

## LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA EVALUACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO

(THE UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION OF THE EVALUATION: A CASE STUDY)

María Carmen Ricoy y Jennifer Fernández-Rodríguez  
*Universidad de Vigo*

DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2645

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XX1*, 16 (2), 321-342. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2645

Ricoy, M. C. & Fernández-Rodríguez, J. (2013). The University students' perception of the evaluation: a case study. *Educación XX1*, 16 (2), 321-342. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2645

## RESUMEN

El acercamiento y análisis a las impresiones que tienen los implicados sobre la evaluación, en este caso los estudiantes universitarios, puede constituir un valioso medio para reconducir el proceso con la finalidad de mejorarlo. Con el objeto de adentrarnos en la percepción que manifiesta sobre la evaluación un colectivo de estudiantes, del *Máster de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* de la Universidad de Vigo (Campus de Ourense), se planteó un estudio de caso, de tipo cualitativo. Con el trabajo realizado se pretende indagar sobre las problemáticas que se derivan de la evaluación, las sensaciones que producen en el alumnado universitario, así como los instrumentos o técnicas utilizados. El estudio se encuadra en la investigación biográfico-narrativa y se ha desarrollado a partir del análisis de contenido de 32 relatos.

Los resultados y conclusiones obtenidas ponen de manifiesto que ante la evaluación el alumnado universitario experimenta sensaciones contrapuestas, primando las negativas (principalmente de nerviosismo) sobre las positivas. Se revela que el tipo de agrupamiento adoptado para el estudio, por el colectivo analizado, ante las pruebas de evaluación es el individual y que su preparación se desarrolla, con intensidad, en los días previos a la realización de las mismas. Los exámenes se evidencian como instrumentos, en exclusividad, para calificar al alumnado en el contexto universitario, echándose en falta la existencia de técnicas alternativas o/y complementarias.

## ABSTRACT

The approach and the analysis of the impressions of the people involved in evaluation, in this case the university students, can be a valuable mean to redirect the quality of the process in order to improve it. With the aimed of getting into the perception of a students group that attended to the master of secondary education, training and teaching of languages, at the University of Vigo (Campus Ourense), it was raised a qualitative case study. The realized work intends to investigate the problems arising from the evaluation, the sensations that occur in university students, as well as the used tools or techniques. The study is part of the biographical-narrative research and was developed from the content analysis of 32 stories.

The results and obtained conclusions show that university students present a conflicting feelings experience, overlapping the negative ones (nervousness) upon the positives. It is shown that before the exams people used an individual approach to study, in the case of the studied students, and training develops intensely in the days before. The exams are exclusive instruments used to qualify students in the university context, and alternative or complementary techniques are scarce.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación del alumnado integra una gran complejidad y, a su vez, es un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista teórico, el proceso de evaluación es una actividad inherente a la propia educación, que tiene como objetivo central el aprendizaje y su seguimiento (Sánchez, 2010). A ello se suma que la evaluación está sujeta a juicios de valor, en donde la garantía de su imparcialidad dependerá de la precisión con la que se describa la faceta o aspecto educativo que se pretende calificar (De la Orden, 2009).

La tarea de evaluar es evidentemente una actividad ardua y, como decimos, compleja para el profesorado, que requiere de la valoración del desarrollo global del proceso y de sus participantes, lo que exige la utilización de distintas estrategias y procedimientos (Margalef, 2009). En todo caso, la evaluación ha de ser un medio para ayudar al profesorado a transformar la enseñanza o, al menos, para introducir cambios que contribuyan a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante las exigencias que nos invaden con la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es imprescindible ir más allá de la transmisión de conceptos y la repetición de informaciones, contemplando la obtención de diferentes competencias, habilidades

y destrezas (Aguaded y López, 2009). En consecuencia, hemos de habilitar procedimientos de evaluación coherentes, sobrepasando las prácticas tradicionales que vinieron caracterizándola. Máxime, como señalan López, Cannella y Ciancimino (2010), cuando es necesario conocer las distintas capacidades del alumnado, que difícilmente resultan reconocibles y valorables a través de modalidades clásicas de calificación.

Sin duda la evolución e innovación requerida en la práctica universitaria implica por parte de los docentes, de forma bastante generalizada, transformaciones reales en la concepción metodológica y en la tipología de evaluación utilizada. De hecho, Jorret *et al.* (2011) defienden que el proceso de planificación y el diseño de la evaluación de competencias deben basarse en trabajos colegiados para alcanzar un consenso intersubjetivo entre los autores. De este modo, la calidad del aprendizaje y su nivel de logro en el alumnado atenderá a un propósito más global y a la propia complejidad del constructo competencial.

En la línea de lo referido, hemos de recordar que en el propio concepto de competencia se destaca su carácter multidimensional, desde una noción que integra diversas dimensiones: cognitiva, técnica, relacional, etc. (Lasnier, 2000). Para Ricoy, Feliz y Sevillano (2010) el término de competencia se asocia con el desarrollo de capacidades, actitudes, valores, habilidades, destrezas y conocimientos interrelacionados.

También el carácter multidimensional de la práctica docente conlleva reconsideraciones metodológicas periódicas, desde la implementación de la acción, para mejorar constantemente la calidad educativa. Al tiempo que la evaluación pedagógica es el componente principal del acto formativo (Tardif, 2006; Gullickson, 2007), más allá del subconjunto que representa la calificación.

