

PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA: VISIONES Y CONFLUENCIAS¹

Rainolter, María A.; Malvassi,

Silvia A; Garmendia, Aída E².

RESUMEN

El proyecto de investigación: “Análisis e indagación de la vinculación entre los componentes teórico-empíricos de la educación a distancia y la motivación de los estudiantes de cursos y carreras de la modalidad”, es el marco de exploración de las prácticas evaluativas de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (TUGC), ofrecida con modalidad a distancia por el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y sus posibles vínculos con la motivación académica de los estudiantes. El abordaje metodológico incluye: análisis documental, entrevistas a informantes clave, encuesta semiestructurada a graduados y a estudiantes que suspendieron su formación. Entre los resultados se destaca que la mayoría de los alumnos considera que las prácticas evaluativas fueron las instancias más estimulantes y motivadoras, vivenciadas a lo largo de su carrera. A su vez otorgan un lugar relevante al estilo y frecuencia de la devolución/corrección de las evaluaciones por parte de los académicos. Otro rasgo señalado como situación motivadora son las instancias evaluativas que permiten al estudiante intervenir sobre problemáticas de su contexto. Los motivos de elección de la carrera, recaen en el interés por la temática y en la vinculación con sus trayectorias laborales y formativas previas.

Palabras Clave: Motivación. Evaluación. Educación a Distancia.

1- La versión preliminar de este artículo fue presentado en EDUTEC 2007. Buenos Aires, Argentina

2- Investigadoras. Sistema de Educación Abierta y a Distancia. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Proyecto de Investigación: Cód.15/H128-PSI134/08. andrearainolter@yahoo.com.ar; silviamalvassi@yahoo.com.ar; garmendia@copetel.com

EVALUATION PRACTICES AND MOTIVATION IN LONG DISTANCE EDUCATION: PERSPECTIVES AND MEETINGS.

Abstract

The research project: "Analysis and investigation of the relationship between the theoretical-empirical elements of long-distance education and the students' motivation of this modality of careers and courses" is the exploration framework for evaluation practices of the Technical University Degree on Cultural Management (TUGC) offered by the Open and Distance Education System (SEAD) at Mar del Plata National University (UNMD), and for considering its possible links with the students' motivation. The methodology includes: documental analysis, key informants' interviews, and a semi-structured survey to graduate people, and to those students who failed in their formation. Results show 70% of graduate students agree that evaluation practices and the interaction that takes places along them; as well as the professors' feedback style, were the most motivating and stimulating instances experienced during their careers. The reasons why students choose a specific career are strongly related to their topic interests and to their previous knowledge.

Key words: Motivation. Evaluation. Long-Distance Education.

1. Introducción

En la educación a distancia (EaD), cuyos ambientes de aprendizaje se sostienen en intervenciones mediadas y preponderantemente asincrónicas, las prácticas evaluativas (PEv) se inscriben en configuraciones didácticas singulares³ donde la evaluación de los aprendizajes parece ocupar un lugar de relevancia en la motivación en los estudiantes (Lee 2001; Barberá 1997; Ames 1992; Pintrich y Schunk 1996). Se comparte con algunos investigadores (Limón 2004; Huertas 1997; Alonso 1999; Pintrich 2000; Donolo, Chiecher, Paolini y Rinaudo

3- Para Litwin configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. (ver) La Configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior en Litwin, E. (1997). Buenos Aires, Paidós Educador.

2008), la necesidad de atender tanto a los componentes cognitivos como a los motivacionales implicados en el aprendizaje, teniendo presente el contexto en donde se desarrolla el mismo. El aprendizaje y el rendimiento académico dependen de múltiples factores tanto personales como contextuales.

Dentro del contexto educativo nuestro interés se centra en las PEv y cómo éstas podrían impactar en la motivación de los estudiantes. La motivación académica plantea interrogantes básicos en su relación con la didáctica: ¿qué genera que los alumnos opten por centrar su energía/interés en determinado aprendizaje? ¿y cómo hacer para que las intervenciones docentes logren que los estudiantes mantengan su motivación hacia el aprendizaje? La motivación resulta ser un elemento clave que genera el compromiso y facilita el aprendizaje. Según Litwin (1997) “La facilitación del aprendizaje que provoca la motivación permite al estudiante la obtención del éxito e incrementa, en consecuencia, la motivación” (p. 62).

