

# **Psicopedagogía: La evaluación en la universidad.**

## **Psychopedagogy: The evaluation at University.**

Ana María De la Calle Cabrera

Alumna de Métodos de Investigación Cualitativa. Universidad de Cádiz.

[anamaria.decalleca@alum.uca.es](mailto:anamaria.decalleca@alum.uca.es)

### **Resumen.**

Actualmente se considera importante la adecuación del método de evaluación en las universidades orientado al aprendizaje. Es por ello que se hace necesario conocer qué modelo de evaluación emprende, en este momento, la Universidad de Cádiz, de acuerdo con una trayectoria de estudios para la mejora, para seguir optimizando la educación: una educación de calidad y auténtica. Se presenta a continuación este proyecto de investigación que versa sobre la temática Aprendizaje y Evaluación en la universidad y que se concreta en dos estudios de casos individuales para explorar, describir, explicar y valorar la percepción que estos alumnos, en representación de los alumnos de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, tienen del modelo de evaluación llevado a cabo en la universidad. El propósito de nuestra investigación no es otro que transformar la realidad del modelo de evaluación llevado a cabo en la universidad, hacia un modelo de evaluación centrado en el aprendizaje. En definitiva, mejorar la evaluación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios. De ahí, que nuestra investigación se centre en la visión de los estudiantes, pues serán sus aportaciones, como principales interesados, el motor del cambio; y es por ello que se han realizado dos entrevistas en profundidad. Los resultados obtenidos podrían reflejar una primera aproximación de evaluación alternativa dentro de un marco de evaluación tradicional.

**Palabras claves:** evaluación orientada al aprendizaje, evaluación alternativa, evaluación auténtica, empowerment, autoevaluación, evaluación entre iguales, coevaluación, diagnóstico tradicional, heteroevaluación

### **Abstract**

Currently, the adjustment of the evaluation method at Universities oriented to the learning is considered important. For this reason, knowing the evaluation model at Cadiz University is necessary, nowadays, in agreement with a trajectory of studies for the improvement, it is continued optimizing the education: an authentic and quality education. This research project is about the thematic Learning and Evaluation at University, because of that two individual cases studies are realized, described, explained as well as valued considering the perception that these students, who represent the students from Psychopedagogy Degree, at Cadiz University, have of the evaluation model. What our research looks for is to transform the reality of the evaluation model carried out at university, towards an evaluation model focused on Learning. As sum up, improving the evaluation to improve students' Learning at University. so, our research is focused on the students' opinions, which will achieve a Learning Change. This is the reason because two interviews have been conducted. The obtained results are a first approximation of alternative evaluation within a traditional one.

**Key words:** evaluation oriented to the learning, alternative evaluation, authentic evaluation, empowerment, self evaluation, evaluation between equal, co-evaluation, traditional diagnosis, hetero evaluation.

## **1. Introducción.**

Esta investigación se centra en mostrar la visión que los alumnos de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cádiz, tienen del modelo de evaluación que se lleva a cabo en su universidad, para a través de ellos acercarnos a la realidad de la evaluación en la Enseñanza Superior.

La finalidad de esta investigación es promover en el futuro, lo más inmediato posible, el cambio o tendencia a una evaluación alternativa o auténtica, y orientada al aprendizaje, para optimizar la calidad de aprendizajes en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Este estudio parte de la asignatura Métodos de Investigación Cualitativa de 2º de Psicopedagogía de dicha facultad, bajo el tópico “Evaluación y Aprendizaje en la universidad”, y formará parte de una investigación más compleja bajo el mismo tópico.

En consecuencia con lo anterior, estos son los objetivos que se han planteado en esta investigación:

1. Averiguar que percepción tienen los alumnos de la Licenciatura de Psicopedagogía sobre el modelo de evaluación llevado a cabo en esta universidad.
2. Analizar cómo estos alumnos perciben que el modelo de evaluación actual repercute en la calidad de su aprendizaje, en su motivación para aprender y en su autoconcepto como futuros profesionales de la educación.
3. Conocer que percepción tienen de un modelo de evaluación alternativo.

Este informe se estructura con la presente introducción, la justificación teórica que lo sustenta, la metodología de trabajo, los resultados obtenidos con el análisis de los datos, las conclusiones de los mismos y la bibliografía.

## **2. Justificación teórica.**

A lo largo del último siglo se ha pasado de un “paradigma dominante” dominado por las corrientes conductistas sobre el aprendizaje, a un nuevo “paradigma emergente” sustentado sobre la base del constructivismo (Rodríguez e Ibarra, 2011).

Desde el modelo de evaluación tradicional se olvida la necesidad de dotar a la evaluación de una función formadora generadora de aprendizaje. El profesorado es el agente evaluador, que asume pleno protagonismo en la planificación de las asignaturas, y por lo general, el alumnado no participa de la evaluación, hasta tal punto que la comunicación en el proceso de evaluación es de carácter unidireccional.

La evaluación está orientada principalmente al rendimiento académico, en ella se muestra más interés por los instrumentos de evaluación que por los tipos de evaluación, y se define básicamente por un examen final para comprobar los conocimientos de los

estudiantes, por lo que se antepone resultados a procesos. En definitiva, la evaluación es considerada un elemento externo a la actividad de aprender.

En las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una transformación significativa en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. En los 60 se introducen ideas sobre la medición educativa. En los 70 se incorporan los conceptos de evaluación sumativa y evaluación formativa. En los 80 se acepta la autoevaluación y la evaluación entre iguales. En los 90 se reconocen las consecuencias de la evaluación para el aprendizaje del aprendiz. (Ibarra y Rodríguez, 2009).