En la educación formal, y particularmente en la universitaria, la evaluación se tradujo en la calificación de los estudiantes, a la que no puede negársele la repercusión que tiene para su promoción. Este hecho supeditó, en buena medida, la forma de entender y llevar a la práctica la actividad de la evaluación (Gil Flores y Padilla, 2009). Asimismo, condicionó de forma directa al profesorado y al alumnado a la realización de juicios de valor, que en la actualidad no resultan suficientes ante las nuevas exigencias del EEES.

Conceptualizar la evaluación no resulta fácil, precisamente porque está asociada a la emisión de juicios de valor (Alegre, 2006). Tampoco podemos obviar que en el proceso evaluativo confluyen multitud de sensaciones y valoraciones de los actores sobre las que no siempre se ha puesto la suficiente atención. Por ello, entendemos que el acercamiento a la realidad de

los participantes, permitirá tomar contacto con sus pensamientos y percepciones, y puede resultar de utilidad para tener, en mayor medida, conciencia de la problemática en la que se encuentra inmersa la evaluación u otras en las que deriva.

El interés por la evaluación de los estudiantes universitarios no es algo nuevo, con todo no son muchas las investigaciones que tratan esta temática. En concreto los estudios sobre la percepción y opinión en torno a la evaluación de este colectivo, en particular en el contexto español, son escasos a pesar de que el tema preocupa (Fernández Pérez, 1989; Tejedor, 1998; Porto, 2006). De hecho, existen pocos trabajos para conocer cómo se está desarrollando la evaluación de los estudiantes universitarios (Trillo y Porto, 2002).

Enfrentarse a situaciones concretas y reflexionar sobre la evaluación puede producir en los sujetos implicados efectos de diferente naturaleza, tanto a corto como a medio plazo. Como apunta Cardona (2008), las situaciones de la práctica real requieren del cultivo de la reflexión para encontrar soluciones adecuadas a los problemas emergentes. Asimismo, para Tejedor (2009), los comportamientos docentes relevantes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje incluyen, entre otros, factores sobre los cuales el profesorado puede reflexionar sobre la práctica.

Partiendo del convencimiento de que los docentes aprenden a través de la observación, la deliberación, el análisis de su práctica y la de otros colegas con la construcción del conocimiento que le puede generar mediante mecanismos de indagación (Cochran-Smith y Lytle, 2002), tratamos de afrontar este trabajo. Somos conscientes, como Margalef y Pareja (2008) que alcanzar un nivel de reflexión profundo, a través del análisis de la acción, requiere un grado de sistematización importante que intentamos satisfacer. Teniendo en cuenta la temática planteada se definieron como objetivos principales, del estudio de caso desarrollado, los siguientes:

- Reflexionar e identificar las problemáticas fundamentales que se derivan de la evaluación.
- Descubrir las sensaciones que anteceden, simultanean y suceden a las experiencias de evaluación del alumnado.
- Revelar la planificación que realizan los estudiantes de su trabajo ante la evaluación.
- Identificar los principales instrumentos o técnicas de evaluación utilizados.

## 1. MÉTODO

En este trabajo abordamos una investigación de tipo exploratorio desarrollada a partir de un estudio de caso, de carácter cualitativo, que se enmarca en la perspectiva biográfico-narrativa a través del análisis de las unidades microcontextuales seleccionadas. Según Duarte (2008) el estudio de caso constituye una interesante modalidad de investigación, cuando cuenta con la fundamentación teórica pertinente y la técnica apropiada para la recogida de información. Este tipo de estudio puede resultar ilustrativo y, a la vez, ser un medio para emprender posteriormente otro más ambicioso.

Dado que para Stake (2007) el estudio de caso puede ser sobre una persona o un grupo, el presentado en este artículo se sitúa en los de tipo instrumental-holístico, al analizar la percepción que tiene cada alumno y alumna de un aula (subcasos) sobre los hechos, vivencias y experiencias. Es de señalar que este tipo de estudios pueden originar tópicos sustantivos y extrapolables o de generalización analítica, bajo una mirada crítica, a otros contextos (Brown y Yule, 1998). Con todo, el interés fundamental de este trabajo, y en general de los estudios de casos, radica en la descripción y comprensión del caso concreto (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

### 1.1. Contexto y participantes

El estudio abordado se desarrolló en la Universidad de Vigo en el marco de un posgrado profesionalizante, en concreto con el *Máster de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* del Campus de Ourense. Esta titulación, como está siendo habitual en las enseñanzas de posgrado en la universidad española, cuenta con una carga lectiva de 60 créditos anuales, y fue puesta en marcha en el curso académico 2009-10.

La formación de este máster está orientada a capacitar a los licenciados, arquitectos, ingenieros y a los graduados en áreas específicas (geografía e histórica, matemáticas, tecnología e informática, etc.) para ser profesores de secundaria. Teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes en educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas se estructuró su plan de estudios. El contenido curricular de este posgrado está agrupado en torno a tres módulos diferenciados (VV.AA., 2009).

- *Módulo genérico*, con 16 créditos ECTS distribuidos en cuatro materias (son comunes y obligatorios para todas las especialidades):
  - Desarrollo psicológico y del aprendizaje en la enseñanza secundaria (4,5 créditos).
  - Diseño curricular y organización de centros educativos (4,5 créditos).
  - Sistema educativo y educación en valores (3,5 créditos).
  - Orientación y función tutorial (3,5 créditos).
  