Estudios revelan que los estudiantes a distancia poseen un alto grado de motivación para emprender su formación. Dos investigaciones corroboran esta afirmación y avanzan respecto del perfil motivacional que suelen portar los estudiantes online. La primera, que compara estudiantes de cursos presenciales y de cursos en línea, proporciona evidencia sobre que el segundo grupo posee una mayor motivación intrínseca para: saber, lograr cosas y experimentar (Rovai, Panton, Wighting y Baker, 2007). La segunda, sobre alumnos de tele-formación, encuentra que éstos están motivados intrínsecamente y poseen objetivos claros de formación vinculados con su desempeño laboral. “Se aproximan al estudio de forma profunda, con estrategias que van más allá del manejo superficial de la información, como el hecho de relacionar los contenidos del curso con sus experiencias y conocimientos previos, para otorgarles mayor significado y uso” (Recio y Cabero, 2005). En ambos casos estamos frente a personas adultas que poseen un perfil motivacional que beneficiaría el aprendizaje. Un aprendizaje orientado a metas intrínsecas en contraposición a metas extrínsecas parece ser un componente clave para propiciar, activar, promover la búsqueda de estrategias de aprendizaje más

profundas, críticas y potentes (Baquero, 2008).

Si la motivación fuera requisito para el logro del aprendizaje y si ésta podría ser afectada, entre otras dimensiones, por la evaluación, sería prudente entonces preguntarse cuáles serían aquellas PEv que ayudarían a sostener la motivación de los estudiantes de la EaD y contribuir a la consecución exitosa de sus estudios.

En los modelos teóricos que enmarcaron las PEv en EaD, sobre todo en la década del 70, prevalecen las de corte eficientista, situándolas en una visión cuantitativa y métrica, donde lo sustancial es la medición junto a la construcción de pruebas estandarizadas. Los test de elección múltiple, verdadero o falso o de emparejamiento, son las herramientas típicas. Este tipo de evaluaciones parece centrarse más en conocimientos cuantificables que en conocimientos complejos y no evaluarían habilidades cognitivas superiores como la resolución de problemas o el pensamiento crítico. Las evaluaciones tipo test no han sido desterradas del escenario educativo y dentro del contexto de la EaD, han cobrado nuevo esplendor con la incorporación de las plataformas de formación. Según Mc Vay (citado por Dorrego, 2006), la educación en línea ha incrementado el uso de las pruebas objetivas, su velocidad para asignar calificación resulta un recurso atractivo. Sin embargo, advierte que este tipo de pruebas podrían excluir a los estudiantes que requieren más tiempo para aprender o necesitan hacerlo a través de la experiencia real.

Anteriores indagaciones de nuestro grupo de investigación sobre PEv en 19 cursos de extensión y postgrado en EaD, sintetizan algunos elementos que anticipan ciertas líneas para el análisis de los vínculos entre motivación académica, educación a distancia y evaluación que se retomaran en los apartados siguientes, a saber:

- Casi nula existencia de pruebas objetivas.
- Alto reconocimiento de los alumnos sobre la pertinencia de las evaluaciones para alcanzar los propósitos de formación.

- Devoluciones de los docentes que permiten a los estudiantes visualizar sus aciertos y errores.
- Diversidad en el tipo de evaluaciones.
- Existencia de actividades evaluativas integradoras que superan la memorización y vinculadas con problemáticas del entorno social, laboral o profesional del estudiante
- Todos los cursos tienen actividades de evaluación de carácter procesual.
- La mayoría de los cursos tiene por los menos una instancia evaluativa grupal (Juric, Malvassi, Pedrini, 2005 p. 48).

