

MOTIVACION, RENDIMIENTO ACADEMICO
Y EVALUACION AL PROFESOR

Colombia Salom de Bustamante

Laboratorio de Psicología
Universidad de Los Andes

Edmée Fernández de Rodríguez

Instituto Universitario
Pedagógico Experimental de
Maracay

RESUMEN

El objetivo de este estudio consistió en el análisis, a nivel de campo, del efecto diferencial de las calificaciones altas (éxito) y bajas (fracaso) sobre las evaluaciones al profesor de los estudiantes de Internalidad Total Alta (ITA) y Baja (ITB). Los sujetos fueron 89 estudiantes universitarios inscritos en un curso introductorio de Psicología, repartidos proporcionalmente en cinco secciones. Los sujetos de cada sección evaluaron a su respectivo profesor después de recibir la calificación en un examen parcial. Para medir la internalidad se utilizó la versión venezolana de la Escala Levenson y para medir la evaluación al profesor se empleó la Escala EFIPRO. Se hipotetizó y encontró que: (a) los estudiantes ITA evaluaron equivalentemente al profesor en las condiciones de éxito y fracaso; (b) los ITB evaluaron más favorablemente al profesor en la condición de éxito que de fracaso.

En el área de evaluación al profesor ha sido ampliamente estudiado el efecto de la motivación del evaluador sobre los juicios que él emite. Hoyt (1973) ha propuesto un modelo según el cual la motivación del estudiante tiene un efecto indirecto, a través de las calificaciones, sobre la evaluación al profesor. Según ese autor, el estudiante altamente motivado estudia más, obtiene altas calificaciones, y en consecuencia se siente satisfecho, evaluando favorablemente al profesor. Howard y Maxwell (1980) también han planteado que la motivación del estudiante es un factor importante en la explicación de la covarianza existente entre calificaciones obtenidas y evaluación al profesor.

La Internalidad (IT) definida como la necesidad intrínseca de controlar los resultados (Romero García, 1986a) es una variable motivacional que está asociada a la evaluación al profesor. En un estudio pionero realizado en Venezuela (Silva de Rodríguez y Romero García, 1986) se encontró que los estudiantes de Internalidad Total Alta (ITA) evaluaban más favorablemente al profesor que los de Internalidad Total baja (ITB). Diversos estudios han replicado ese hallazgo (Franco Parra y Romero García 1986; Cendra y Romero García, 1986; Alaña y Alaña, 1986; Ortiz de Yépez y Salom de Bustamante, 1986).

Además del efecto principal de la IT, algunos estudios han revelado que los sujetos internos son menos influenciados por las calificaciones obtenidas que los externos. Jones y Shrauger (1968) encontraron que las personas externas evaluaban favorablemente a quienes los evaluaban positivamente y evaluaban desfavorablemente a quienes los evaluaban negativamente. Por el contrario, los juicios de los internos no eran afectados por las evaluaciones recibidas previamente. Page y Roy (1975) reportaron una correlación baja y no significativa entre calificaciones obtenidas y evaluación al profesor para los estudiantes internos y una correlación positiva y significativa para los estudiantes externos.

En Venezuela, Franco Parra y Romero García (1986) realizaron un estudio experimental a través de la asignación aleatoria de calificaciones altas (éxito) o bajas (fracaso) a los sujetos ITA e ITB. Ellos encontraron que la condición de éxito/fracaso tuvo un efecto significativo sólo a nivel de los sujetos ITB. Los sujetos ITA evaluaron equivalentemente al profesor en las dos condiciones manipuladas.

Otros estudios han revelado también que los sujetos ITA son menos influenciados que los ITB por: (a) la inducción experimental de expectativas positivas o negativas (Pérez de Maldonado y Romero García, 1986); (b) el agrado por la asignatura (Ortiz de Yépez y Salom de Bustamante, 1986). También se ha encontrado que las evaluaciones de los ITA son más estables que las de los ITB (Romero García, 1986b).

