FACULTADE DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

TESIS DOCTORAL
REALIZADA por Mónica Porto Currás
DIRIGIDA POR EL PROF. DR. FELIPE TRILLO ALONSO

Santiago de Compostela, 2005

AGRADECIMIENTOS

No soy capaz de expresar con palabras el agradecimiento que merecen las personas que hicieron posible la realización de este trabajo, por lo que sólo pretendo recordar en esta página a aquéllas que me ayudaron y apoyaron en la realización de esta Tesis Doctoral.

Al Profesor Felipe Trillo Alonso, por su talento y amistad, por todo lo que de él he aprendido –y que desborda con mucho lo que se puede plasmar en este trabajo–, por ser un ejemplo a seguir ..., en fin, por enseñarme lo que significa ser Maestro.

A mis padres y hermana, por su comprensión, confianza y cariño, por estar siempre a mi lado, independientemente de las circunstancias o de la distancia, por enseñarme lo que significa la Familia.

A Rosa, por su apoyo y amistad, por "caminar conmigo" durante este trayecto aunque el camino no siempre fue fácil, por seguir día a día demostrándome lo valioso y esencial de la Amistad.

A esos amigos (Lupe, Carmen, Sonia, Ramón, Alex, Marta, Diego, Pirri, Arancha, Eva, Manolo, ...) que siempre tienen una palabra de ánimo cuando hace falta y hacen fácil la sonrisa necesaria para seguir adelante.

A esas personas de la Universidad de Santiago de Compostela, y ahora también de la Universidad de Murcia, que con frecuencia demuestran su afecto y una confianza en mí de la que no siempre me siento merecedora.

Por último, a todos los estudiantes y profesores que colaboraron en la realización de esta Tesis Doctoral, sin su colaboración no habría sido posible esta investigación.

A todos, sinceramente, GRACIAS.

ÍNDICE GENERAL

Pag

MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN 1

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: LA UNIVERSIDAD 9

1.1. Perspectiva histórica 11

1.2. Concepto de Universidad 20

1.3. Funciones y fines de la Universidad española: marco legal del sistema educativo universitario 25

1.4. Problemas y retos actuales de la Universidad española 31

1.5. Normativa sobre evaluación de estudiantes en la Universidad 42

2. CALIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO 53

2.1. Calidad de la Universidad: diferentes concepciones de calidad 55

2.2. Evaluación de la calidad: Plan de la calidad de las universidades 66

2.3. Indicadores de calidad en la Universidad 77

2.3.1. La evaluación de los estudiantes como indicador de calidad de la enseñanza universitaria 87

3. LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: APROXIMACIÓN A UNA TEORÍA GENERAL 97

3.1. Introducción al concepto de evaluación 99

3.2. Qué es evaluación 105

3.2.1. Confusiones y concepciones erróneas 105

3.2.2. Definición de evaluación 112

3.2.3. Características de la evaluación 121

3.3. Qué hay que evaluar 126

3.4. Cómo evaluar 134

3.4.1. Referentes de la evaluación 134

3.4.2. Criterios para juzgar lo que es evaluado 139

3.4.3. Instrumentos de recogida de información 145

3.5. ¿Cuándo evaluar? 176
3.5.1. Evaluación inicial – diagnóstica 176
3.5.2. Evaluación continua – formativa o formadora 177
3.5.3. Evaluación final – sumativa 179
3.6. Quién evalúa y para quién 181
3.7. Para qué evaluar 184

4. LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD 197
4.1. Dimensiones de la evaluación de estudiantes en la Universidad 199
4.1.1. Cómo se define la evaluación de estudiantes en la Universidad ... 199
4.1.2. Qué hay que evaluar 199
4.1.3. Cómo realizar la evaluación de estudiantes en la Universidad 201
4.1.4. Cuándo evaluar 202
4.1.5. Quién y para quién evaluar en la Universidad 202
4.1.6. Para qué evaluar: funciones de la evaluación de estudiantes en la Universidad 204
4.2. Características específicas del contexto universitario que influyen en la evaluación de estudiantes 206
4.2.1. Características institucionales y organizativas 206
4.2.2. Formación docente 208
4.2.3. Formación de profesionales de nivel superior 210
4.2.4. Características de los estudiantes 212
4.2.5. “Paradojas” de la evaluación de estudiantes en la Universidad 214
4.3. Investigaciones sobre la evaluación de estudiantes en la Universidad: la realidad de los datos..... 217
4.3.1. Dimensiones que recogen los artículos publicados sobre evaluación de estudiantes 218
4.3.2. Resultados de algunas investigaciones específicas sobre esta temática: ¿qué nos dicen las investigaciones hasta ahora realizadas? 228
4.3.3. Evaluación por Áreas de conocimiento 241
4.4. Identificando cambios necesarios y resistencias 251