Martínez y Galán en su investigación, observan que no hay relación entre las estrategias de aprendizaje y motivaciones respecto a los resultados en la evaluación final. Sin embargo, encuentra una vinculación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento con la evaluación formativa, tal como destacan Bangent, Kulik y Kulik (1991) citados por el autor. El estudio revela que cuando la evaluación se centra en el resultado final (sumativa) no se valoran las estrategias que emplea el alumno, por dicha razón "...los estudiantes con alto nivel en estrategias de aprendizaje y motivación, fracasan ante este tipo de práctica evaluativa..."

En contraposición

"...una evaluación formativa, centrada en procesos, además de permitir el feed-back, orientar al estudiante y al profesor, canalizar actividades grupales e individuales, se ajusta más a las habilidades del estudiante y por ende debería ser un recurso de mayor incidencia en la calificación definitiva del alumno. Siendo la evaluación formativa una actividad que, probablemente, estimule el rendimiento en los estudiantes con baja motivación." (2000, p. 6)

En los ambientes de aprendizaje a distancia "...la evaluación

formativa resulta alentadora, motivante, crea confianza y proporciona una fuente de diálogo favorable entre profesores y estudiantes” (Morgan y O’Relly, citado por Dorrego, 2006 p.12). La vertiente comunicativa de la evaluación Bertoni (1997) Celman (1998) y su posible relación con la motivación académica, presenta otra interesante línea de análisis. La devolución en EaD realizada por el tutor académico, constituye el principal referente para que los estudiantes conozcan sus aciertos, avances y dificultades; en muchos casos esta instancia suele ser el único puente comunicativo entre ambos. Para Mejía Carbonel (2006) brindar información sobre el desempeño, cómo optimizarlo y qué estrategias puede utilizar para mejorar su rendimiento académico, en “...lugar de elogiar o culpabilizar...” resulta una intervención pertinente para sostener la motivación de los estudiantes y crear condiciones internas favorables para sus aprendizajes. En un estudio de caso sobre un curso de extensión, con modalidad a distancia, la mayoría de los alumnos atribuyeron un sentimiento motivante a las devoluciones que el docente había realizado sobre sus producciones (Rognone, Rainolter y Demierre, 2006).

Los argumentos expuestos han sustentado el establecimiento de nuestro objetivo de investigación: Analizar las PEv en el contexto de la educación a distancia y sus posibles vínculos con la motivación de los estudiantes.

2 . Aspectos metodológicos

Este trabajo integra la investigación ya mencionada, Cód.15/H128-PSI134/08, y da continuidad a dos proyectos: “El impacto de la evaluación en la motivación de los estudiantes en la EaD” Cód.15/H064-2002/04, y “Perspectivas y confluencias en el análisis de las motivaciones de los estudiantes en la Ead” Cód.15H/093-2005/07. El ámbito de aplicación es la TUGC, carrera de pregrado, creada en el 2000 coparticipadamente entre la Facultad de Humanidades y la de Arquitectura y Diseño, UNMdP, mientras el SEAD, es responsable de la implementación a distancia. Consta de 14 materias más proyecto de graduación, organizados en cinco cuatrimestres.

3. Recursos y procedimientos

Para concretar los análisis previstos, se recurre a los siguientes procedimientos:

-Recolección de la opinión de graduados:

Se recurre al Área de Investigación Evaluativa e Información Académica (AIEVI), quien provee información institucional, sistemática y permanente al SEAD, para acceder a resultados del cuestionario administrado por correo electrónico a 26 graduados de TUGC. Se recogen 16 cumplimentados. Del instrumento se seleccionan las respuestas a 10 ítems vinculados con evaluación y motivación, y aquellos que contribuyeran a caracterizar a los graduados.

-Caracterización y opinión de los alumnos que suspendieron temporariamente los estudios (AST)

La visión de los AST sobre iguales aspectos consultados a graduados se obtiene mediante entrevistas telefónicas. Se incorpora una pregunta: "Entre las situaciones que más difícil le resultó enfrentar, ¿qué lugar tuvo la evaluación final y las evaluaciones parciales y trabajos prácticos?". Con datos provistos por AIEV, se detecta a todos aquellos estudiantes que acreditan al menos una cursada aprobada y se selecciona un caso por cohorte, según detalle:

4- Dicho cuestionario es de carácter semiestructurado. Consta de 48 ítems organizados en los siguientes aspectos: personales; académicos/pedagógicos; organizacionales; comunicacionales y técnicos. Puede accederse al mismo en <http://tecnico.mardelhosting.net/materiales/ingresoform.php>

5- De los 10 ítems seleccionados, 7 son de respuesta cerrada y tres de respuesta abierta.