- *Módulo específico*, cuenta con 26 créditos ECTS en las respectivas especialidades (son de tipo obligatorio para cada especialidad e itinerario):
  - Ciencias Experimentales
    - Itinerario 1. Biología, geología, física y química
    - Itinerario 2. Matemáticas, tecnología e informática
    - Itinerario 3. Educación Física
  
  - Ciencias Sociales
    - Itinerario 1. Geografía e historia
    - Itinerario 2. Humanidades
  
  - Formación Profesional
    - Itinerario 1. Sector servicios
    - Itinerario 2. Sector primario y secundario
    - Itinerario 3. Formación y orientación laboral
  
  - Lenguas y Literaturas
    - Itinerario 1. Lenguas extranjeras
    - Itinerario 2. Lenguas y literaturas oficiales
  
  - Arte
    - Itinerario 1. Música
    - Itinerario 2. Dibujo
  
  - Orientación

- *Prácticum*, con 18 créditos ECTS asignados a las dos materias que lo conforman (se encuentran vinculadas a la especialidad correspondiente y son de tipo obligatorio):
  - Prácticas externas (12 créditos).
  - Trabajo fin de máster (6 créditos).

El conjunto de esta oferta formativa, en la Universidad de Vigo, queda supeditada a la demanda del alumnado matriculado. De modo que cuando no existe un mínimo de solicitudes, en un itinerario o especialidad, ésta no se desarrolla durante el curso académico, llevándose a cabo en los/as restantes.

Los criterios utilizados para la selección de los participantes de este estudio están asociados, fundamentalmente, al nivel de accesibilidad que se tiene a los mismos y a los documentos analizados (McMillan y Shumacher, 2005). Con los implicados se acuerda la doble finalidad que se realizará de la información de los relatos: didáctica e investigadora. Garantizándose, en esta última, el anonimato para resguardar su privacidad.

El estudio se ha abordado desde la materia de *Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos* que, como adelantamos, forma parte del módulo común y consta de 4,5 créditos ECTS. Ha sido desarrollado en el primer cuatrimestre del curso académico 2010-2011, con un total de 32 estudiantes que se acogieron al sistema de evaluación continua, de tipo formativo. De ellos, casualmente, 16 eran mujeres y otros tantos varones, y su edad estaba comprendida entre los 24 y 45 años. Este alumnado acudió habitualmente a las clases de la referida materia, realizando 31 de ellos el trabajo que le permitió alcanzar las competencias previstas en la guía docente, así como la obtención de la calificación positiva.

Es de señalar que el grupo objeto de estudio contaba con un perfil académico heterogéneo, accediendo a los estudios de dicho máster a partir de la licenciatura en diferentes ramas, diversas ingenierías y arquitectura. Se trata de estudiantes con una larga experiencia sobre la evaluación en la universidad pues, al menos, todos han terminado una primera titulación.

## 1.2. Procedimiento y técnica de recogida de información

Al inicio del curso académico 2010-2011, a través de la guía docente y la presentación por las profesoras en el aula de la materia de *Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos*, se informó al alumnado de los instrumentos que se iban a utilizar en la evaluación continua de carácter

formativo. Además, se le ha indicado el procedimiento de *feed-back* previsto para el seguimiento del proceso de aprendizaje, los criterios de calificación y la ponderación aplicada en los diferentes extremos (que no pasamos a detallar para no excedernos de la temática central que aquí nos ocupa).

Entre las técnicas empleadas para la evaluación continua se incluye el *e-portfolio* de aprendizaje albergándolo en la plataforma de *Claroline-Faitic*, que pone a disposición del alumnado y del profesorado la Universidad de Vigo. En él cada alumno/a, de forma individual, fue almacenando el trabajo realizado en torno a los bloques de contenido propios de la materia, a fin de recoger indicios y evidencias sobre el desarrollo de sus competencias y tomar conciencia del aprendizaje generado. Simultáneamente, se llevó a cabo la retroalimentación por las docentes con cada estudiante. De hecho, este tipo de estrategia formativa propicia la reflexión personal, la interiorización del aprendizaje y la generación de nuevo conocimiento.

La elección del *e-portfolio*, como instrumento de evaluación, se consideró por tratarse de un recurso digital útil que permite recopilar información y evidencias sobre las diferentes competencias académicas y profesionales obtenidas por el alumnado, y posibilita la valoración del aprendizaje (Barragás, 2005). Asimismo, es una excelente herramienta para la recogida de datos cualitativos en la evaluación continua de carácter formativo, que ayuda a los estudiantes y al profesorado a reflexionar sobre la acción y la comprensión mutua del proceso.

Entre las actividades planteadas, para trabajar los contenidos de la referida materia, el alumnado ha tenido que incluir dentro del *e-portfolio* un relato libre sobre la percepción y sentimientos que le produce la evaluación, en su etapa universitaria, así como los recuerdos más relevantes que mantienen. La realización de este ensayo se les propuso que lo plasmasen de forma individual.

