el reforzamiento. No es necesario tener en cuenta los pensamientos, los sentimientos ni las necesidades psicológicas, se apoya más en los premios e incentivos y en su contraparte en los castigos y sanciones apropiados para motivar al estudiante a partir de una situación del momento. Por ejemplo, salir más temprano para aquellos alumnos que realizan una tarea bien y en contraparte dejar a los que no alcanzan los aprendizajes esperados o en nuestro contexto a los que “reprueban”. Asignar privilegios a los que mejor realicen una actividad; bajar puntos a los que no traen la tarea, etc.

## **c) La motivación como una serie de cogniciones y creencias.**

Estas posturas se consideran recientes, algunos estudios han contribuido para fundamentar teóricamente la motivación como un elemento que se genera en el individuo que son moldeadas por las experiencias de aprendizajes en situaciones concretas y propias de la vida de los estudiantes. Las expectativas personales se nutren a partir de las expectativas de logro y de sus valores. Se exponen tres teorías que pueden fundamentar esta perspectiva:

Teoría de las expectativas-valores. (Eccles y otros 1983)

Los estudiantes se sienten más motivados a efectuar actividades de aprendizaje cuando esperan y quieren alcanzar el éxito. Se ha comprobado que sus expectativas y sus valores guardan estrecha relación con varias conductas orientadas al logro: elección de tareas, persistencia y desempeño.

Teoría de la autoeficacia. (Bandura 1986)

La autoeficacia es el juicio del individuo sobre su capacidad de realizar una actividad por las habilidades que posee y por las circunstancias del momento. Bandura propuso que estas creencias están moldeadas por las experiencias, por los modelos de su alter y por medidas de retroalimentación correctiva. En investigaciones que apoyan esta teoría, sostienen que influye la selección de actividades. Los esfuerzos dedicados a ellas y la persistencia. Aquellos estudiantes que no se sienten con posibilidades de realizar una tarea procuran evitarla y contrariamente, los que se sienten con las habilidades suficientes las realizan y persisten en su logro.

Teoría de atribución. (Weiner, 1986)

Las teorías de la motivación basadas en la atribución examinan como interpreta el individuo sus éxitos y sus fracasos en situaciones de logro. Weiner, afirma que los adolescentes tienden a atribuir sus éxitos y fracasos a cualquiera de cuatro causas probables: Capacidad (o falta de esta), esfuerzo, dificultad en la tarea o suerte (ya sea buena o mala). Estas causas se clasifican en estables e inestables. Las estables son capacidad y dificultad de la tarea, las cuales generan fuertes expectativas de logro, mientras que el esfuerzo y la suerte son inestables, en otras palabras son muy variables en una u otra situación, por lo cual sólo estimulan expectativas débiles. Un ejemplo es el caso de un estudiante que sale con bajos resultados en un examen y atribuye su fracaso a una causa estable (falta de capacidad) se siente menos seguro del éxito futuro que si atribuyera su fracaso en el examen al poco esfuerzo que realizó para contestarlo, lo cual podría superar estudiando con más ahínco.

Las causas estables y no estables (Figura 1), también pueden clasificarse en internas o externas, en este caso, son internas la capacidad y el esfuerzo ya que corresponde a una condición del individuo, y son externas la dificultad en la tarea y la suerte ya que se atribuyen a la situación y no al individuo.

## **La motivación con base en el indicador para el logro académico (ILA)**

La mejora continua va mucho más allá de acciones remediales en los procesos educativos, requiere de un enfoque distinto que permita la prevención de situaciones deficientes para el logro educativo; los procesos estratégicos para la mejora continua van enfocados a la revisión continua de los logros educativos de los alumnos en sus actividades escolares, los procesos evaluativos, los materiales educativos, los factores contextuales, entre otros más.

La evaluación formativa (SEP, 2012) a partir de instrumentos adecuados a las situaciones específicas de los alumnos, grupo o escuela, tiene por objetivo en todo momento ofrecer información oportuna al docente, alumno y padre de familia que les permita atender las dificultades para el aprendizaje antes de emitir un juicio reprobatorio, no obstante, para conocer el avance se necesita un indicador que ofrezca al docente información precisa sobre el logro educativo por mínimo que este

sea, ante ello se establece el Indicador para el Logro Académico (ILA), a partir del cual se puedan desarrollar acciones preventivas para mejorar con efectividad las condiciones de los estudiantes en sus actividades cotidianas en las aulas.

Los estudiantes entre sí no son iguales, las diferencias y ritmos de aprendizaje son distintos, mientras que unos no tienen dificultades para su aprendizaje, otros batallan más (causa estable y externa) y sus esfuerzos son mayores, requieren de otro tipo de apoyos, atención y el tiempo que consumen para realizar alguna tarea es mucho mayor.