6- La guía de la entrevista telefónica se estructura a partir de los mismos ítems que fueron seleccionados del cuestionario a graduados.

7- Centro Regional de Educación Abierta y Permanente pertenecientes al Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Tabla 1: Criterios de selección de alumnos AST y descripción de los casos

Tabla 1: Criterios de selección de alumnos AST y descripción de los casos						
Cohorte	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Criterio	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Sexo	Masculino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Residencia	Mar del Plata (MdP)	MdP	Bolívar	Pringles	M. Chiquita	MdP
CREAP¹ de pertenencia	MdP	MdP	Bolívar	Pringles	"Extra" CREAP	MdP
Recorrido académico (cuatrimestres cursados)	Primer	Primer Segundo	Primer	Primer	Primer Segundo	Primer Segundo
Finales aprobados	Uno	Dos	Dos	Ninguno	Uno	Uno

¹ Centro Regional de Educación Abierta y Permanente pertenecientes al Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Revisión de documentos curriculares

El análisis documental de los cuadernos de trabajo de las asignaturas, diseños curriculares, cronogramas de cursadas, permitió ajustar los criterios y categorías para la caracterización de las instancias evaluativas obligatorias (IEO) de la carrera.

Carácter formal	Trabajo práctico	Parcial	Final
Modalidad	Individual	Grupal	
Gradualidad y entrega en etapas	Si	No	
Localización/modo realización	Presencial	Domiciliaria	
Tipo de tarea post-desaprobación	Reelaboración	Recuperatorio	
Tipo de actividad evaluativa	Prueba objetiva, ensayo, trabajo de campo, otros.		

- Entrevista a informantes clave:

Entrevista a la Asistente Educativa del CREAP-MDP, acompañante pedagógica de los alumnos⁸, para profundizar la caracterización de las IEO.

- Consulta y análisis de bases de datos:

Se concretan diversos análisis de datos a través del acceso a los registros de actividad académica de alumnos, graduados y AST del AIEVI.

4. Resultados

Las consultas a bases de datos y los resultados de la aplicación del cuestionario a graduados provistos por el AIEVI, permiten su caracterización como:

- Egresados entre octubre 05 y febrero 06
- Pertenecen a cohortes 2000, 2001 y 2002
- Adultos, más del 50% supera los 40 años.

8- Quien además es egresada de la misma carrera y se desempeña como auxiliar de la Coordinación Pedagógica

- Un 81% trabaja, desempeñándose en educación (7), comercio (3), gubernamental (1); salud (1), biblioteca (1).
- Al ingresar sus desempeños laborales, mayormente, eran afines a la formación elegida.
- Cursaron la carrera en los CREAP: MdP (11); Alvarado (2); Benito Juárez (1); Suárez (1); Extra CREAP⁹ (1).
- Ninguno habría cursado la carrera si hubiera sido presencial.
- Promedio general de rendimiento académico: superior o igual a 8.

Los AST han sido descriptos en el apartado Aspectos metodológicos, pues sus características constituyeron las condiciones para la selección de los casos.