Esta narrativa se les ha planteado a los participantes como una actividad didáctica para conocer sus ideas previas en torno a la evaluación, así como para desarrollar un análisis en profundidad, a nivel individual y colectivo (con el grupo aula), y el abordaje posterior de este estudio de casos. De este modo, tratamos de formar al alumnado y de investigar de forma metódica e intencional a través de un proceso de indagación (Flick, 2004). Paralelamente promovemos en los estudiantes una visión deliberativa y crítica sobre la evaluación, sustentada a través de una metodología dialógica (Flecha, 1997; Arandia, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez, 2010). Todo ello, con el objeto de contribuir a la desmitificación del uso parcial y nada pedagógico que, de modo bastante generalizado, se asocia con la evaluación e impulsar en lo posible prácticas innovadoras sobre su uso en los futuros



docentes de secundaria. Además, este trabajo permite conocer la percepción sobre la evaluación que tiene el colectivo analizado, así como interpretar los sentimientos que le produce (Coller, 2005).

### 1.3. Proceso de análisis de la información

Para profundizar en la información de los 32 relatos generados por el alumnado se les ha aplicado un análisis de contenido. Con él, se han identificado las distintas categorías (principales y secundarias) a través de un proceso inductivo a partir de los datos brutos producidos por los participantes (Goetz y LeCompte, 1981).

Para el análisis de la información se ha tenido que utilizar diferente tipo de *software* informático. Inicialmente, a partir de los procesadores de textos empleados por los estudiantes para presentar sus relatos en el *e-portfolio*, se convierten estos escritos en formato txt, se identifica cada archivo con el género y un número correlativo asociado a cada uno de los sujetos, del 1 al 32 (considerando el total de participantes). Todo esto es necesario para efectuar el análisis de contenido con el programa AQUAD, versión 6 (para texto). Por otro lado, posteriormente a través del Excel-2003 se realizó el recuento de frecuencias (f) a partir de la codificación que emerge de las respectivas subcategorías procedentes de las narraciones. Lo que permite conocer su preponderancia y singularidad. Además, se aportan algunas representaciones gráficas sobre los datos.

La pregunta desarrollada a través del relato libre por los estudiantes contribuye a la unificación de la información, y permitió recoger datos contextualizados de forma sistemática para avalar la validez de los resultados (De Ketele y Roegiers, 1994). Asimismo, para garantizar la consistencia interna de los datos el análisis se ha planteado con pares de investigadoras. Su realización se fue determinando bilateralmente a través del consenso oportuno para unificar la codificación atribuida a las principales unidades de análisis (categorías principales), así como a las que emanaban (subcategorías) durante el proceso de desarrollo.

En el apartado de resultados se incorporan algunos fragmentos ilustrativos para ofrecer evidencias a la comunidad científica sobre los datos obtenidos, indicando al final de cada uno de estos extractos de textos: el género del participante, y el número del relato con el que se corresponde (ejemplo: mujer, relato nº 3).

Sobre la fiabilidad de los resultados obtenidos es de señalar que está vinculada con la rigurosidad y sistematización seguida en el desarrollo global del estudio abordado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Como

se ha precisado para mejorar su solidez, siguiendo a Flores (2003): se contemplan los componentes primordiales del diseño metodológico, se definen coherente y rigurosamente los procedimientos para realizar el análisis de contenido, y se aportan evidencias consistentes sobre los resultados, con la estructuración y exactitud pertinentes.

## 2. RESULTADOS

Primeramente se presentan los datos generales del estudio a partir de la tabla 1. A través de los análisis se obtuvieron resultados globales y parciales, de cada uno de los participantes y de la totalidad, que permiten conocer en profundidad la percepción que tiene sobre la evaluación el colectivo estudiado.

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA
Sensación que produce la evaluación	Negativa: nerviosismo; agobio; angustia; ansiedad; miedo; incertidumbre.
	Positiva: alivio; placer.
Tiempo dedicado al estudio	Estudio de última hora.
	Estudio planificado y dosificado.
Forma de estudio	Individual.
	Colectivo.
Instrumento o técnica de evaluación	Prueba/s escrita/s.
	Trabajo/s.
	Ejercicios.
Sistema de evaluación	Continua.
	Final.

Tabla 1. Categorías identificadas en los relatos

Por medio de los subapartados que se recogen a continuación se profundiza en los resultados, de forma pormenorizada, a través de las diferentes categorías y subcategorías, aglutinando estas últimas, en algunos casos, en función de su afinidad, similitud o proximidad.

### 2.1. Sensaciones que produce la evaluación

En torno a la evaluación el alumnado universitario se plasman multitud de emociones vinculándolas, casi todas ellas, con sensaciones negativas.

Es de resaltar que, esporádicamente reconocen alguna emoción positiva asociándola con la fase final (gráfico 1).