Los estudios reportados evidencian, por una parte, que existe una relación entre IT y evaluación al profesor y, por otra parte, que las evaluaciones de los internos son menos afectadas por factores que no son directamente dependientes del profesor. La presente investigación tiene como objetivo poner a prueba, en un estudio de campo, el efecto diferencial de las calificaciones altas o bajas sobre la evaluación al profesor de los estudiantes ITA e ITB. A nivel experimental existe evidencia al respecto (Franco Parra y Romero García, 1986). Se quiso replicar ese hallazgo pero utilizando las evaluaciones a un profesor real y con calificaciones reales recibidas después de un examen parcial. Se pensó que este estudio aportaría validez ecológica al hallazgo previamente reportado. Se plantearon las siguientes hipótesis: (1) los estudiantes ITA evaluarían equivalentemente al profesor en las condiciones de éxito y fracaso; (2) los estudiantes ITB evaluarían mejor al profesor en la condición de éxito que en la de fracaso. Es decir, se predijo una interacción de la calificación alta o baja a nivel de los estudiantes ITB.

Método

Sujetos. Los sujetos fueron 89 estudiantes (50 de sexo femenino y 39 de sexo masculino) inscritos en un curso de Psicología de la Facultad

de Medicina (ULA). Los estudiantes estaban distribuidos proporcionalmente en cinco secciones.

Procedimiento. Al comienzo del semestre a los estudiantes se les aplicó la escala Levenson de locus de control. A las siete semanas todas las secciones presentaron el primer examen parcial, el cual fue común para todos los estudiantes. El examen fue de tipo objetivo, con 80 preguntas de selección múltiple. Las diferentes secciones cubrieron los mismos contenidos programáticos y usaron el mismo libro—texto. En la clase siguiente al examen, el profesor de cada sección comunicó los resultados de la prueba. Ese mismo día se presentó al aula de clases una profesora, quien se identificó como docente del Instituto Universitario Pedagógico de Maracay y solicitó permiso al profesor para recoger una información sobre los estudiantes. El profesor accedió y se retiró del aula. Inmediatamente después, la profesora explicó que estaba realizando una investigación en diversos institutos universitarios del país acerca de la eficiencia de los profesores. Ella explicó que ese curso había sido seleccionado al azar conjuntamente con otros de diversas facultades. Les aseguró la confidencialidad de la información y les garantizó que el profesor del curso no se enteraría de que ellos lo había evaluado. Una vez dadas estas instrucciones fue administrada la Escala de Eficiencia del Profesor (EFIPRO).

Instrumentos. (a) La versión venezolana (Romero García, 1980) de la Escala Levenson (1972), utilizada para medir el grado de internalidad. Información acerca del estudio técnico de la escala aparece reportada en Romero García y Pérez de Maldonado (1986). (b) La Escala de Eficiencia del profesor (EFIPRO), que consta de 29 ítems escritos en formato Likert de 6 puntos variando de completo desacuerdo (1) a completo acuerdo (6). La confiabilidad fue determinada a través del método de división por mitades corregido por la fórmula de Spearman—Brown, $r(87) = .79$, $p < .01$ y el método de Cronbach, $r(87) = .78$, $p < .01$.

Manipulación de las condiciones. Para crear los dos niveles en la variable internalidad (IT) se seleccionaron aquellos sujetos cuyos puntajes

estaban a una desviación estándar por encima de la media (grupo ITA) o por debajo de la media (grupo ITB). Para crear los dos niveles en la variable de rendimiento académico (RA) se utilizó la nota obtenida en el primer examen parcial. El éxito fue operacionalizado por medio de la obtención de una calificación igual o mayor a 13 en una escala de 20 puntos. El fracaso fue operacionalizado a través de una calificación igual o menor a 7 puntos. Se pensó que estos límites resultarían adecuados para crear las condiciones de éxito y fracaso por cuanto la media global en el examen fue 10.42 ($s = 3.38$) y la calificación más alta sólo alcanzó 16 puntos.