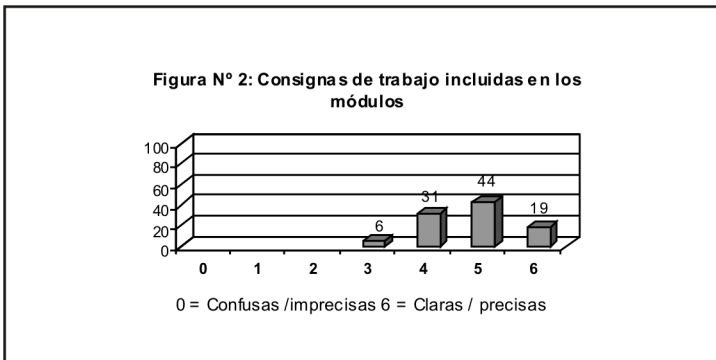
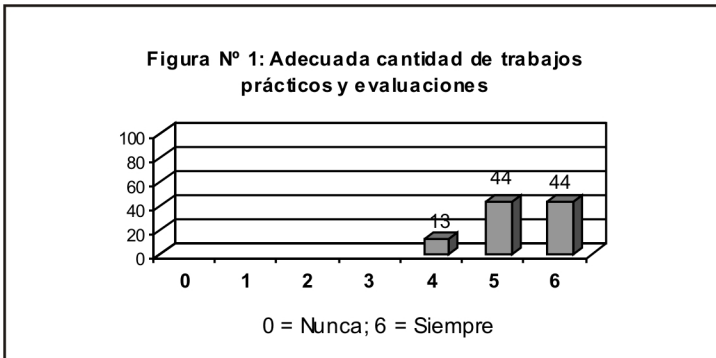
En cuanto a los motivos de elección de la carrera esgrimidos por ambos grupos de estudiantes, como se refleja en la Tabla 3, recaen en el interés por la temática y en la vinculación con sus trayectorias laborales y formativas previas. Para ambos casos prevalece la incidencia de factores socioinstitucionales y personales, en sus motivaciones iniciales.

Tabla 3: Motivos de elección de la carrera (en porcentajes)

	Graduados	AST
Interés en el tema	43,8	66,7
Posibilidad de crecimiento laboral / ampliar profundizar conocimientos	50,0	16,7
Posibilidad de crecimiento personal	12,5	0,0
Quería estudiar	18,8	0,0
Afinidad con interés personal	43,8	33,3
Afinidad con laboral	31,3	50,0
Obtener un título	6,3	0,0
Ser continuidad de estudios previos	18,8	0,0
Por la modalidad	18,8	33,3
Posibilidad de mejora de mi lugar	18,8	16,7

9- La categoría Extra CREAP se refiere a aquellas localizaciones que se encuentran fuera de las localidades que se encuentran en el área de influencia del SEAD.

Los AST mayoritariamente manifestaron alejarse por cuestiones personales (67%), un caso lo atribuye a dilación en plazos y en correcciones. Los enfoques que centran la mirada en factores socioinstitucionales y/o personales e interpersonales así como los que recurren al concepto de «motivación situada» para aproximarse “al ajuste de la motivación de las personas a los contextos y situaciones en que actúan” (Paris y Turner, 1994) proveen elementos a profundizar en la lectura de los motivos esgrimidos por los AST de su alejamiento temporal. En relación a las PEv se presentan a continuación de las opiniones vertidas por graduados y AST. Las figuras 1 a 6 muestran, en porcentajes, los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario graduados¹⁰.



10- Los ítems proponen elegir una respuesta a través de una escala de 0 a 6. Se explicitan los valores extremos de dicha escala

Figura N° 3: Magnitud de las actividades solicitadas

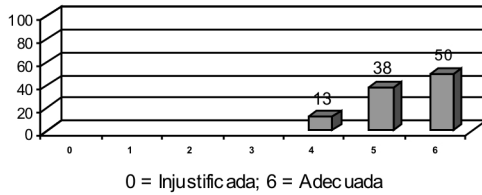


Figura N° 4: Devoluciones realizadas como corrección de prácticos y parciales

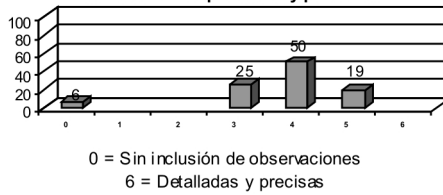


Figura N° 5: Los tutores académicos lograron brindarle el acompañamiento que usted necesitaba para sostener su motivación?