El ILA consiste en un valor porcentual que indica el avance o retroceso de un alumno en un proceso educativo. Este indicador se fundamenta en un estadístico que muestra cuando hay mejora o no y permite a la vez diferenciar el nivel de logro en función del esfuerzo (causa inestable e interna) mostrado por los alumnos, en este sentido, un alumno con un desempeño bajo tiene mayor valor porcentual en el ILA que un alumno que muestra desempeño alto. Esto constituye un incentivo diferenciado para desarrollar la motivación para el logro, sobre todo en los estudiantes que presentan más dificultades en su aprendizaje, por ejemplo, si un alumno con un resultado del mínimo valor en la escala (5 en nuestra escala), presenta un avance de .5 en un segundo momento o actividad de evaluación, es decir, aumenta a 5.5, de acuerdo al ILA se tiene un avance de 14%; en cambio, si un alumno con un valor evaluativo de 8 y en un segundo momento aumenta a 8.5, el valor ILA alcanza un aumento porcentual de 9%, así, el valor numérico de aumento es el mismo para ambos casos, no obstante, el indicador para el logro académico es diferente, lo que hace que los alumnos con mayor rezago o en situación de riesgo en el aspecto académico, se verán más favorecidos por sus logros, y esto permitirá que se sigan motivando para mejorar sus aprendizajes.

Una situación inversa se presenta en los casos de retroceso, es decir, cuando el ILA es negativo. En estos casos, los alumnos que tienen evaluaciones altas y por alguna circunstancia se ven disminuidos en sus aprendizajes, el indicador será menor que un alumno que presenta el mismo diferencial pero con evaluaciones bajas. Por ejemplo, si un estudiante baja de un 10 a un 9, presenta un retroceso en el ILA de -16%; en el caso de un alumno con un valor evaluativo de 7 baja a 6, aun cuando la disminución en la escala es la misma (-1), su diferencial en el ILA será de -23%. Lo anterior permite compensar los niveles altos de logro y en su caso brindar más apoyo a los alumnos que se ubican en escalas inferiores en sus valoraciones.

Con este indicador los maestros y maestras de las escuelas secundarias, podrán orientar sus apoyos especiales y estrategias de mejora hacia los estudiantes con mayor riesgo en busca de ofrecer oportunamente la ayuda necesaria y así evitar la “reprobación”, en otras palabras, no esperar a que “reprobemos” para ayudarlos.

Otro factor que rompe con paradigmas muy arraigados en los modelos actuales, es el de los incentivos motivacionales. Ya no será exclusivo el reconocimiento en los “cuadros de honor” de los estudiantes con promedios en sus calificaciones altos, sino se abre la oportunidad también para

aqueellos alumnos con valoraciones evaluativas bajas. Así, los estudiantes que aun cuando las valoraciones en sus evaluaciones sean bajas, pueden ser reconocidos por sus logros, es decir, un valor porcentual en el ILA tanto podrá ser alto en un alumno que presenta un logro sustantivo en los valores altos como en los bajos.

El diseño del ILA, se apoya en estadísticos comunes, los cuales se enuncian en la figura 2.

En la figura 3 se muestra un ejemplo de un proceso evaluativo donde se ve reflejado el ILA en diferentes circunstancias. La fila superior corresponde a las diferentes asignaturas que se evalúan en un grado de escuela secundaria y al final la evaluación integrada que corresponde al promedio de todas las asignaturas, esta fila la designamos "X". En la fila "Y" se ubican las mismas asignaturas pero en otro momento evaluativo con las mismas materias y su valor evaluativo integrado.

Entre la fila "X" y la fila "Y", se tiene un indicador que muestra el diferencial entre uno y otro momento evaluativo por cada asignatura y en forma integrada, y este indicador se obtiene con una simple resta lo cual puede arrojar un valor positivo o negativo, dependiendo del valor evaluativo. Una vez con los datos se procede a obtener el ILA, esto es, el producto de las diferencias por el promedio de las evaluaciones, lo cual arroja un valor proporcional al cual se aplica un factor de corrección para ubicarlo en valor porcentual.

En este sentido, si un alumno obtiene el mayor rendimiento entre una y otra evaluación, de acuerdo a la escala oficial, será de un diferencial de 5 puntos, lo cual corresponde al 100% de logro académico, tal es el caso que se muestra en la columna "G". En forma contraria, si un estudiante tiene un diferencial negativo de 5 puntos, es decir, que del máximo valor en la escala evaluativa se va hacia el más bajo valor en la escala, su ILA será de -100%, lo que indica que tuvo un retroceso total.

Este indicador se puede utilizar en todo procesos evaluativos en las escuelas, independientemente de las escalas y registros, esto lleva a considerarlo una opción extensible a otros niveles y modalidades educativas.