Resultados

La media en IT para la muestra total fue 16.00, $s = 7.16$. La media en IT para el grupo ITA—EXITO ($n = 10$) fue 25.30, $s = .82$ y para el grupo ITA—FRACASO ($n = 10$) la media fue 23.85, $s = 3.00$, $t(18) = 1.47$, n.s. La media en IT para el grupo ITB—EXITO ($n = 10$) resultó equivalente ($\bar{X} = 8.75$, $s = 2.70$) a la media del grupo ITB—FRACASO ($n = 10$), $\bar{X} = 6.55$, $s = 5.23$, $t(18) = 1.18$, n.s.

La media en RA para el grupo ITA—EXITO ($\bar{X} = 14.40$, $s = 1.70$) resultó equivalente a la del grupo ITB—EXITO ($\bar{X} = 13.30$, $s = .48$), $t(18) = 1.97$, n.s. En cuanto a FRACASO, los grupos ITA ($\bar{X} = 6.80$, $s = 1.03$) e ITB ($\bar{X} = 5.80$, $s = 1.40$), también fueron equivalentes, $t(18) = 1.82$, n.s.

La manipulación del éxito y el fracaso fue chequeada mediante las respuestas a un ítem de un instrumento que recogía información sobre otras variables no incluidas en este estudio. El ítem medía el grado de satisfacción del estudiante con el resultado obtenido en el examen. Estaba escrito en formato Likert de seis puntos que iba de muy insatisfecho (1) a muy satisfecho (6). Se pensó que los estudiantes en la condición EXITO, independientemente del grado de internalidad, se sentirían significativamente más satisfechos que los estudiantes en la condición FRA-

CASO. Los resultados del análisis de varianza de dos vías indicó que el efecto principal de RA fue significativo $F(1,36) = 74.62, p < .01$, mientras que el efecto de IT no lo fue, $F(1,36) = 1.98, n.s.$ Estos datos revelan que la manipulación fue adecuada.

Internalidad, Exito o Fracaso y Evaluación al Profesor. Antes de someter a prueba las hipótesis se realizó un análisis de varianza 2×2 , con la IT (alta y baja) y el RA (EXITO y FRACASO) como variables independientes y los puntajes en EFIPRO como variable dependiente. La Tabla 1 contiene las medias y desviaciones para cada condición.

Tabla 1
Medias y Desviaciones estándar en EFIPRO como función de la IT y el EXITO/FRACASO

		EXITO	FRACASO	\bar{X} marginales
ITA	\bar{X}	127.10	126.90	127.00
	s	6.81	7.02	
ITB	\bar{X}	116.10	104.70	110.40
	s	5.02	9.06	
\bar{X} marginales		121.60	115.80	

Los resultados del análisis de varianza revelaron que los dos efectos principales fueron significativos. Para IT, $F(1,36) = 54.36, p < .001$. Para EXITO/FRACASO, $F(1,36) = 6.63, p < .025$. La interacción también resultó significativa, $F(1,36) = 6.19, p < .025$.

Para poner a prueba las hipótesis se realizó el análisis del efecto simple de la variable EXITO/FRACASO para cada nivel de IT. A nivel de los sujetos ITA, la evaluación al profesor fue equivalente en las dos con-

diciones de RA, $F(1,36) < 1, n.s.$ ofreciéndose apoyo a la primera hipótesis. A nivel de ITB, los sujetos evaluaron más favorablemente al profesor en la condición de EXITO ($\bar{X} = 116.10$) que en la condición de FRACASO ($\bar{X} = 104.70$), $F(1,36) = 12.82, P < .001$, obteniéndose apoyo empírico para la segunda hipótesis.

Discusión

Las dos hipótesis planteadas en el presente estudio recibieron apoyo de los datos. Las evaluaciones de los estudiantes ITA fueron equivalentes después de recibir calificaciones altas o bajas. Las evaluaciones de los estudiantes ITB fueron más favorables cuando recibieron calificaciones altas que cuando recibieron calificaciones bajas. Este resultado es consistente con el reportado por Franco Parra y Romero García (1986). Es importante destacar que en este estudio se utilizó una escala de evaluación al profesor (EFIPRO) diferente a la utilizada por Franco Parra y Romero García. La muestra empleada también fue diferente (estudiantes de Medicina). Obviamente, estos resultados refuerzan la validez del hallazgo.