Con posterioridad aparece una nueva evaluación para valorar, para mejorar en el aprendizaje y como contenido a aprender (Bordas y Cabrera 2001), corriente conocida como “evaluación orientada al aprendizaje”, también denominada diagnóstico alternativo/ auténtico, definido por Pike & Salend (1995) como: “Todas las estrategias formales y no formales centradas en el alumno que sirven para recoger y registrar información”.

En la actualidad se enfatiza, desde este modelo de evaluación orientada al aprendizaje, la capacidad de la evaluación para el empowerment, es decir, para “reconocer los beneficios del propio proceso de evaluación para el desarrollo de habilidades que permitan a los alumnos mejorar por sus propias actuaciones” (Bordas y Cabrera, 2001:34).

La evaluación de los procesos y contextos educativos se lleva a fin en una realidad compleja y dinámica, ya que los centros educativos son organizaciones con características peculiares y diferenciadoras de otro tipo de organizaciones, que tiene un carácter multidimensional, que desarrolla un clima propio y en las que participan distintos sujetos y/o elementos con distintos intereses (Rodríguez e Ibarra 2011).

La evaluación se presenta desde un enfoque sistemático y continuada, permanente de forma transversal, en el espacio y en el tiempo, y no sólo afecta en aprendizajes que se realizan en determinados momentos sino a lo largo de toda la vida. (Bordas y Cabrera 2001). Debe tomar en cuenta todas las situaciones que favorecen la formación, estén o no planificadas y estar abierta a lo imprevisto. Además, debe ser adaptativa respecto a los instrumentos y estrategias utilizadas.

Debemos considerar la evaluación como parte del contenido curricular de aprendizaje, debe tenerse en cuenta desde el inicio del diseño y tiene que ser parte intrínseca de las ideas que asocian el aprendizaje del estudiante al plan de estudios (Bould & Associates, 2010).

El aprendizaje y la evaluación deben tomar consideración el desarrollo del propio estudiante: expectativas, nivel inicial, estilo de aprendizaje, ritmos e intereses, necesidades, proyección futura, etc. (Bordas y Cabrera 2001). Ya sea para la determinación de un nivel o la obtención de un grado, de tal forma que sirva como ayuda para mejorar el trabajo, para diagnosticar fortalezas y posibles mejoras, y así el alumno aprenda de la forma más efectiva y pueda conseguir el nivel de desempeño requerido (Ibarra y Rodríguez, 2009).

El papel del profesor como evaluador es más el de un facilitador que contribuye a la formación de sus estudiantes a ser cada vez más hábiles para autoevaluarse, estimulando las habilidades metacognitivas, de autoconocimiento y autorregulación

para que el alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, produciéndose un traspaso progresivo de la responsabilidad de la evaluación del profesor al alumnado. La evaluación ha de entenderse como un proceso que promueve el aprendizaje en un ambiente de aula positivo y no como un control externo realizado por el profesorado (Bordas y Cabrera 2001).

Es preciso, que las tareas de evaluación sean diseñadas para dirigir la atención del estudiante hacia lo que necesita aprender y hacia las actividades que más ayudan a ello, lo cual posiblemente aumente la implicación del estudiante en el aprendizaje. Una tarea de evaluación auténtica requerirá de construcción de conocimiento, organización de la información, consideración de alternativas, conocimientos y procesos fundamentales de la disciplina, generalización de conocimientos a otros contextos, etc.

El profesorado necesita de un apoyo específico para hacer frente a las responsabilidades de la evaluación, por lo que las instituciones deberían hacer explícitos los requerimientos en términos de pericia académica y profesional que son necesarios en la evaluación para una práctica satisfactoria de la enseñanza (Bould & Associates, 2010). Todo sistema de evaluación del profesorado debería cumplir con un proceso anual, expectativas rigurosas y claras, mediciones y valoraciones, múltiples, retroalimentación y relevancia.

Las calificaciones y puntuaciones proporcionan poca información a los estudiantes sobre las cualidades específicas de su trabajo y no indican cómo podrían mejorarlo, sin embargo los estudiantes se benefician cuando reciben retroalimentación clara y de utilidad sobre su aprendizaje, de hecho sus habilidades para emitir juicios mejoran (Bould & Associates, 2010). Esta retroalimentación ha de ser prospectiva, es decir, se les ofrecen orientaciones y recomendaciones factibles de realización en un futuro inmediato para que el alumno pueda modificar el trabajo y el nivel de desempeño.

La evaluación debería someterse a consenso debidamente razonado (Gómez e Ibarra, 2011)), fruto de acuerdos intersubjetivos y dialógicos entre profesorado y alumnado (Bordas y Cabrera 2001). El alumnado, por tanto, tendría un papel activo en la toma de decisiones y en su propio proceso de aprendizaje (Ibarra, 1999). La colaboración y el diálogo continuo permitirán: 1. Determinar, revisar y moderar los estándares académicos de rendimiento y 2. Aumentar la comprensión hacia los procesos y criterios de evaluación.