RECAPITULACIÓN DEL MARCO TEÓRICO 263

MARCO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN 279

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 285
5.1. Naturaleza y objeto de estudio 285
5.2. Objetivos de la investigación 289
5.3. Metodología de la investigación 291
5.3.1. Definición y selección de la muestra 294
5.3.2. Instrumentos utilizados para la recogida de datos 300

6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA 315
6.1. Análisis de los cuestionarios 317
6.1.1. Introducción 317
6.1.2. Área de Ciencias Sociales y Jurídicas 324
6.1.2.1. Datos de identificación 324
6.1.2.2. Variables de contenido 325
6.1.2.3. A modo de recapitulación 380
6.1.3. Área de Humanidades 383
6.1.3.1. Datos de identificación 383
6.1.3.2. Variables de contenido 385
6.1.3.3. A modo de recapitulación 429
6.1.4. Área de Ciencias Experimentales 432
6.1.4.1. Datos de identificación 432
6.1.4.2. Variables de contenido 434
6.1.4.3. A modo de recapitulación 473
6.1.5. Área de Enseñanzas Técnicas 476
6.1.5.1. Datos de identificación 476
6.1.5.2. Variables de contenido 477
6.1.5.3. A modo de recapitulación 511
6.1.6. Área de Ciencias de la Salud 513
6.1.6.1. Datos de identificación 513
6.1.6.2. Variables de contenido 514
6.1.6.3. A modo de recapitulación 549

6.1.7. Interpretación de los resultados 551
6.2. Análisis de las entrevistas 581
6.2.1. Introducción 581
6.2.2. Área de Ciencias Sociales y Jurídicas 588
6.2.2.1. Aproximación al perfil de Área 633
6.2.3. Área de Humanidades 637
6.2.3.1. Aproximación al perfil de Área 676
6.2.4. Área de Ciencias Experimentales 678
6.2.4.1. Aproximación al perfil de Área 714
6.2.5. Área de Enseñanzas Técnicas 716
6.2.5.1. Aproximación al perfil de Área 744
6.2.6. Área de Ciencias de la Salud 746
6.2.6.1. Aproximación al perfil de Área 780
6.2.7. Interpretación de los resultados 781
6.3. Triangulación cuestionarios-entrevistas 809
6.3.1. ¿Qué se entiende por evaluación de estudiantes?: Conceptualización de la evaluación 809
6.3.2. ¿Qué se evalúa?: Objetos de la evaluación 811
6.3.3. ¿Cómo se evalúa?: Referentes, instrumentos de recogida de información y formas de realizar la evaluación de estudiantes 813
6.3.4. ¿Cuándo se evalúa? 818
6.3.5. Para qué se evalúa?: Funciones de la evaluación 819
6.3.6. Quién y para quién se realiza la evaluación 821
6.3.7. Evaluación versus calificación 824
6.3.8. Diferencias / homogeneidad entre Áreas de conocimiento 825
6.3.9. Perfil de la evaluación de estudiantes en la U.S.C. 827

7. CONCLUSIONES GENERALES 833
7.1. Objetivos Directos 835
7.2. Objetivos Inferidos 844

BIBLIOGRAFÍA 877
ANEXOS 921
Anexo 1: Cuestionario 923
Anexo 2: Guión de Entrevista 939

INTRODUCCIÓN

En esta introducción queremos dejar claras fundamentalmente tres cuestiones: mi motivación más personal para realizar esta Tesis Doctoral, la relevancia del objeto de estudio y la estructura de la investigación.