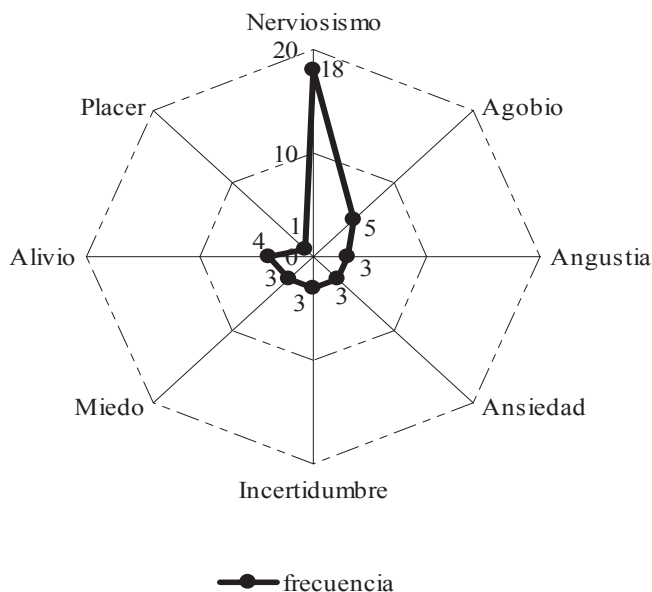


Gráfico 1. Sensaciones generadas por los estudiantes con la evaluación

Casi todos los participantes, a excepción de 8, manifiestan algún tipo de sensación/es negativa/s ante la evaluación refiriéndose con una mayor preponderancia a la de nerviosismo ( $f=18$ ). Algunos estudiantes agregan agobio ( $f=5$ ), angustia, ansiedad, incertidumbre y/o miedo ( $f=3$ ). Estas impresiones negativas se entremezclan en el alumnado en 11 casos (por ejemplo: nerviosismo y miedo; nerviosismo y agobio; nerviosismo y ansiedad; etc.), frente a 13 que experimentan únicamente una de estas sensaciones desagradables.

En general consideran que forjan las sensaciones negativas a partir de sus creencias o ideas previas y experiencias que han ido conformando, a lo largo de los años, en torno a la evaluación. Asimismo piensan que se lo están jugando todo cuando afrontan estas pruebas y también enfatizan, en algún caso, el gran esfuerzo que les supone prescindir del desarrollo de las actividades de ocio o romper con este tipo de rutinas de esparcimiento.

*«Al hablar de evaluación lo primero que me pasa por la cabeza es otra palabra asociada a ella: examen (o prueba como suelen llamarlo otros). Esto me produce una sensación de agobio. Quiero decir que, como estudiante que soy, asocio la palabra evaluación con experiencias, la mayor parte de las veces, negativas.» Varón, relato n° 24.*

Es de señalar que en la vertiente de las sensaciones positivas emerge, excepcionalmente, en 5 sujetos cierto sosiego que les produce alivio o placer al término de la realización de los exámenes. Principalmente la percepción de alivio ( $f=4$ ) se origina en el alumnado desde el momento en que concluyen la/s prueba/s, aunque el tiempo de espera ante los resultados continúa propiciándoles cierta tensión.

*«Siempre asocio la evaluación a momentos de tensión, e incluso de pánico en el último momento antes de entrar a hacer una prueba. También la relaciono con una sensación de alivio o descarga de tensión, una vez finalizado el examen.» Mujer, relato n° 21.*

Tan solo uno de los participantes sostiene que le agradan aquellas situaciones en las que el docente se implica con el alumnado a través de un *feed-back* constante en el proceso de evaluación continua, frente a otras formas que le ocasionaban ansiedad y angustia por basarse exclusivamente en una prueba final.

*«La forma que yo consideraba (y que considero) que es la correcta para evaluar, (...) es aquella en la que existe una retroalimentación entre el alumno y el profesor o profesora, en donde se me permite ser consciente de mis errores y que gracias a eso todos podemos aprender y mejorar obteniendo así una sensación placentera, claramente opuesta a la de desasosiego y, a veces, de ansiedad y angustia que me causan otros planteamientos más tradicionales del enfoque de la evaluación.» Varón, relato n° 20.*

## 2.2. Tiempo dedicado y forma de estudio

En las narraciones algunos participantes hacen alusión al tiempo que dedican al estudio, en concreto refiriéndose al que invierten en la preparación de los exámenes, y en su planificación para abordarlos. El colectivo analizado reconoce que dedica poco tiempo a su estudio y programación, dejando para última hora su preparación. Con todo, se plantean como finalidad esencial la superación de las pruebas.

Como tónica habitual el alumnado pone de manifiesto que activa estrategias cognitivas fundamentalmente para memorizar la información objeto de los exámenes, ajustándose al tipo de prueba que espera realizar. Además asume que este proceder le genera sensaciones negativas y que repercute de forma perjudicial sobre su calidad de vida.

*«Hablar de evaluación a mí me recuerda los días de exámenes. Para mí la evaluación es sinónimo de tener que realizar una prueba y de estu-*

*diar, y no exactamente lo que es importante sino lo que probablemente tiene más posibilidades de caer en el examen.» Varón, relato n° 6.*

*«La evaluación para mí implica miedo. Me recuerda épocas de exámenes diarios en las que debía estudiar todas las tardes y hasta altas horas de la noche porque al día siguiente tenía un examen, y al otro uno diferente. En general, con el método de evaluación por exámenes simplemente estudias el día antes (por lo menos en mi caso) y luego lo revisado queda en el olvido rápidamente, y no te sirve de nada.» Mujer, relato n° 18.*

De forma contrapuesta a lo referido anteriormente, se localiza un pequeño grupo de participantes (f=4) que reconoce planificar su proceso de aprendizaje para afrontar las pruebas escritas de forma coherente, y organiza oportunamente el tiempo del que dispone.