La participación del alumno en el momento de establecer los criterios y los niveles de logro le permite identificar lo que sería un trabajo de calidad y orientar su aprendizaje, centrándose en los aspectos que son básicos y expresando sus juicios con convicción. Así pues, se contempla la evaluación como instrumento para estudiantes autónomos y responsables, ya que deberán evaluar con diversas técnicas desde una perspectiva objetiva y válida: la calidad, la integridad y exactitud del trabajo con respecto a normas apropiadas (Bould & Associates, 2010). Además, se considera la participación en la actividad evaluadora como una oportunidad en sí misma de aprendizaje (Rodríguez e Ibarra, 2011). Ésta se puede llevar a cabo a través de las modalidades de evaluación: coevaluación, evaluación entre iguales y autoevaluación.

Es importante que el estudiante esté convencido de la necesidad de aprender a distintos niveles, que tome conciencia de su proceso de aprendizaje, que procure el éxito y ponga en práctica los procesos de evaluación para asegurar su calidad, utilizando

técnicas o recursos como: el portafolio, el diario reflexivo, el mapa conceptual, la u-evaluación, etc. En consecuencia su motivación, rendimiento, autoconcepto y autoestima, aumentarán (Bordas y Cabrera 2001).

### **Estudios anteriores relacionados con esta investigación:**

En los últimos años se han realizado diversos estudios sobre el aprendizaje y evaluación en la Enseñanza Superior, muchos de ellos en el marco de la Universidad de Cádiz. De entre ellos podemos hacer alusión, como antecedentes a nuestra investigación, los que a continuación se exponen:

Estudio sobre cómo valoran los alumnos universitarios el trabajo en grupo colaborativo, en una muestra de 274 alumnos universitarios en las titulaciones de Diplomado Maestro y Licenciado en Psicopedagogía durante la segunda parte del curso académico 2005-06. Alumnos que habían utilizado el trabajo en grupo como actividad cotidiana en sus asignaturas y que cumplieron un *Autoinforme de Interacción Grupal (AIG)*. De este estudio se concluyó que los estudiantes valoran de manera positiva el trabajo colaborativo y que un reto del profesorado universitario será abordar el trabajo en grupo de sus alumnos como una tarea que debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje (aprender a trabajar en grupo) a lo largo de la carrera y adaptarse a las peculiaridades propias de las diferentes especialidades (Rodríguez e Ibarra, 2007).

Estudio de caso único de carácter cualitativo sobre el uso de la e-Autoevaluación, contextualizado en una asignatura de la titulación de Psicopedagogía, impartida durante el primer cuatrimestre del curso 2007-08 en la Facultad de Ciencias de la Educación, con el que se concluyó que ésta favorece la participación activa de los estudiantes y, además, supone un ejercicio de autorregulación y autorreflexión crítica sobre su grado de conocimiento y desarrollo de habilidades (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2009).

Un estudio de casos múltiples del Proyecto SISTEVAL cuyo objeto era analizar, describir y caracterizar los actuales sistemas de evaluación especificados por las universidades (Universidad Complutense, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad de la Laguna, Universidad de León, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco y Universidad Nacional de Educación a Distancia), facultades y departamentos para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y concretados en sus estatutos o normativa más específica. La investigación se inició con un análisis documental sobre la normativa reguladora del conjunto de universidades participantes en el proyecto, y se concluyó con la necesidad de acometer cambios sustanciales en la normativa reguladora de la evaluación del aprendizaje en las universidades, de abordar procesos específicos de formación del profesorado y de crear espacios de comunicación e intercambio de conocimientos y experiencias de evaluación (Ibarra y Rodríguez 2010).

### **3. Metodología.**

#### **3.1. Procedimiento.**

D. Miguel Ángel Gómez Ruiz, profesor de la asignatura Métodos de Investigación Cualitativa, estableció en su programa de la asignatura que sus alumnos llevásemos a cabo una investigación real. Se definió el tópico de la investigación “Aprendizaje y Evaluación en la Universidad”, para averiguar la percepción que los estudiantes de Psicopedagogía tienen sobre el modelo de evaluación que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

El modo de profundizar sobre esta cuestión, se haría con entrevistas en profundidad a los compañeros. Las preguntas se elaboraron inicialmente de modo individual, por cada investigador, para posteriormente ponerlas en común, y obtener un guión de preguntas, que fuesen compartidas por todos los investigadores, para con ello poder conformar a posteriori un estudio más complejo que siguiera la misma línea de actuación.

Las entrevistas han sido registradas mediante grabación para posteriormente analizar los datos siguiendo el Proceso General para el Análisis de Datos Cualitativos propuesto por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), mediante el cual, se han alcanzado los resultados y conclusiones de esta investigación.

#### **3.2. Participantes.**

La población de esta investigación la constituyen los alumnos de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. La muestra está representada por dos alumnas que reúnen estos requisitos fundamentales.

#### **3.3. Instrumento.**

El recurso empleado para la recogida de información fue la entrevista: técnica en la que una persona, o entrevistador, solicita información de otra o de un grupo, o entrevistados o/e informantes, para obtener datos sobre un problema en cuestión. Lo cual presupone la existencia de al menos dos personas y de interacción verbal. (Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, 1996).

Concretamente se realizó dos entrevistas en profundidad que partían de unas preguntas previamente establecidas, a partir de las cuáles se focalizaron, indagaron y recondujeron las entrevistas. Así pues, las preguntas se plantearon abiertas, buscando siempre una mayor flexibilidad y libertad; con un propósito explícito, se aportaron explicaciones y se buscó la repetición de lo que los entrevistados habían afirmado.