Así, en relación con la primera cuestión –mi motivación personal- ocurre que, como alumna, durante 20 años he estado sometida a constantes procesos de evaluación, algunos de los cuales me parecieron muy razonables, otros no tanto, y demasiados totalmente arbitrarios y sin ningún fundamento pedagógico, por lo que investigar sobre la evaluación de estudiantes es un tema que me compromete de una manera personal.

Siendo así, hago mías las palabras de Santos Guerra (1998):

> "Llevamos ya unos años haciendo evaluaciones [...]. Es hora de iniciar un discurso sobre estos procesos. ¿Qué está pasando? ¿Cómo se está haciendo? ¿Qué se está consiguiendo? ¿Qué efectos secundarios está provocando? ¿Qué piensan de las evaluaciones los protagonistas (que son los evaluados)? No se trata de hacer evaluaciones sin ton ni son. Se trata de hacer evaluaciones rigurosas que conduzcan a una comprensión profunda de la realidad y a una mejora de la práctica. Y se trata de hacerlas respetando los más exigentes principios de la ética social y de la ética individual" (Santos Guerra, 1998: 171)

Pues bien, saber sobre todo eso es precisamente el objetivo que perseguimos con esta Tesis Doctoral: conocer las principales características de la evaluación de los estudiantes en esta Universidad desde la perspectiva de sus protagonistas, con el fin de identificar los puntos fuertes y las debilidades de este proceso y ver las posibles líneas de mejora. En definitiva, lo que pretendemos es conocer cómo se evalúa a los estudiantes en nuestra Universidad y utilizar esta información como indicador de la calidad de la enseñanza universitaria. Nos gustaría, por tanto, que esta investigación sirviera para apoyar la necesaria reflexión sobre la evaluación de los alumnos en la Universidad y, sobre todo, para comenzar a cambiar la forma en que ésta se desarrolla en la práctica.

Y es que, aunque pareciera que sobre evaluación de estudiantes está casi todo dicho, en realidad son muy escasos los estudios realizados en el

ámbito universitario, tal y como expresan Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (2003):

> "La investigación sobre la didáctica universitaria destaca por su ausencia. Ciertamente, en los últimos años el interés ha crecido considerablemente, como lo manifiestan el conjunto de congresos, simposiums, jornadas, publicaciones que aparecen ininterrumpidamente; no obstante, predominan las reflexiones bienintencionadas de teóricos que desde el sentido común o realizando una forzada pirueta generalizadora, a partir de las investigaciones en otros niveles, expresan opiniones esperanzadas o apocalípticas sobre el futuro de la universidad, o las experiencias esforzadas de profesores que a título individual han hecho algún cambio en su enseñanza habitual y comunican con entusiasmo su iniciativa" (Monereo y Pozo, 2003: 24-25).

De hecho, el interés por este tema no es algo en absoluto novedoso pero, sin embargo, hemos constatado que son muy pocos los trabajos de investigación que se ocupan de la evaluación del alumnado en este nivel educativo, y menos todavía los que lo hacen considerando las percepciones y opiniones de los propios alumnos:

> "Los estudiantes son el objeto final de todos los esfuerzos que se hacen en el medio universitario. Ellos y los profesores son los actores de toda actividad docente, de toda estrategia académica, de toda organización. Si bien la misión de la universidad no es exclusivamente docente, no se entiende su existencia sin ellos, y son su fundamento y finalidad. Sin embargo, sorprende la poca extensión que al tema específico de los estudiantes se dedica en la literatura sobre el tema universitario. [...] No parece que se repare en sus últimos destinatarios, ni se concede, en algunos casos, a los estudiantes otro papel que el meramente pasivo en el desarrollo de la educación" (Michavila y Calvo, 2000: 159).

Pues bien, frente a eso, este trabajo pretende aportar una visión general sobre el modo cómo se desarrolla la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela, analizando, a partir del contraste de las percepciones de estudiantes y de profesores universitarios, posibles diferencias en la forma de evaluar entre las cinco grandes áreas de conocimiento de esta Universidad (Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Ciencias Experimentales, Enseñanzas Técnicas, y Ciencias de la Salud).