*«Cuando hablo de evaluación la primera cosa que me viene a la cabeza es mi primera época como estudiante universitaria cuando tenía alguna prueba teórica, así como todo el estrés que me producía al tener que estudiar hasta la hora de celebrarse el examen.» Mujer, relato n° 11.*

En las narraciones desarrolladas por el alumnado emergieron, en algunos participantes, los distintos tipos de agrupamiento que acostumbran a seguir para la preparación de las pruebas de evaluación. Distinguiéndose principalmente los de carácter individual. En los relatos el colectivo analizado manifiesta, con una destacada intensidad (f=31), que la práctica más utilizada para afrontar el estudio de los exámenes teóricos es la de prepararlos solos.

Excepcionalmente una alumna sostiene que estudiaba en equipo, aunque no siempre detalla la cantidad exacta de personas que se agrupaban. Esta estudiante argumenta que se reunía con sus iguales para preparar la elaboración de diferentes ejercicios, trabajos y pruebas escritas principalmente. De modo que, en este caso, se revela el uso de estrategias metacognitivas y de apoyo.

*«La evaluación me recuerda (...) las prisas de los días previos a los exámenes, quedar con alguien para estudiar (sobre todo asignaturas más prácticas que teóricas: matemáticas, física, química,...), repasar problemas, revisar actividades y ejercicios, entre otras cosas.» Mujer, relato n° 3.*

### **2.3. Instrumentos y tipos de evaluación**

Entre los diferentes instrumentos utilizados en la evaluación, dentro del ámbito universitario, los participantes plasman en los relatos aportados

que son las pruebas escritas o exámenes teóricos los que priman, y que el desarrollo de ejercicios y trabajos se utiliza de forma minoritaria (gráfico 2).

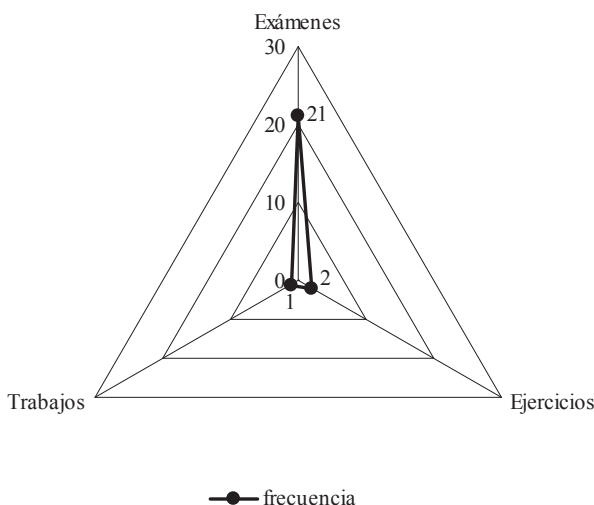


Gráfico 2. Instrumentos o técnicas utilizadas en la evaluación

Cabe distinguir que los exámenes sobre contenidos teóricos son el instrumento utilizado por antonomasia ( $f=21$ ) para calificar al alumnado, quedando en un segundo plano la inclusión de ejercicios ( $f=2$ ) y todavía es más excepcional el empleo de trabajos ( $f=1$ ).

*«Al final la evaluación se reducía a un par de ecuaciones del tipo: evaluación = nota del examen, o evaluación = nota del examen + trabajos.» Mujer, relato n° 14.*

Únicamente un sujeto se refiere a que los docentes combinaban diferentes instrumentos o técnicas para evaluar, coincidiendo normalmente con un proceso de evaluación continua, aunque incide en que ponderaban la puntuación del examen por encima de los demás extremos considerados en la calificación.

*«Evaluación te lleva a pensar en una relación directa examen = nota, en donde te van a valorar todo lo que sabes, todo va a depender de un test o unas preguntas que debes responder en un momento y en un tiempo determinado. En esta ecuación a veces aparecen agregados trabajos y ejercicios para subir nota, que normalmente no son útiles si no apruebas el examen. En resumen, al final siempre dependíamos de aprobar un examen para obtener una evaluación positiva.» Mujer, relato n° 14.*

Entre las diferentes narraciones aportadas por los participantes, tan solo, un pequeño grupo hizo referencia en los relatos a los distintos tipos de evaluación, distinguiendo la continua y final. Dentro de la evaluación continua una minoría (f=2) manifiesta que se ha encontrado con procesos evaluativos de este tipo, considerándola mucho más enriquecedora por su relevancia formativa y sobre todo por la implicación que el/la profesor/a mantenía en el seguimiento de su aprendizaje.

*«Recuerdo también ciertas ocasiones en las que el profesor utilizaba varios métodos de evaluación, desarrollando un proceso de forma continua y valorando además las actitudes, la creatividad, las ilusiones y las ganas que le poníamos al trabajo los alumnos.» Varón, relato n° 20.*

Otro pequeño número de estudiantes (f=3) plasma que, en su trayectoria universitaria, se encontraron siempre con sistemas de evaluación de carácter final, utilizándose como único instrumento las pruebas escritas. Asimismo inciden en que no contaban con la posibilidad de demostrar todo el esfuerzo invertido, ni lo aprendido en la materia a través de la realización de otras actividades y/o trabajos.