De acuerdo con la clasificación de Patton (1980) se elaboraron preguntas que de acuerdo con su contenido eran: “demográficas o biográficas, sensoriales, de experiencia/conducta, de sentimientos, de conocimiento y de opinión/ valor”.

Las preguntas preestablecidas eran veinticinco, de diversos temas de interés, tales como:

1. Preguntas sobre el contexto personal: formación y estado laboral de las entrevistadas.
2. Preguntas sobre las tareas de evaluación en la universidad y su relación con el aprendizaje.
3. Preguntas sobre la utilización de la retroalimentación.
4. Preguntas sobre la participación de los estudiantes en la evaluación.
5. Preguntas sobre innovación y mejora en la evaluación.

Las respuestas a estas preguntas fueron registradas con fidelidad en un clima distendido, y con el consentimiento de las entrevistadas, mediante el uso de dos grabadoras.

### **3.4. Análisis de datos.**

Los datos obtenidos han sido organizados y manipulados para su análisis. Se establecieron relaciones, interpretaciones y se extrajeron significados relevantes del estudio realizado. En el análisis de datos se examinó las cuestiones por separado, intentando conocer las relaciones existentes entre cada una de estas, con la intención de reconstruir el significado global.

Para el análisis de datos se ha utilizado el Proceso General para el Análisis de Datos Cualitativos propuesto por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) (Cuadro 1), los cuales se componen por los siguientes pasos:

#### **1) Reducción de datos.**

Se centra en el proceso de categorización que implica varias fases: a) separación de unidades, b) identificación y clasificación de unidades, y c) síntesis y agrupamiento.

El análisis de datos cualitativos comporta la segmentación en elementos singulares. Los criterios para dividir la información en unidades pueden ser muy diversos: físicos, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales o sociales.

La identificación y clasificación de elementos es la actividad que se realiza cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. La categorización, herramienta más importante del análisis cualitativo, consiste en clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico con significado.

La codificación no es más que la operación concreta, el proceso físico o manipulativo, por la que se asigna a cada unidad un indicativo o código, propio de la categoría en la que consideramos incluida. Estas marcas son abreviaturas con las que se van etiquetando las categorías. El establecimiento de categorías resultará de un procedimiento inductivo, es decir, a medida que se examinan los datos, y deductivo, habiendo establecido a priori el sistema de categorías sobre el que se va a codificar (guión de preguntas).

## 2) Disposición y transformación de datos.

Una disposición supone obtener un conjunto ordenado de información, normalmente presentada en forma espacial, abarcable y operativa que permita resolver las cuestiones de la investigación (Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, 1999). Cuando además la disposición conlleva un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, se habla de transformación de datos.

## 3) La obtención y verificación de conclusiones.

Se lleva a cabo la adecuación de tres procesos: a) proceso para obtener conclusiones, b) proceso para alcanzar conclusiones, y c) verificación de conclusiones.

Se describe e interpreta, se hace un recuento y concurrencia de códigos y se contextualiza, se alude a metáforas y analogías, y se aporta síntesis con resultados de otras investigaciones. Finalmente se comprueba la validez mediante presencia prolongada en el campo, intercambio de opiniones con otros investigadores o triangulación y comprobación con los participantes.

Tareas	Actividades	Operaciones
Reducción de datos	Separación de unidades	Criterios de separación físicos, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales.
	Identificación y Clasificación	Categorización y codificación
	Síntesis y agrupamiento	Agrupamiento físico, creación de metacategorías y síntesis.
Disposición y transformación de datos	Disposición	Elaboración de gráficos, modelos y sistemas de redes.
	Transformación	Expresión de los datos en otro lenguaje.
Obtención de resultados y verificación de conclusiones	Proceso para obtener Resultados	Descripción e interpretación; recuento y concurrencia de códigos; comparación y contextualización.
	Proceso para alcanzar Conclusiones	Metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores.
	Verificación de Conclusiones	Comprobación o incremento de la validez mediante presencia prolongada en el campo, intercambio de opiniones con otros investigadores o triangulación y comprobación con los participantes.

Cuadro 1: Proceso general de análisis de datos cualitativos  
Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999).

## 4. Resultados.

Los resultados del análisis de los datos obtenidos son expuestos en función de las preguntas organizadas por temas de las entrevistas.

### 4.1. Preguntas sobre el contexto personal: formación y estado laboral de las entrevistadas.

Las dos compañeras entrevistadas están estudiando 2º Psicopedagogía y comenzaron estos estudios en 2010.



La entrevistada n°2 trabaja como maestra de Educación Especial en un Centro Específico de Educación Especial desde hace tres años, y la entrevistada n°1, como maestra de apoyo escolar desde que terminó sus estudios de magisterio.

#### **4.2.Preguntas sobre las tareas de evaluación en la universidad y su relación con el aprendizaje.**

En cuanto a la forma que se suele desarrollar la evaluación en el ámbito universitario ambas hacen mención a la heteroevaluación, como se desprenden de estas citas:

*“te enfrentas al examen (...) y la calificación que obtengas es aprobado o suspenso”* (E.1)

*“La evaluación la suele llevar a cabo el profesor”* (E.2)

La entrevistada n°1 considera que su experiencia sobre la evaluación es tradicional, a la que acusa valor negativo; mientras que la entrevistada n°2 opina que últimamente se apuesta por una evaluación alternativa, aunque no es productiva.