No hay hipótesis propiamente dicha, pero sí la sospecha de que existen fuertes contradicciones entre lo defendido teóricamente para la evaluación de

los estudiantes y cómo se está realizando esta evaluación en la Universidad; siendo así, desvelar tal cosa es la principal razón que motiva esta investigación. Continuamos pues una línea de investigación iniciada con los trabajos de Fernández Pérez (1989), Gros y Romañá (1995), Trillo Alonso (1997), Tejedor Tejedor (1998), Porto Currás (1998, 2000), Sainz Leyva (2001), Trillo y Porto (2002), toda vez que algunas de las conclusiones obtenidas en estos estudios fundamentan la creencia de que la evaluación que se desarrolla en el ámbito universitario cumple muy pocas de las características que debiera asumir una evaluación educativa, lo que incide negativamente en la cualificación profesional y en el desarrollo personal de los estudiantes y, en definitiva, en la calidad de la oferta educativa de la institución universitaria.

En efecto, los datos que nos presentan las investigaciones antes citadas no son nada halagüeños, mostrándonos una realidad bastante alarmante, puesto que las percepciones manifestadas por la mayoría de estudiantes y profesores expresan graves críticas a la calidad de la evaluación que se realiza en este nivel. En consonancia con esto, no sorprende que:

> "… entre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas hay un dato especialmente relevante. El aspecto de la enseñanza peor valorado por los estudiantes es el que concierne a los procesos de evaluación de los aprendizajes. Esta insatisfacción proviene del desajuste entre el contenido de las clases y el nivel exigido en los exámenes, de la ausencia de criterios generales, que origina diferencias muy acusadas entre asignaturas según la interpretación de cada profesor y de la reducción de los procesos de control del aprendizaje únicamente a los <<clásicos exámenes>> sin considerar otros procedimientos alternativos o complementarios" (Michavila, 2001: 165).

Queda justificada pues esta línea de investigación y nuestro trabajo, cuya relevancia Miguel Zabalza (2003) resume perfectamente con el siguiente argumento:

> "La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. En no pocas ocasiones, toda la estructura curricular pivota sobre el eje de la evaluación. Y no es de extrañar, porque aunque queramos conceder más importancia a los otros componentes del proceso (tener uno buenos objetivos formativos, incorporar contenidos y experiencias ricas, manejarse con metodologías y recursos actualizados, etc.), al final, lo que acaba teniendo una incidencia radical, es la evaluación. Constituye la parte de nuestra actividad docente que

tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos." (Zabalza, 2003: 144).

Por otra parte, conviene saber que metodológicamente enraizamos esta investigación en el marco del paradigma interpretativo, toda vez que fundamentalmente hemos pretendido dar voz a los actores del proceso de evaluación de estudiantes, buscando iluminar ese proceso y promover una mejor comprensión del mismo que permita a sus protagonistas tomar las decisiones oportunas para su mejora.

Nuestra intención, por tanto, es conseguir una mayor comprensión sobre la evaluación de estudiantes en la USC desde las diferentes "imágenes" que de este proceso nos pueden proporcionar estudiantes y profesores; al mismo tiempo que esperamos que este conocimiento nos sirva para optimizar la forma en que se desarrolla la evaluación contribuyendo así a la mejora de la calidad docente.

En esa dirección, consideramos necesario introducir en esta Tesis una serie de apartados en los que se contextualice el problema de la evaluación de los estudiantes en el marco institucional en que este proceso se desarrolla, analizando en qué medida las características de la institución universitaria van a condicionar la forma en que se lleva a cabo la evaluación de sus alumnos; para ello, naturalmente, procederemos a revisar la actual investigación sobre la calidad de la Universidad que, por cierto, está en pleno auge en nuestro país.

Una vez realizada esta contextualización, presentamos también un análisis sistemático de la teoría de la evaluación de estudiantes en cuyo marco identificamos el modelo que asumimos. Revisamos por tanto otras investigaciones que se han realizado sobre el proceso de evaluación de estudiantes en el ámbito universitario y nos centramos en las características propias de este proceso en este nivel educativo, al objeto de valorar cómo se está llevando a cabo en la práctica este proceso en nuestras aulas universitarias.