*«La evaluación en forma de examen final creo que en general al alumnado no nos gusta, ya que las posibilidades de demostrar los conocimientos no son las mismas que si se realiza una evaluación continua.» Mujer, relato n° 8.*

*«En la mayor parte de los casos, las evaluaciones se limitaban a un examen final de la asignatura de turno, en donde nos jugábamos todo a una carta y donde los profesores se dedicaban a dar el aprobado o suspenso, sin más interacción con el alumnado. En fin..., se limitaban a decirnos las notas.» Varón, relato n° 32.*

### 3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los estudiantes atribuyen al momento de ser evaluados una serie de sensaciones contrapuestas, aunque priman las emociones negativas (principalmente de nerviosismo) sobre las positivas, antes y durante el desarrollo de los exámenes. Piemontesi y Heredia (2009) ponen de manifiesto que antes de la elaboración de las pruebas de evaluación se producen en los estudiantes universitarios conductas de ansiedad. También González *et al.* (2010) identifican como máximo estresor académico percibido por el alumnado universitario, los exámenes y las intervenciones en público. Otras investigaciones señalan que la elevada ansiedad frente a las pruebas de evaluación está asociada con la baja habilidad, por parte de los estudiantes, para poner en mar-

cha estrategias de aprendizaje efectivas (Furlan *et al.*, 2009). Asimismo dar cuenta del rendimiento académico al alumnado le genera un incremento de ansiedad, cuando para la realización de una prueba las instrucciones que ofrecen los docentes son amenazantes y si existe presión con el tiempo disponible o si la tarea es compleja (Bausela, 2005).

Excepcionalmente los participantes destacan que tras la ejecución de las pruebas de evaluación reaparecen en ellos impresiones positivas, como consecuencia de la descarga emocional que les supone. Con todo, no enfatizan la repercusión apacible que les producen estas últimas, sino el sufrimiento que le originan las sensaciones negativas que experimentan.

En la preparación de los diferentes exámenes, los participantes optan por una estrategia de estudio basada en la utilización productiva del tiempo que destinan. En general reconocen que no autorregulan adecuadamente el tiempo de preparación y le dedican menos del necesario. Lo que propicia en los estudiantes el desarrollo de aprendizajes puntuales, superficiales y selectivos del contenido de las materias. De hecho, en otras investigaciones se puso también de manifiesto que en función de los procedimientos de evaluación y del nivel de exigencia que plantea cada materia los estudiantes dosifican sus esfuerzos, orientan el estudio e intensifican el trabajo días antes (Navaridas, 2002; Gil Flores y Padilla, 2009).

El colectivo analizado reconoce primordialmente la utilización de estrategias cognitivas y percibe una disminución, una vez realizados los exámenes, en la memorización de la información que ha manejado. Lo que resulta perjudicial para su formación académica, así como de cara al futuro para el ejercicio de su posible actividad profesional. Por otra parte este tipo de pruebas a las que se somete el alumnado, desencadena previsiblemente la forma de agrupación individual a la que supeditan la preparación de las mismas.

Como ha quedado en evidencia, entre las técnicas de evaluación destaca el uso abusivo de las pruebas escritas de tipo teórico para calificar al alumnado, ensombreciendo otras alternativas como: el desarrollo de actividades, de diseños, propuestas e implementaciones diversas, trabajos monográficos, análisis de casos o de experiencias, pequeñas investigaciones, portafolios de aprendizaje, etc. Ello provoca que los estudiantes tengan una visión restringida y acotada de la evaluación, vinculándola fundamentalmente con el momento de la realización de las pruebas. Hecho que minimiza sus posibilidades intelectuales y las reduce a medir resultados de aprendizaje (Carrizo, 2009).

Parece indudable que hay que variar las prácticas de la evaluación para traspasar las restricciones que generan las pruebas convencionales (Villa y Poblete, 2011). De forma que, para mejorar la calidad del proceso



de enseñanza-aprendizaje, es esencial incorporar cambios sólidos en la metodología y evaluación que contribuyan a transformar verdaderamente la práctica educativa, como ya lo están haciendo algunos docentes (Margalef y Álvarez, 2005). Asimismo, es de señalar que diversas investigaciones (Biggs, 2005; Wilson y Fowler, 2005) se han hecho eco de la relación existente entre el método de evaluación utilizado por el profesorado y la forma que tiene el alumnado de abordar el aprendizaje. Con todo, la finalidad fundamental de la evaluación presenta repercusiones relevantes más allá de la mera calificación del alumnado, aunque este aspecto resulte sustancial para su promoción académica y laboral.

Es de resaltar la preponderancia de la evaluación final sobre la continua o de tipo mixto (continua y sumativa), encontrándose la primera superada, de forma generalizada, a la utilización de un único instrumento denominado entre los estudiantes como examen. También en otro estudio de caso (Porto, 2005) sobre la percepción que tiene el alumnado de la evaluación, en la Universidad de Santiago de Compostela, se detectó un uso generalizado del examen, afirmando que la acreditación de los estudiantes se decide a partir de la calificación a través de pruebas escritas. La analogía que establecen los estudiantes universitarios entre la evaluación y la realización de exámenes queda patente. Cuestión que en la actualidad ha de revisarse, pues la evaluación por competencias requiere del desarrollo de procedimientos complejos y técnicas o instrumentos diversos, con la ponderación y el uso de criterios pertinentes para identificarlas. Cano (2008) señala que no todas las materias prevén un sistema de evaluación por competencias, relegándolo todavía en muchos casos a un segundo plano y desligándolo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que, junto a los resultados de este trabajo, evidencia la necesidad de revisar el sistema de evaluación por competencias, con el objeto de avanzar en un cambio a corto plazo, real y efectivo.