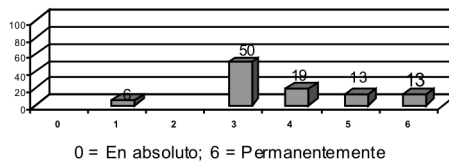


Figura N° 6: Plazos de corrección de trabajos y evaluaciones por parte de los tutores



Las valoraciones de los AST arrojan porcentajes similares a los que atribuyen los graduados a estos ítems. La visión manifestada al respecto no anticipa elementos que puedan mostrar incidencia en la pérdida o desvanecimiento de las motivaciones y expectativas que los impulsaron a estudiar.

Tabla 4: Opinión de Egresados y AAT sobre las PEV

ÍTEM	Promedio	
	Egresados	AAT
Adecuada cantidad de trabajos prácticos y evaluaciones en cada una de las asignaturas (0: NUNCA- 6: SIEMPRE)	5,3	4,8
Consignas de trabajo incluidas en los módulos de cada materia (0: CONFUSAS / IMPRECISAS - 6: CLARAS / PRECISAS)	4,8	4,8
Magnitud de las actividades solicitadas (0: INJUSTIFICADA - 6: ADECUADA)	5,4	5,2
Plazos de corrección de trabajos y evaluaciones por parte de los tutores (0: TOTALMENTE DILATADOS - 6: ADECUADAMENTE CUMPLIDOS?)	3,3	3,5
¿Los tutores académicos lograron brindarle el acompañamiento que usted necesitaba para sostener su motivación? (0: EN ABSOLUTO- 6: PERMANENTEMENTE)	3,7	4,8

Los promedios de la Tabla 4 muestran coincidencias en la valoración positiva, de ambos grupos de estudiantes, a las actividades evaluativas: adecuada magnitud, cantidad y consignas claras. Respecto a los plazos de corrección/devolución de IEO y la labor del tutor para sostener la motivación los promedios más bajos muestran opiniones más heterogéneas.

La visión de los alumnos se complementa con la caracterización de las PEv, surgida del análisis documental efectuado a partir de los descriptores mencionados en la Tabla 2., que se sintetiza a continuación.

Tabla 5: Caracterización de las PEv utilizadas			
Carácter formal	-Del total de IEO Trabajos prácticos: 48% ; Parciales: 27% y Finales: 25%. Otros: -75% de las materias tiene entre 3 y 4 IEO. -100% de las materias tiene un final. -83% tiene al menos un parcial.		
Modalidad	El 93% de los casos tiene, al menos, una IEO; es grupal.		
Gradualidad y entrega en etapas	"Si", en el 50% de las asignaturas		
Tipo de actividad evaluativa	-Mayormente integradoras y vinculadas con problemáticas del entorno social, laboral o profesional del estudiante. -Amplia diversidad: cuestionarios, a nálisis comparativo, informes, proyectos de intervención, e estudios de casos, propuestas didácticas, trabajos de campo, diseño de investigación, ensayos, entrevistas. -Inexistencia de pruebas objetivas.		
Localización/modo realización	IEO	Presenciales:	Domiciliarias:
	Trabajos prácticos	0%	100%
	Parciales	31%	69%
	Finales	100%	=0 %
Tipo de tarea post desaprobación	- Mayormente los trabajos prácticos y p arciales tienen "reelaboración y/o reformulación"		
Modos de corrección	Generalmente incluye n informe de corrección con diferentes niveles de detalle. Se utilizan heterogéneas escalas de calificación: - En casi la totalidad de trabajos prácticos y parciales: Literal con tres niveles de aprobación ¹ y Bimodal ² - En el 100% de los finales: Numérica ³		
Plazos de corrección	Se registra dispersión, habitualmente es mayor al reglamentado.		

¹ En estos casos siempre se utilizan los siguiente niveles de logro: A: máximo, B: mediano y C: mínimo
² En todos los casos los valores son: Aprobado – Desaprobado.
³ Siempre se utiliza la escala de 0 a 10, siendo el rango de aprobación entre 4 y 10.