*“...mi experiencia sobre la evaluación no es muy buena, es la típica”* (E.1)

*“aunque últimamente se intenta involucrar al alumno en (...) la evaluación buscando una evaluación alternativa (...) no hay una organización y una cooperación entre el profesor y el alumno de manera que sea productiva”* (E.2)

Ambas estudiantes mantienen que el instrumento y técnica más utilizada en la evaluación del aprendizaje es el examen, al cual se suman los trabajos. La entrevistada n°1 alude también a la asistencia y la n°2 a la participación, como instrumentos complementarios al examen. Además, la entrevistada n°1 opina que calificación del examen es circunstancial y que puede repercutirle negativamente.

*“asistencia y trabajos (...) pueden que estén incluidos en lo que es la evaluación pero el peso máximo se lo lleva el examen final”* (E.1)

*“...evaluación (...) (se realiza) por medio de una serie de tareas (...) se evalúa esa tarea que ha realizado el alumno (...) también se valora el trabajo en grupo” “hay examen cada cuatrimestre (...) a esa nota se le suma también los trabajos (...), la participación (...) (en) diferentes tareas que se mandan”* (E.2)

La entrevistada n°1 percibe que en la evaluación se le da más importancia a los conocimientos o al grado de memorización, y la entrevistada n°2, que se da más importancia a las competencias, ya que se valora la adquisición de ciertas destrezas.

*“...se supone que se mide los conocimientos que tú has adquirido... pero creo que no se puede plasmar (...) en un examen (...) lo que se consigue (valorar) es tu grado de memorización...”* (E.1)

*“...yo pienso que en los últimos años se está dando más valor a las competencias, porque (...) se evalúa más que el alumno (...) (haya) adquirido concentración (...) es capaz de trabajar en grupos”*

Ambas entrevistadas consideran que existen diferencias en la evaluación entre diferentes asignaturas.

*“(en) algunas prima el trabajo en grupo, el trabajo individual, y se deja a un lado (...) el examen” (E.1)*

*“algunas asignaturas son con el examen y la participación en el campus virtual, otras (...) solo el examen” (E.2)*

Las dos entrevistadas comparten que la evaluación no está enfocada para que los estudiantes aprendan. La entrevistada n°1 piensa que el modo de evaluar dispone a estudiante para aprobar, y la entrevistada n°2, que para que los estudiantes aprendan es necesario la implicación del profesor.

*“...los estudiantes lo que (...) quieren es aprobar el examen” (E.1)*

*“...si (el profesor) no lleva bien (su) trabajo (...) va a ser muy difícil que (los alumnos) adquieran conocimientos”*

Las entrevistadas objetan que los procesos de evaluación actuales potencian aprendizajes teóricos que se pierden con el tiempo. La entrevistada n°2 opina que aquellos que perduran son los prácticos puesto que resultan de la participación del alumno.

*“... (el) aprendizaje memorístico (...) no perduran en el tiempo” (E.1)*

*“...en el tiempo perdura lo práctico (...) (porque) el alumno ha tenido que implicarse e involucrarse (...) el conocimiento teórico se pierde” (E.2)*

La entrevista n°1 cree que los procesos de evaluación no son útiles en la mayoría de asignaturas, mientras que la n°2 comenta imparcialmente que ello depende de la asignatura.

*“En su mayoría no (...) (son) útiles” (E.1)*

*“...pienso que en algunas asignaturas sí, y en otras no” (E.2)*

La entrevistada n°2 destaca un caso concreto de proceso de evaluación alternativo, que no considera útil, ni eficaz.

*“...en Diagnostico de Educación (...) no se sabe concretamente lo que se ha pedido (...) se intenta que sea evaluación entre iguales, se fomenta la evaluación participativa, (...) una coevaluación (...), se promulga una serie de formas de evaluación que realmente no se está llevando a cabo...” (E.2)*

Las dos entrevistadas coinciden al pensar que la evaluación se entiende únicamente como la calificación o nota.

*“... si quitamos el examen, también estamos hablando de calificaciones numéricas...”*  
(E.1)

*“sí, porque el alumno lo que (...) busca es una calificación”* (E.2)

Ambas entrevistadas comentan que existe descontento del alumnado con la evaluación llevada a cabo en Psicopedagogía. La entrevistada nº1 expresa que no es coherente la teoría y práctica, y la entrevistada nº2 hay falta de claridad.

*“...como futuros docentes (...) nos instruimos para llevar a cabo (...) una evaluación más equitativa y menos numérica y (...) a nosotros se nos evalúa de esa forma”.* (E.1)

*“... (se comenta) que los profesores no tienen los criterios de evaluación muy claros... hay un sentir general muy negativo respecto al modo de llevar la psicopedagogía”*  
(E.2)

En cuanto a la repercusión de entrada del Espacio Europeo de Educación Superior en la modificación en la evaluación, la entrevistada nº1 considera que sí hay cambios aunque desconoce cuales, y la entrevistada nº2, que a excepción de los cambios que observa en la asignatura Diagnóstico en Educación, no encuentra cambios.

*“...los compañeros que están estudiando el grado sí que notan esa evaluación distinta”*  
(E.1)

*“(al margen de Diagnóstico)...no”* (E.2)

#### **4.3.Preguntas sobre la utilización de la retroalimentación.**

Las dos entrevistadas comunican que en algunas asignaturas ofrecen alguna retroalimentación que permite modificar el trabajo.