Según apunta Pérez Juste (2005), el sistema de evaluación debe presentar plena coherencia entre los fines o los objetivos perseguidos desde sus múltiples dimensiones, sin olvidar que es un elemento clave en todos los procesos vinculados con la calidad educativa. Por ello, es necesario trabajar desde la máxima consideración su concepción, su diseño, su ejercicio y el uso que se hace de la información recogida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. y López, E. (2009). La evaluación de la calidad didáctica de los cursos universitarios en red: diseño e implementación de un instrumento. *Enseñanza & Teaching*, 27 (1), 95-114.
- Alegre, O. (2006). Evaluación del programa de posgrado «Educar en la Diversidad» por parte de los profesores participantes. *Revista de Educación*, 340, 299-340.
- Arandia, M.; Alonso-Olea, M. J. y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Barragás, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: una experiencia en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-140.
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 31, 553-557.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brown, G.; Yule, G. (1998). *Discourse analysis*. Cambridge: University Press.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf> [consulta 2011, 24 de junio].
- Cardona, J. (2008). La práctica reflexiva, clave en la profesionalización docente, en Cardona, J. (coord.) *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Sanz y Torres, 183-222.
- Carrizo, W. (2009). La responsabilidad del docente frente a la evaluación. *Pecunia*, 9, 63-83.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. (2002). *Dentro y fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios Sobre Educación*, 16, 17-36.
- De Ketele, J. M.; Roegiers, X. (1994). *Metodología para la recogida de la información*. Madrid: La Muralla.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em Educação. Investigaçao em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalizaçao. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Fernández Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Salamanca: Hupagraphis.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexoes sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, 21 (2), 391-412.

- Furlan, L. A.; Sánchez, J.; Heredia, D.; Piemontesi, S. e Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 5 (12), 117-124.
- Gil Flores, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1981). Ethnographic research and the problem of data reduction. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 51-70.
- González, R.; Fernández, R.; González, L. y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32 (4), 151-158.
- Gullickson, A. R. (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Mensajero.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jornet, J. M.; González, J.; Suárez, J. M. y Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63 (1), 125-145.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- López, M.; Cannella, S. y Ciancimino, E. (2010). Proyecto de evaluación mixta ALTA: la experiencia en un entorno mexicano de enseñanza a distancia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2), 1-16. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol12no2/contenido-lopezcannella.pdf> [consulta 2011, 27 de mayo].
- Margalef, L. (2009). *A avaliación formativa: un desafío para o ensino universitario*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Margalef, L. y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 47-62.
- Mcmillanm, J. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante. *Contextos Educativos*, 5, 141-156.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.
- Piemontesi, S. E. y Heredia, D. E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25 (1), 102-11.
- Porto, M. (2005). Evaluación de estudiantes y calidad docente en los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela: Propuesta de mejora. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 7-17.
- Porto, M. (2006). La evaluación de los estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 24, 167-188.
- Ricoy, M. C.; Feliz, T. y Sevillano, M. L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XXI*, 13 (1), 199-219.
- Sánchez, M. P. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tejedor, J. (dir.) (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Informe de Investigación*. Salamanca: CIDE.
- Tejedor, J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios Sobre Educación*, 16, 79-102.
- Trillo, F. y Porto, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-170.
- VV.AA. (2009). *Memoria para la solicitud de verificación del título: Master universitario para el profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas por la universidad de Vigo*. Disponible en: [http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/MEMORIAS\\_DEF\\_POSGRAO/Master\\_profesorado.pdf](http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/MEMORIAS_DEF_POSGRAO/Master_profesorado.pdf) [consulta 2011, 27 de abril].
- Wilson, K. & Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students» approaches to learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (1), 85-99.

## **PALABRAS CLAVE**

Evaluación, instrumentos de evaluación, exámenes, calificación, máster de secundaria, docencia universitaria.

## **KEY WORDS**

Evaluation, evaluation tools, exams, qualification, master of secondary education, University teaching.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS**

María Carmen Ricoy, profesora Titular de Universidad y responsable de diferentes materias de Didáctica y TIC Aplicadas a la Educación, en la Facultad de CC. de la Educación (Universidad de Vigo). Tiene publicados numerosos artículos en revistas científicas y capítulos de libros. Ha participado en múltiples proyectos de investigación, así como de ponente y comunicante en eventos científicos. Líneas de investigación: evaluación y calidad, TIC aplicadas a la educación, estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras.

Jennifer Fernández-Rodríguez, cuenta con la Licenciatura en Psicopedagogía y es doctoranda de la Universidad de Vigo. Es profesora de la materia de *Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos* y la de *Sistema Educativo y Educación en Valores* en el Máster de Secundaria de la Universidad de Vigo. Ha publicado algunos trabajos en revistas científicas y libros. Líneas de investigación: evaluación y calidad, innovación didáctica, TIC aplicadas a la educación y al ocio.

Dirección de las autoras: Facultad de CC. de la Educación  
Universidad de Vigo  
Av./ Castelao, s/n  
32004 Ourense (España)  
E-mail: cricoy@uvigo.es  
jennifer@uvigo.es

Fecha Recepción del Artículo: 02. Noviembre. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 07. Diciembre. 2011

Fecha de Revisión antes de la publicación: 11. Noviembre. 2012