



Participa y Evalúa en tu Universidad.

Proyecto de Investigación Cualitativa

Métodos de Investigación Educativa

Departamento de Didáctica: Grupo EVALfor
Universidad de Cádiz

Profesor:
Miguel Ángel Gómez Ruiz

Alumna:
Ana María De la Calle Cabrera

1. MARCO TEÓRICO.

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).

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).

Estos estudios, entre otros muchos, ponen de manifiesto la importancia de la adecuación del método de evaluación en las universidades para que ésta esté orientada al aprendizaje. Y por ello se hace necesario conocer qué modelo de evaluación emprende la Universidad de Cádiz actualmente, de acuerdo con una trayectoria de estudios para la mejora, para seguir optimizando la educación: una educación de calidad y auténtica.

Es por ello, que en consecuencia con todos estos argumentos, 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 de la Universidad de Cádiz, tienen:

1. Del modelo de evaluación llevado a cabo en la universidad.
2. De cómo éste repercute en la calidad de su aprendizaje, en su motivación para aprender y en su autoconcepto como futuro profesional de la educación.
3. De un modelo de evaluación alternativo.

2. CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN.

Esta investigación se concretará, como introdujimos con anterioridad, en tres cuestiones principales de investigación, así como las que éstas implican. Por tanto resultan las siguientes:

1. **¿Qué visión tienen los alumnos del modelo de evaluación llevado a cabo en la universidad?**
 - ¿Quiénes evalúan?
 - ¿Para qué se evalúa?
 - ¿Cómo se evalúa?
 - ¿Cuándo se evalúa?
 - ¿Qué se considera importante en la evaluación?
2. **¿Qué visión tienen los alumnos de cómo este modelo repercute en la calidad de sus aprendizajes, en la motivación para aprender y en el autoconcepto como futuros profesionales de la educación?**
 - ¿Responde la evaluación a la medición de lo aprendido?
 - ¿Predisponen los criterios de evaluación a la elección de estrategias para enfrentarse al aprendizaje?
 - ¿Condiciona el modelo de evaluación a la consolidación del aprendizaje?
 - ¿Determina el modelo de evaluación el interés de los alumnos para aprender o para aprobar?
 - ¿Es relevante este modelo de evaluación para la formación en ellos de futuros profesionales de la educación?
3. **¿Qué visión tienen los alumnos de un modelo de diagnóstico alternativo/ auténtico?**
 - ¿Deberían los alumnos participar en la evaluación?
 - ¿Qué tipo de estrategias considera el alumno más apropiadas para aprender?
¿Alumno activo o pasivo?
 - ¿Qué importancia tendría para la calidad de su aprendizaje recibir proalimentación en el desarrollo de las actividades?

3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO.

3.1. Objeto de estudio.

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. Así pues realizaremos el estudio de dos casos individuales, que constituirán la muestra de los estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía.

El hecho de que el campo o contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación, será la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, de la cual soy miembro en rol de estudiante, favorece sin duda las condiciones de acceso al campo, como son:

- Permanencia prolongada en el campo.
- Convivencia con los protagonistas del estudio, o lo que es lo mismo, mis compañeros.
- Actuar como investigador-participante.
- Empatizar con mis compañeros.

Todo ello facilitará un clima distendido en que los compañeros se expresarán de forma espontánea y sincera.

3.2. Técnicas e instrumentos.

La técnica que utilizaremos para obtener respuesta a las cuestiones planteadas será: la **entrevista en profundidad**.

Se determinará una lista de temas a partir de los cuáles se focalizará, indagará y reconducirá la entrevista. Procuraremos sacar información precisa, ayudando a los dos entrevistados a que se expresen y aclaren, siempre ofreciéndoles retroalimentación de sus aportaciones, pero sin enjuiciar ni dar respuesta a las preguntas. Para ello daremos a conocer a los entrevistados, que no habrá respuestas buenas ni malas, sino que lo importante es ser sinceros en nuestras opiniones, que en todo momento se respetará su anonimato y que será posible revisar sus opiniones a lo largo de la entrevista.

Las preguntas se plantearán abiertas, buscando siempre una mayor flexibilidad y libertad; tendrán un propósito explícito, se aportarán explicaciones y se buscará la repetición de lo que los entrevistados hayan afirmado.

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

La duración de la entrevista se verá determinada por la dinámica de la entrevista, por la cantidad y calidad de la información. No obstante, se estiman unas veinte preguntas y treinta minutos de entrevista, para poder obtener la suficiente y relevante información que nos permita extraer conclusiones coherentes.

Los instrumentos que utilizaremos serán dos grabadoras, así registraremos con fidelidad todas las interacciones verbales que se realicen, y nos permitirá crear un clima distendido, además de permitirnos un análisis exhaustivo a posteriori.

3.3. Planificación.

Hasta el 2 de Diciembre	Elaboración de la lista de temas.
Hasta el 9 de Diciembre	Estudio de caso 1. Entrevista.
Hasta el 16 de Diciembre	Estudio de caso 2. Entrevista.
Hasta el 23 de Diciembre	Análisis de los datos.
Hasta el 30 de Diciembre	Realización del informe.
19 de Enero	Presentación del proyecto de la investigación.

4. ANÁLISIS DE DATOS.

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

El proceso general del análisis de los datos se recoge de forma simplificada en la tabla que se muestra a continuación.

PROCESO GENERAL DE ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Propuesto por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999).

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, triangulación, comprobación con los participantes, establecimiento de adecuación referencial, ponderación de la evidencia, comprobación de la coherencia estructural.

5. RESULTADOS ESPERADOS.

Los resultados allegados darán respuesta a las cuestiones de investigación planteadas, serán contrastados con las conclusiones de otros estudios de la misma índole, tales como los que mencionábamos antes, y recogidos en un informe final. Nos aventuramos en consecuencia a intuir que las conclusiones de las entrevistas podrán reflejar la visión en la universidad de un modelo tradicional de evaluación, que condiciona un aprendizaje de baja calidad, desmotiva y crea un autoconcepto negativo del alumno como profesional inepto. Así como, presuponemos que el alumnado estará abierto a un modelo de evaluación orientada al aprendizaje como un elemento esencial de cambio en un Sistema Superior de Enseñanza efectivo.

Posteriormente, los resultados serán difundidos mediante la presentación y defensa oral en la asignatura Métodos de Investigación Cualitativa de 2º de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cádiz, desde donde parte este proyecto. Para finalmente, formar parte de un estudio más global sobre el tópico “Evaluación y Aprendizaje en la universidad”.

6. BIBLIOGRAFÍAS.

- 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
- 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
- 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