*“en algunas asignaturas sí que te dan algún tipo de retroalimentación y puedes modificar tu tarea, en otras (...) está entregado y no tienes opción de modificarlo”*  
(E.1)

*“sí, en algunos casos (...) si es eficaz porque te sirve para saber en qué has podido cometer un fallo o que lo has hecho bien (...) para posteriores practicas”*(E.2)

Desde la percepción de la entrevistada nº2, no hay mucho seguimiento en la retroalimentación.

*“...para ponerte en contacto con la profesora... a fecha de un mes después todavía estas esperando la contestación”*

Ambas consideran la retroalimentación útil. La entrevistada nº1 cree que permite mejorar futuros trabajos y la nº2 que es positiva para el aprendizaje y la motivación del alumno.

*“... es muy importante, porque si entrego un trabajo y no sé en lo que he fallado no puedo mejorarlo en un siguiente trabajo” (E.1)*

*“pienso que es positivo (...) siempre es útil (para el alumno) (...) le puede servir para aprender (...) le sube la motivación” (E.2)*

Bajo el criterio de las entrevistadas la retroalimentación que les facilitan, les permite mejorar la tarea. Además la entrevistada nº1 opina que ello le permite disponer de mayor libertad y confianza.

*“...permite mejorar lo que he fallado, lo que debo incidir y en un trabajo futuro... la opción de modificarlo... te da una cierta libertad y (...) confianza” (E.1)*

*“sí (me permite)” (E.2)*

Ambas consideran que la retroalimentación puede ser aportada por el profesor y por los compañeros.

*“(además del profesor) los conocimientos que me puedan aportar mis compañeros también son buenos.” (E.1)*

*“...pienso que (...) el profesor (...) tiene que ser el principal que aporte una retroalimentación (...) también pueden ser el propio compañero” (E.2)*

#### **4.4.Preguntas sobre la participación de los estudiantes en la evaluación.**

Desde la percepción de las entrevistadas, principalmente, la evaluación que se lleva a cabo es la heteroevaluación, aunque comentan que hay algunas excepciones. La entrevistada nº1 y nº2 nos habla de evaluación entre iguales y la entrevistada nº2 de evaluación alternativa en la asignatura de Diagnóstico en educación.

*“el docente es el que evalúa tu examen... (pero) hay algunos trabajos en los que tú tienes la oportunidad de evaluar a algunos compañeros y tus compañeros a ti” (E.1)*

*“si (evalúa el docente)” “(aunque)...en Diagnostico de Educación (...)se intenta que sea evaluación entre iguales, se fomenta la evaluación participativa, (...) una coevaluación” (E.2)*

Las entrevistadas comentan que se informan de los criterios de evaluación de las asignaturas, aunque discrepan en si se informan de los criterios de las tareas. La entrevistada nº1 opina que no, y la nº2 que en algunas asignaturas sí.

*“...en las tareas no tanto como en la asignatura en general, (...) (en la que) te informan al comienzo como te van a evaluar” (E.1)*

*“...en el campus si te metes en la página de la asignatura y buscas la ficha de la asignatura hay vienen (...) criterios de evaluación... a través de eso si te puedes informar” “de (los criterios de las) tareas en particular sí (te informan), en algunas asignaturas, todas no” (E.2)*

En cualquier caso, las dos coinciden en no hay opción de opinar de los criterios de las tareas.

*“los criterios están fijados y son inamovibles” (E.1)*

*“no (dejan opción de opinar)” (E.2)*

La entrevistada n°1 expresa que es importante que los alumnos participen en la evaluación desde la autoevaluación y la n°2 menciona la importancia de llevar a cabo la coevaluación.

*“debería tenerse más en cuenta la opinión sobre la evaluación (de los estudiantes) (...) es bueno que sepamos evaluarlos porque cuando te enfrentas a tu trabajo ya no hay exámenes (...) (y) debes saber si lo que estás haciendo lo estás haciendo bien o (...) mal.” (E.1)*

*“si se llevara a cabo el modelo de evaluación autentica y alternativa en la que el alumno debe participar (...) junto con el profesor estaríamos cumpliendo lo que se pretende (...) pero la realidad es que el profesor es el que evalúa, (y) el alumno es el que se examina (y) el que hace el trabajo” (E.2)*

De acuerdo con la opinión de las entrevistadas, hay docentes que recogen en la evaluación sugerencias realizadas por los estudiantes. La entrevistada n°2 comenta un caso particular y añade que realmente la decisión ultima la tomó el profesor.

*“hay profesores que no son para nada flexibles, (...) (y otros) escuchan al grupo” (E.1)*

*“En una asignatura, Educación Especial, a principios de curso se pidió que dijéramos como queríamos ser evaluados (...) se hicieron varias propuestas y se eligió una, que el profesor pensó que era la más adecuada” (E.2)*

Ambas destacan beneficios de la participación de los alumnos en el proceso de evaluación. La entrevistada n°1 comenta que la autoevaluación permite el crecimiento personal, y la n°2 opina que la autoevaluación le sirve al alumno de feedback de su proceso de aprendizaje y que la evaluación entre iguales permite compartir entre compañeros de grupo la visión que tienen a cerca de su trabajo.

*“La autoevaluación es una forma de crecer, tú mismo te creas la capacidad de valorar tu trabajo (...) a la hora de enfrentarte al mercado laboral” (E.1)*

*“(en la autoevaluación) el alumno se da cuenta de cómo ha llevado su proceso de aprendizaje, entonces puede ser beneficioso para él” “(la evaluación entre iguales) puede ser positivo si es en un grupo en que se evalúan los propios compañeros (...) (porque) se puede hablar más directo y decirle te has equivocado en esto o has cometido este error o esto lo has hecho muy bien, trabajas de tal forma” (E.2)*

Las dos comunican como aspecto negativo que la participación del alumno en la evaluación desde la evaluación entre iguales puede dar lugar a discusiones y enfrentamientos entre compañeros.