El estudio previo de Juric y cols. (2005) sobre PEv del SEAD referido anteriormente, considerando las innegables diferencias que caracterizan a las PEv de cursos de extensión y post-grado, ha constatado, que las mismas "no son homogéneas" y se advierte

“la preocupación por la construcción de instrumentos variados que evalúen aprendizajes complejos. Mayormente las evaluaciones consisten en proyectos de aplicación práctica y es frecuente la existencia de evaluaciones integradoras que evitan la mera memorización y se vinculan a la actividad laboral y social”.

Estas particularidades que comparten las PEv analizadas, mantienen similitud con lo observado en las asignaturas de esta carrera, al menos en puntos centrales: actividades que permiten la interacción entre pares, propuestas que apelan a estrategias cognitivas de diferente nivel de complejidad y que abordan situaciones problemáticas vinculadas al contexto del estudiante. Estas prácticas expresan la superación de los tradicionales modelos de EAD en lo que a evaluación se refiere, y se inscriben en las tendencias que valoran la evaluación formativa. Este “cuidado” en el diseño de la propuesta de evaluación es valorado por los alumnos, en tanto se observa cierta insatisfacción en el desempeño de algunos tutores.

Otro rasgo destacable, constituye el lugar preponderante que los alumnos otorgan al estilo y frecuencia de la comunicación con los tutores, tanto en el asesoramiento sobre cuestiones metodológicas como en aquellos intercambios producto de la remisión/corrección de IEO. El valor de la vertiente comunicativa de la evaluación se percibe en las respuestas de los estudiantes, ya sea cuando elogian a determinados tutores o cuando destacan falencias en este sentido:

AST: “Lentitud de la corrección. Hubo marcada diferencia entre el primer y el segundo año. En segundo año sentí desmotivación de los docentes. Hacer un TP sin tener corrección de los anteriores; observar bajo nivel de profundidad en las devoluciones. Recibir algunas evaluaciones sólo con la nota y sin ninguna observación. Me fui “pinchando” de “a poco”.

Graduado: Destacó como situación estimulante / motivante “la devolución de los TP por algunos profesores, incentivando con sus observaciones y aliento la continuidad de la cursada”.

El valor positivo atribuido a las PEv unido a los resultados obtenidos al consultar ¿cuáles han sido las instancias más estimulantes y motivadoras vivenciadas a lo largo de su carrera? refuerza la tríada evaluación- educación a distancia -motivación. El 70% de los graduados hace referencia a cuestiones vinculados con las PEv de los cuales un 64% alude, específicamente, a la realización y/o corrección de IEO, por ejemplo: “La devolución de los TP incentivando con sus observaciones y aliento la continuidad de la cursada”; “La realización de los TP”; “Recibir un práctico aprobado fue estimulante”; “Las defensas de los trabajos frente a los profesores”.

Otro factor señalado y reiterado como situación motivadora han sido las actividades evaluativas relacionadas con situaciones de la vida real, de carácter práctico y con visibles posibilidades de aplicación y/o vinculación con su contexto inmediato, perfilado por diversas trayectorias formativas y laborales.

Para los AST, aunque con un porcentual algo más bajo (50%), las situaciones motivantes se relacionan también con PEv, los mismos ha referido: “los TP de análisis”; “me gustó investigar”; “los trabajos que me permitieron tomar contacto con la realidad de mi comunidad”. Ambas posturas, de graduados y AST, confirman posiciones en las que se sostiene que la evaluación de los aprendizajes parece tener un lugar de relevancia en la motivación de los estudiantes, donde el tipo de configuración de las PEv parecería impactar en el sostenimiento de la misma por parte de los alumnos.

Al consultar sobre causas de desmotivación y experiencias vivenciadas como desmotivantes / desalentadoras, la referencia a las PEv aparece menos frecuente (egresados: 25% - alejados: 16%). Para los graduados, el factor que más ha impactado en la desmotivación es la “dilación en los plazos de implementación de la carrera” y en menor medida “la falta de respuesta o dilación de los plazos” de algunos docentes/tutores y la carencia de suficientes observaciones en las correcciones. Las opiniones de los AST muestran mayor heterogeneidad, haciendo referencia a falencias organizacionales en las que también impacto la dilación en los plazos de implementación.