En esta investigación también se encontró que los estudiantes ITA evaluaron mejor al profesor que los estudiantes ITB. Hallazgos similares han sido reportados consistentemente en otros estudios, tal como se señaló en la introducción. En cuanto al efecto de las calificaciones altas y bajas, se encontró que los estudiantes en la condición de éxito evaluaron más favorablemente al profesor que los estudiantes en la condición de fracaso. En la literatura del área existe evidencia (Vasta y Sarmiento, 1978 y Brown, 1976) sobre el fuerte impacto de la calificación sobre las evaluaciones que hacen los estudiantes, señalándose que es uno de los factores de mayor influencia. Sin embargo, para efectos del presente estudio, lo más relevante es destacar el comportamiento diferencial de las personas internas y externas.

¿Por qué las evaluaciones de los ITA son menos influenciadas que

las de los ITB?. Una explicación es de tipo motivacional, basada en las características intrínsecas de las personas ITA. Por definición, una persona interna siente necesidad de controlar sus resultados, asume responsabilidad por las consecuencias de su conducta. Por lo tanto, al experimentar éxito o fracaso atribuye a sí mismo y no a factores externos. De esta manera, cuando evalúa al profesor puede hacerlo, independientemente de la calificación obtenida, porque sencillamente no relaciona ese resultado con lo "bueno" o lo "malo" que sea el profesor. Por el contrario, las personas externas, por definición, no tienen esa necesidad intrínseca de controlar los resultados, sintiéndose más bien controlados por fuerzas externas. Tomando en cuenta estas características no es de extrañar que el estudiante externo evalúe bien cuando tiene éxito ("el profesor me puso una buena nota", "yo lo evalué bien") pero evalúa mal cuando fracasa ("el profesor me aplazó, salí mal porque él es mal profesor"; "yo lo evalué mal"). Nótese que la evaluación más baja fue aportada por los estudiantes ITB—FRACASO. El estudio de Phares, Wilson y Kliver (1971) puede servir de apoyo a esta explicación recién presentada. Ellos encontraron que los externos tienden a justificar su fracaso haciendo atribuciones externas.

Basándose en la explicación motivacional podría decirse que las evaluaciones de las personas ITA son más independientes de factores circunstanciales que las ofrecidas por las personas ITB. Además de la asunción o no de la responsabilidad como explicación al comportamiento diferencial de las personas ITA e ITB, podría pensarse en otra característica de los internos. Ellos suelen estar centrados en la tarea, por lo tanto al evaluar al profesor pueden centrarse más en características de la ejecución que en características personales. Eso les permitiría hacer evaluaciones "más objetivas", menos contaminadas por factores afectivos. Se sabe, por ejemplo, que los estudiantes ITA son menos afectados que los ITB por el agrado hacia la asignatura o el curso cuando evalúan al profesor (Ortíz de Yépez y Salom de Bustamante, 1986). Pudiera pensarse en el agrado como una variable de tipo afectivo. Este hallazgo podría dar apoyo a la explicación ofrecida.

Por otro lado, es bien conocido en la literatura que entre las personas internas y externas existe una marcada diferencia en relación a los procesos perceptuales que emplean en la realización de cualquier tarea. Los internos, en comparación con los externos, tienen más información sobre su entorno; la usan más efectivamente; idean reglas para procesarlas, prestan más atención a las ideas relevantes; son más atentos, alertas y sensitivos; perciben más objetiva y detalladamente. (Véase la revisión de Romero García, 1977). Estas características indican que, evidentemente, las personas internas usan procesos perceptuales más eficientes que las personas externas. En consecuencia, sus evaluaciones deben ser más "confiables".

Las explicaciones ofrecidas permiten pensar que las personas internas son posiblemente "mejor evaluadores" que las personas externas. Esta posibilidad es de gran importancia por cuanto ofrece una alternativa en la problemática sobre la validez de las evaluaciones al profesor en particular y del proceso de evaluación en general.