*“Como toda relación personal podría dar lugar a problemas” (E.1)*

*“a lo mejor yo pienso que lo que yo he trabajado (...) está muy bien, pero tú puedes tener otro concepto (...) entonces ahí puede haber una discusión” (E.2)*

Las dos entrevistadas han tenido una experiencia puntual de coevaluación, aunque opinan que no se hicieron correctamente. No obstante, a la entrevistada nº1 le pareció positivo.

*“... en diagnóstico (...) se hizo muy informalmente, ni estaban todos mis compañeros, ni se dio en el lugar adecuado ni en el tiempo adecuado” “(y) se consensuó (...) poner exámenes tipo” (E.1)*

*“... (la experiencia) me pareció positiva la profesora estaba abierta, (...) fue flexible(...) y llegamos a un acuerdo.” (E.1)*

*“(en Educación Especial) se plantearon una serie de cuestiones pero se hizo lo que el profesor pensaba hacer desde un primer momento” (E.2)*

#### **4.5.Preguntas sobre innovación y mejora en la evaluación.**

Las entrevistadas piensan que nunca se ha innovado con algún método de evaluación en la universidad.

*“... (son) pocas (las) innovaciones a la hora de evaluar (...) me parece innovador evaluar gracias a los trabajos.” (E.1)*

*“no” (E.2)*

Ambas opinan que el modelo de evaluación en la universidad debe cambiar, las dos comentan cambios que están enmarcados en el diagnóstico tradicional.

*“(mejoraría) si fuera más flexible, si se consensuara con los alumnos (...) que el examen no primara (...) o se considerara la participación, asistencia o los trabajos” (E.1)*

*“debe mejorar la evaluación en la universidad” “intentar que las clases sean más cercanas, que el campus virtual está muy bien, pero no se debe perder lo que era la universidad hace cuatro o cinco años, en el que el profesor era mucho más cercano al alumno, que el trabajo se hacía y se le entregaba al profesor en mano” (E.2)*

La entrevistada nº1 habla de consenso, aunque no de coevaluación, y de autoevaluación bajo instigación por parte del investigador.

*“Cuando se nos pide juzgarnos a nosotros mismos (...) somos muy críticos con nosotros mismos (...) entonces sería importante que la autoevaluación la lleváramos a cabo” (E.1)*

Las dos entrevistadas reclaman un cambio en los procedimientos de evaluación. La entrevistada n°1 reclama una evaluación más flexible y acorde con la teoría para formar futuros docentes, y la entrevistada n°2 un cambio general.

*“...que la evaluación cambie, que no sea tan rígida, que lo que se nos está enseñando como futuros docentes se nos aplique también.” (E.1)*

*“...mi actitud y mis palabras pueden parecer negativas, pero nos sentimos desbordados por los trabajos y por tanta tareas que se mandan (...) creo que habría que cambiar la metodología (...) y la evaluación” (E.2)*

## **5. Conclusiones.**

### **5.1.Preguntas sobre el contexto personal.**

Las dos compañeras entrevistadas estudian 2º Psicopedagogía y comenzaron sus estudios en 2010. Las dos trabajan en campo laboral de la Educación, una de ellas en la enseñanza reglada como maestra de Educación Especial en un Centro Específico de Educación Especial desde hace tres años y otra, en la no reglada, como maestra de apoyo escolar desde que terminó sus estudios de magisterio.

### **5.2.Preguntas sobre las tareas de evaluación en la universidad y su relación con el aprendizaje.**

Las entrevistadas perciben que la heteroevaluación es la forma en que se suele desarrollar la evaluación en el ámbito universitario, así como que comienza a haber intentos de evaluación alternativa. Se refleja descontento con esta evaluación tradicional, así como exigencias con los intentos de evaluación alternativa.

Consideran que el instrumento de evaluación más utilizado es el examen, que adquiere mayor peso en la evaluación que otros, como son los trabajos, la asistencia y la participación. En este sentido, también reflejan descontento ya que una calificación baja en el examen desmerecería todo el esfuerzo puesto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Opinan que desde una evaluación tradicional se da más importancia a los conocimientos, mientras que desde los intentos de evaluación alternativa se da más importancia a las competencias.

Las entrevistadas expresan que existen diferencias entre las asignaturas en los procedimientos de evaluación, aunque parece haber pocas diferencias en cuanto a los modelos.

Por otro lado, aluden a que la evaluación no está enfocada para que los estudiantes aprendan. Pues desde un modelo de evaluación tradicional el estudiante se dispone para aprobar, y desde los intentos de evaluación alternativa es necesario que el profesorado esté más implicado.

En consecuencia con ello, opinan que los procesos de evaluación actuales potencian aprendizajes teóricos, que se pierden con el tiempo, y prácticos que se conservan como resultado de la participación del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, creen que los procesos de evaluación no resultan útiles, ni si quiera los procesos de evaluación desde intentos de evaluación alternativa, pues no se están haciendo adecuadamente. Lo que puede estar relacionado con la creencia de que la evaluación se entiende únicamente como la calificación o nota.

Comentan que existe descontento del alumnado con la evaluación llevada a cabo en Psicopedagogía, ya que se manifiesta falta de coherencia entre la teoría y práctica en los procedimientos de evaluación, así como falta de claridad en los criterios de evaluación.