Precisamente eso constituye el objetivo más específico de nuestra investigación empírica que, como ha sido dicho, se orienta conforme a una concepción interpretativa. En su momento, por tanto, asumimos que el

conocimiento que nos interesa se corresponde con el de los productos simbólicos del ser humano, como consecuencia de admitir que los sujetos se orientan en la realidad social a través del universo de significados que manejan y construyen; al tiempo que reconocemos que esos significados no son producto exclusivo de su interpretación subjetiva e individual, sino dependientes de la realidad social que habitan y que esa es una realidad esencialmente interactiva en la que los significados se intercambian y negocian, se definen y redefinen.

Nuestro objeto de estudio, por tanto, son las percepciones que los estudiantes y profesores universitarios tienen sobre la práctica de la evaluación en la Universidad; percepciones a las que accedimos mediante cuestionarios y entrevistas y cuya descripción sistemática presentamos para, inmediatamente, analizar hasta qué punto existen diferencias en las apreciaciones de ambos colectivos considerando, además, el área de conocimiento en la que se encuentran.

Así, y basándonos en las coincidencias entre los diferentes colectivos establecemos en el capítulo final de esta Tesis lo que podría considerarse un perfil de la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela. Perfil que, además, hemos querido contrastar con la que sería a nuestro juicio la alternativa más positiva hacia la que debería tender la evaluación de estudiantes de manera que, a partir del conocimiento de la realidad con el que contamos, establecer algunas de las posibles líneas de actuación que, en nuestra opinión, contribuirían tanto a la mejora cualitativa de la evaluación de estudiantes en particular como del proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

En definitiva, entendemos este estudio como un paso más en una línea de investigación encaminada a la detección de problemas y necesidades percibidos por estudiantes y profesores universitarios en materia de evaluación de estudiantes; procurando, de acuerdo con las características del enfoque interpretativo, “no la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz” (Pérez Gómez, 1997: 33).

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: LA UNIVERSIDAD

> "La Universidad la vislumbro a modo de un barco que, en lenguaje marinero, está al pairo. No se hunde; flota porque el diseño y armazón de su casco no tiene las suficientes fisuras para agrietarse, impidiendo así que el agua oceánica inunde sus fondos. Dispone también de un ancla que podría utilizar para estabilizarse y así amortiguar, en determinados momentos, sus vaivenes. Sin embargo, no lo hace. Se mantiene bien a flote, aunque su derrotero no tenga, debido a los vientos dominantes, un norte claro"
> (Espada Recarey, 1999: 13)

Consideramos que es necesario contextualizar el tema de la evaluación de los estudiantes en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que la condiciona. Consecuentemente, en este primer apartado vamos a tratar algunos aspectos relacionados con el marco institucional en que este proceso se desarrolla: la Universidad, para ver en qué medida las características de esta institución van a determinar la forma en que se realiza la evaluación de sus alumnos.

De esta forma, creemos que es preciso hacer una breve referencia a la trayectoria histórica que ha seguido la Universidad como institución, analizando los diversos modelos en que se puede ubicar, lo que nos permitirá entender un poco mejor en qué modelo nos situamos actualmente y cuáles son los rasgos que definen a esta institución en nuestro contexto. Al mismo tiempo, esto nos permitirá estudiar que implicaciones puede tener la forma en que entendamos la Universidad en el proceso de evaluación de los estudiantes.

Una vez vista esta trayectoria histórica, creemos que es necesario centrarnos en el contexto español, para estudiar el marco legal que regula nuestro sistema educativo universitario. Queremos comprobar cuáles son los objetivos que debe cumplir la formación universitaria, a qué exigencias se espera que responda, las funciones que debe cumplir y los principios fundamentales que ha de seguir, y para ello consideramos imprescindible estudiar documentos y textos legales como la LRU, el Informe Universidad 2000, la declaración de rectores de Bolonia, la LOU, etc.

Sin abandonar el contexto español, en este apartado también realizaremos un análisis de los principales problemas y retos que se le plantean actualmente a la Universidad.

Y, como último punto de este capítulo, consideramos imprescindible hacer una revisión de la normativa que regula cómo debe realizarse la evaluación de estudiantes en nuestra Universidad.