Es conveniente agregar un último punto a la presente discusión, y está relacionado con el modelo motivacional de Hoyt (1973) presentado al inicio de este reporte. Podría decirse que la motivación tiene un efecto indirecto a través de las calificaciones sólo para las personas externas. La motivación tendría un efecto directo sobre las evaluaciones, sólo para las personas internas. Este efecto directo es explicado por las características intrínsecas de tipo motivacional.

REFERENCIAS

- Alaña Alaña, A.J. (1985). **Internalidad, nivel de agrado manifestado por la asignatura y evaluación al profesor.** Tesis de maestría (Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo—Edo. Zulia).
- Brown, D.L. (1976). Faculty ratings and student grades: A university-wide multiple regression analysis. *Journal of Educational Psychology*, 68, 573-578.

Cendra, G. y Romero, O. García, O. (1986). **Internalidad del estudiante, calificaciones y evaluación al profesor.** Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA). Publicación 66.

Franco Parra, E. y Romero García, O. (1986). **Internalidad del estudiante, experiencia de éxito o fracaso y evaluación al docente.** Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA). Publicación 63.

Howard, E. & Maxwell, S. (1980). Correlation between student satisfaction and grades: A case of mistaken causation? **Journal of Educational Psychology**, 72 (6), 210-280.

Hoyt, D.P. (1973). Measurement of instructional effectiveness, **Research in Higher Education**, 1, 367-378.

Jones, S.C. & Shrauger, J.S. (1968). Locus of control and interpersonal evaluations. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 32, 664-668.

Levenson, H. (1972). Distinctions within the concept of internal-external control: development of a new scale. **Proceedings of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association**, 7, 262-262.

Ortiz de Yépez, S. y Salom de Bustamante, C. (1986). **Internalidad del alumno, agrado por la asignatura y evaluación al docente.** Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA). Publicación 67.

Page, M.M. & Roy, R.r. (1975). Internal-external control and independence of judgment in course evaluations among college students. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 3, 509-512.

Pérez de Maldonado, I. y Romero García, O. (1986). **Internalidad y expectativa del estudiante y la evaluación al profesor.** Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA). Publicación 62.

Phares, E.J., Wilson, K.G., & Kliver, N.W. (1971). Internal-external control and the attribution of blame under neutral and distractive conditions. **Journal of Personality and Social Psychology**, 18, 285-288.

Romero García, O. (1977). **Locus de control, clase social y rendimiento académico.** Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA). Publicación 7.

Romero García, O. (1986a). Internalidad: Hallazgos y Proyecciones. Papel presentado en el **Primer Encuentro Venezolano sobre Motivación.** Barquisimeto, 16 al 18 de abril.

Romero García, O. (1986b). **Internalidad, éxito o fracaso y estabilidad de la evaluación al profesor.** Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA). Publicación 65.

Romero García, O. y Pérez de Maldonado, I. (1985). **Escala Levenson de Locus de control: Análisis factorial en Venezuela.** Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA). Publicación 51.

Silva de Rodríguez, I. y Romero García O. (1986). **Internalidad del estudiante y del profesor y evaluación al profesor.** Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA). Publicación 61.

Vasta, R. & Sarmiento, R. (1976). Liberal grading improves evaluations but not performance. **Journal of Educational Psychology**, 71 (2) 207-211.

COLOMBIA SALOM DE BUSTAMANTE
 Doctorado en Psicología, Universidad de Kansas, U.S.A., 1978. Investigadora del Laboratorio de Psicología de la Universidad de Los Andes, Mérida.
 Profesora de Psicología, Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes, Mérida.

EDMEE FERNANDEZ DE RODRIGUEZ
 Licenciado en Idiomas y Filosofía, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Magister en Educación Superior, Mención Docencia Universitaria, Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay (IUPEMAR). Estudia actualmente el doctorado en la Universidad de Kansas, U.S.A. Profesora a Dedicación Exclusiva, Asocio VI, adscrita al Departamento de Componente Docente del IUPEMAR.