En cuanto a los posibles cambios en la evaluación por la entrada en el espacio Europeo de Educación, las entrevistadas presuponen modificaciones, aunque las desconocen y no las perciben.

### **5.3.Preguntas sobre la utilización de la retroalimentación.**

Las alumnas entrevistadas opinan que en algunas asignaturas se ofrecen alguna retroalimentación que permite modificar el trabajo de los alumnos, aunque el seguimiento es insuficiente. Esta retroalimentación la consideran útil, ya que les permiten mejorar los trabajos, optimizan sus aprendizajes y aumentan la motivación hacia el estudio. Además, piensan que puede ser aportada por el profesor, principalmente, y por los compañeros.

### **5.4.Preguntas sobre la participación de los estudiantes en la evaluación.**

De acuerdo con la percepción de las alumnas entrevistadas, la evaluación que se lleva a cabo en la Licenciatura de Psicopedagogía, principalmente, es la heteroevaluación. No obstante, resaltan que existen algunas experiencias puntuales de evaluación alternativa, como son experiencias de evaluación entre iguales o de coevaluación; las cuales son consideradas positivas. Aunque, de esta última, opinen que no se hizo de modo adecuado.

Argumentan que se informan a los alumnos de los criterios de evaluación de las asignaturas, y en algunos casos también de los criterios de las tareas. Aunque no existe la opción de opinar sobre ellos. No obstante, mencionan que hay docentes que recogen en la evaluación sugerencias realizadas por los estudiantes, aunque al parecer la última decisión la tendría el profesor.

Consideran importante que los alumnos participen en la evaluación, ya sea desde la autoevaluación o desde la coevaluación. Ambas destacan beneficios de la participación de los alumnos en el proceso de evaluación. Así desde la autoevaluación, acentúan los beneficios para el crecimiento personal de los alumnos, el uso de feedback en el proceso de aprendizaje; y desde la evaluación entre iguales, se comparte entre compañeros la visión que tienen a cerca de la calidad de sus trabajos. No obstante,



señalan la existencia de aspectos negativos de la participación del alumno en la evaluación desde la evaluación entre iguales; como son las discusiones y los enfrentamientos entre compañeros.

### **5.5.Preguntas sobre innovación y mejora en la evaluación.**

Desde el punto de vista y las experiencias de las entrevistadas, nunca se ha innovado con algún método de evaluación en la Facultad de Ciencias de la Educación durante su formación académica.

Ambas opinan que el modelo de evaluación en la universidad debe cambiar, aunque las dos comentan cambios que están enmarcados en el diagnóstico tradicional. Es decir, reclaman un cambio en el procedimiento de evaluación, que parece centrarse en la omisión del examen y ponderación de otros medios (trabajos, participación, asistencias...) desde el consenso entre alumnos y profesor. Sin embargo, coevaluación, evaluación entre iguales y autoevaluación no son aspectos demandados de modo espontáneo.

### **5.6. Conclusiones finales.**

En la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente en la Licenciatura de Psicopedagogía, se estaría llevando a cabo un modelo de evaluación mayoritariamente tradicional en las asignaturas, a excepción de alguna asignatura como Diagnóstico en Educación, en la cual comienza a ver intentos de un modelo de evaluación alternativa.

Los alumnos señalan beneficios de un modelo de evaluación alternativa, en la retroalimentación, autoevaluación y evaluación entre iguales. No obstante, aunque no demuestran satisfacción con la evaluación llevada a cabo, existe mayor descontento en los procedimientos de evaluación que en el propio modelo tradicional. Probablemente esto sea así, por conformismo, porque se lleva funcionando en la universidad y desde todo el periodo de formación escolar desde un modelo de evaluación tradicional.

Como se exponía desde un principio los estudiantes con sus aportaciones, como principales interesados, son el motor del cambio. Para que este cambio en la evaluación sea tangible, sería necesario que los alumnos demandaran un modelo de evaluación alternativa, para lo cual probablemente aun es necesario crear conciencia de todos los beneficios que ello supondría para la calidad de sus aprendizajes.

## 6. Referencias bibliográficas.

- Bordás, M.I. y Cabrera, F.A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Traducción al español por el Grupo EVALfor  
Disponible en: <http://www.iml.uts.edu.au/assessment-futures/>
- Ibarra Sáiz, M.S. (1999). *Caracterización y práctica del diagnóstico educativo: Diagnóstico en Educación*. Proyecto Docente. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2009). *Evaluación orientada al aprendizaje y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la e-Evaluación de la gestión empresarial*. Estudio del arte. Cádiz: Grupo EVALfor, Universidad de Cádiz.
- Ibarra Sáiz, M.S. Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.  
Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re351\\_16.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re351_16.html)
- Pike, K. & Salend, S. J. (1995). Authentic assessment strategies. Alternatives to norm-referenced testing. *Teaching Exceptional Children*, 15-20.
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.  
Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344\\_15.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_15.pdf)
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S (2011). *e-Evaluación orientada a e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (2011, en prensa). La evaluación de los procesos y contextos educativos. En F. Navaridas Nalda (Ed.), *Procesos y contextos educativos*. Murcia: Genuve Ediciones.
- Rodríguez Gómez, G. Ibarra Sáiz, M.S, y Gómez Ruiz, M. A. (2009). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 40-430.  
Disponible en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356\\_17.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_17.pdf)