## Conclusiones

El Indicador para el Logro Académico (ILA), contribuye notablemente en la mejora de la calidad educativa generando incentivos para los estudiantes en riesgo como un detonante de acciones preventivas para subsanar oportunamente las dificultades de aprendizaje de los alumnos, además genera un estado propicio en el autoestima del alumno al ser reconocido su esfuerzo al mejorar su desempeño, como un factor de autodesarrollo. La equidad se presenta en la oportunidad que tienen los estudiantes de ser valorados con alto desempeño independientemente del valor de la calificación lo que fortalece su desarrollo en igualdad de circunstancias con los demás alumnos.

Por lo anterior, el Indicador del Logro Académico en su aplicación en los procesos de aprendizaje, permite:

- Prevención de situaciones que interfieren en el logro educativo
- Información oportuna para el docente, alumnos y padres de familia
- Revisión continua de los logros educativos de los estudiantes en sus actividades escolares
  - Atender las dificultades en el aprendizaje antes de emitir un juicio valorativo que implique la “reprobación”
  - Información precisa sobre el logro educativos por mínimo que este sea
  - Incentivos motivacionales justos, ya que valora el desarrollo, no el resultado.

Finalmente este indicador, además de ser un elemento que prevé con oportunidad situaciones de riesgo, constituye un recurso para el aprendizaje, esto es, va del enfoque de evaluar el aprendizaje -sumativo- a evaluar para el aprendizaje - formativo, (Martínez R. 2016).

## Tablas y figuras

Figura 1. Clasificación de Weiner de las causas y los resultados del logro

	Causa interna	Causa externa
Causa estable	Capacidad.	Dificultad de la tarea
Causa inestable	Esfuerzo	Suerte

Figura 2.

ILA*	$\frac{Dif/Prom}{IC}$ (diferencial / promedio)/índice de corrección
Dif. Diferencial	X – Y
Prom. Promedio	(X + Y)/N
IC. Índice de corrección	Proporción positiva del máximo diferencial de acuerdo a la escala
* Constituye menor proporción en la medida de mayor promedio.	

EVALUACIONES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE										
Indicador para el Logro Académico										
X	M	E	C	G	I	CYE	TEC	EF	ART	EV INT
	5	8	5	5	7	6	10	8	9	7.00
Valor diferencial	0.5	0.5	4	5	-1	0	-1	2	1	1.22
Y	M	E	C	G	I	CYE	TEC	EF	ART	EV INT
	5.5	8.5	9	10	6	6	9	10	10	8.22
	0.0952381	0.0606061	0.5714286	0.6666667	-0.1538462	0	-0.1052632	0.2222222	0.1052632	0.160583942
<b>ILA/A</b>	<b>14%</b>	<b>9%</b>	<b>86%</b>	<b>100%</b>	<b>-23%</b>	<b>0%</b>	<b>-16%</b>	<b>33%</b>	<b>16%</b>	<b>24.09%</b>

Figura 3.

## Referencias

- Atkinson, J. (1964). An introduction of motivation. Princenton, N.J., Van Nostrand. En Mecce, J. (2000), Desarrollo del Niño y del Adolescente. Serie BAM. México
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Deci, E. y R. R. (1985). Intrincic motivation and self determination in behavior. Nueva York, Plenum en Mecce, J. (2000), Desarrollo del Niño y del Adolescente. Serie BAM. México
- Eccles, J.S. et alt. (1983). "Expectancies, values an academic behaviors" en Mecce, J. (2000), Desarrollo del Niño y del Adolescente. Serie BAM. México
- Gómez, De S.G. (1998). Breve diccionario etimológico de la lengua española. Fondo de la Cultura Económica. México.
- INEE. (2007). Propuestas y Experiencias para desarrollar un Sistema Nacional de Indicadores Educativos. México D.F. ISBN. 978-968-5924-28-3
- Martínez Rizo, F. (2016). La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional. México: INEE.
- Maslow, A. (1970), Motivación and personality, 2ª ed., Nueva York, Van Nostrand. En Mecce, J. (2000), Desarrollo del Niño y del Adolescente. Serie BAM. México
- Mecce, J. (2000). Desarrollo del Niño y del Adolescente. Serie BAM. México.
- Parra, HA, Vázquez AD, Del Val N. (2012). Evaluación del Currículo por Competencias: Perspectiva de los estudiantes y docentes. Editorial Académica Española.
- SEP, (2012). El enfoque formativo de la evaluación. Serie herramientas para la evaluación formativa. Primera Edición, México.
- Shaffer DR. (2000). Psicología del desarrollo, Infancia y Adolescencia. Quinta edición. International Thomson Editores. México.



Tobón, S. (2010). Formación Integral y Competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. ECOE Ediciones. Bogotá Col.