5. Discusión y conclusiones

Si bien, resulta parcial el acercamiento al análisis de la vinculación entre la evaluación y la motivación de los estudiantes de carreras con modalidad a distancia, estos hallazgos podrían orientar ciertas intervenciones en este campo desde distintas perspectivas. Merece profundizarse, por qué para un número importante de egresados prevalecería la incidencia de factores contextuales, socioinstitucionales y/o personales como desmotivantes para la persistencia en la continuidad de los estudios. Las características relevadas sobre las PEv evidencian el protagonismo de una evaluación formativa que permita al estudiante poner en juego diferentes procesos cognitivos, reflejan situaciones de la vida real y, en muchos casos, generan espacios de producción conjunta. Este tipo de instancias evaluativas son vivenciadas, por ambos grupos de los estudiantes, como situaciones motivantes. Los profesionales que desde sus diferentes roles aportan al diseño de cada asignatura, atravesada por estilos pedagógicos particulares e identidades disciplinares específicas, parecerían configurar un contexto didáctico favorecedor del sostenimiento de la motivación de los estudiantes de la EaD.

Casi con igual grado de relevancia que la valoración por la tarea, se presentan los comentarios sobre experiencias motivadoras y desmotivantes asociados a la vertiente comunicativa de la evaluación, en tanto espacio de interacción que promueve el intercambio académico formativo y orienta al alumno en su proceso de aprendizaje. Este “diálogo” posibilita a los alumnos reafirmar sus expectativas de eficacia constatando el logro de sus metas y obteniendo una señal de éxito y/o herramientas para encaminarse hacia él. La puesta en valor de estas interacciones está dado por los estudiantes que encontrarían en este aspecto de la evaluación formativa un elemento favorecedor del sostenimiento de la motivación intrínseca. En tanto que la ausencia de respuestas en tiempo y forma por parte de los tutores/académicos, denota disconformidad y es vitalizada como situación desmotivante.

6. Referencias Bibliográficas

Ames, C-. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*. 84 (3): 261-271.

Celman, S. (1998). Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento. En Camilloni, A. (Eds) *La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp.25-38). Buenos Aires. Paidós Educador.

Donolo, D.; Chiecher, A.; Paolini, P. y Rinaudo Ma (2008). *Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Córdoba. Argentina. Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Dorrego, E. (2006). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (6). Recuperado (12 de febrero de 2007) en <http://www.um.es/ead/red/M6>.

Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires. Argentina. Aique.

Juric, J., Malvassi, S. y Pedrini, N. (2004) - Las prácticas evaluativas en educación a distancia: un necesario espacio de indagación y búsqueda. Análisis de un caso: Sistema de Universidad Abierta. Memorias del VIII Congreso de Educación a Distancia- CREAD. Córdoba. Universidad de la Fuerza Aérea. (761-767).

Mejía Carbonel, E. (2006). Importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje. Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Educadores. Universidad Peruana de Cs. Aplicadas, Lima. Perú. Recuperado: 1 de agosto de 2007 www.des.emory.edu/mfp/Mejia2006.pdf .

Michelle, A. y Cabero Almenara, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. (Versión electrónica) Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115. Recupera-

do 20 de marzo de 2006 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36802510.pdf>.

Pintrich, P. y Schunk, D. (1996). *Motivation in education: theory, research an application*. New Jersey. EEUU. Prentice Hall.

Pintrich, P. (2000). *Educational Psychology at the Milleniun: A look Back and Lock Forward*. *Educational Psychologist*. 35 (4):221-231.

Rognone, M., Rainolter, A. y Demierre, E. (2006). *La evaluación y la motivación en la educación a distancia: análisis de un caso*. *Revista Rueda* 4 (1), 125 a 150

Rovai, Alfred; Ponton, Michael; Wighting, Mervyn; Baker, Jason (2007). *Comparative Analysis of Student Motivation in Traditional Classroom and E-Learning Courses*. *International Journal on E-Learning*, 6 (3), 413-432.