1.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA:

El profesor Espada Recarey (1999) afirma que se ha definido la Universidad como "una institución autónoma que, de modo crítico, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza, adoptando independencia moral y científica frente a cualquier poder público"; no obstante:

> "Desde el punto de vista histórico no siempre se consideró así, aún admitiendo su esplendor literario en el siglo XVI y su decadencia posterior en los dos siguientes siglos. Sin embargo, no es hasta el siglo XIX cuando se planean las bases de una Universidad libre con docencia aprendizaje e investigación, de acuerdo con unos principios más racionales que empíricos. Los tres tipos de Universidades (anglosajona, francesa y alemana) se afianzan a lo largo del siglo XIX, con posturas contrapuestas entre el modelo descentralizado y el centralizado, ambos con mayor o menor autonomía.
> A lo largo del siglo XX y ya centrándonos en España, la Universidad pasó por varias etapas, desde la subordinación al Estado con una concepción elitista hasta disponer de una autonomía plena y, en algunos casos, masificada" (Espada Recarey, 1999: 9).

Si nos detenemos un momento para tener una visión de esas etapas por las que pasó la Universidad española, podemos decir que, siguiendo a Sotelo (1987), se pueden señalar tres etapas históricas en la vida de la Universidad como institución: la universidad medieval, que se prolonga hasta la caída del "antiguo régimen", la universidad moderna -o universidad burguesa- y la universidad de masas de nuestros días. Si bien, para este autor:

> "Las tres etapas que hemos distinguido para la historia de la universidad europea no se ajustan de todo a la universidad española: la universidad medieval dura mucho más que en el resto de Europa y la universidad liberal moderna que, con enormes dificultades, empieza a cuajar a finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, recibe en 1936 un revés que parece definitivo. Conservando hasta hoy no pocos residuos medievales, y sin que se haya desarrollado plenamente la universidad burguesa, estamos pasando a la universidad de masas. Esta mezcla de universidad medieval y de masas es lo que define a la española de nuestros días" (Sotelo, 1987: 48).

1.- Universidad Medieval (hasta la caída del Antiguo Régimen), en la que se parte de un saber absoluto y definitivo, que no admite la menor duda, y

consecuentemente, la función de la Universidad consiste en la transmisión de ese saber debidamente sistematizado.

La base de la enseñanza en la universidad medieval es la lección, es decir, la lectura de un texto de reconocida autoridad, en el que se halla sistematizado un saber seguro y suficiente. La función del maestro se agota en explicar y comentar el texto y la del alumno en asimilar y retener lo que se le transmite, sin levantar la menor cuestión crítica.

Consecuentemente, la función de la evaluación en este tipo de Universidad sería la de comprobar el ajuste entre lo transmitido por el profesor y lo que el alumno ha sido capaz de asimilar y retener, buscando que en ningún momento se produzcan alteraciones ni modificaciones en lo que se ha transmitido como verdad absoluta.

Según el Informe Universidad 2000 (dirigido por el profesor Bricall):

"Las universidades atribuyen a su origen medieval algunas características que aun las distinguen. Nos referimos a:

- la elaboración y transmisión de los resultados de la reflexión y la investigación a través de una institución a la que sus miembros deciden integrarse de forma voluntaria;
- la existencia de una corporación;
- la independencia en su funcionamiento respecto de los poderes exteriores a la misma;
- la capacidad de asegurar la continuidad de su actividad en el tiempo" (Bricall, 2000: 91-92).

2.- Universidad Moderna o burguesa, en la que se pueden distinguir tres modelos claramente diferenciados:

a) Modelo anglosajón: la universidad es una institución en la que conviven profesores y alumnos, y el factor educativo más valioso se deriva de esta convivencia:

"El estilo anglosajón pone el acento en el desarrollo personal del alumno, para que alcance la formación más completa posible. Por tal motivo, se propone la estancia de los estudiantes en régimen de internado, y tienen una especial importancia los *colleges* universitarios y las tutorías, como entidades garantes de la convivencia y la buena marcha de los estudiantes" (Bricall, 1997)

El modelo clásico inglés se realiza en las universidades de Oxford y Cambridge, donde el fin de la enseñanza universitaria es educar a la clase dirigente, reproducir las estructuras de poder establecidas.

Lo que caracteriza a la universidad inglesa, es un sentido global de educación, que atañe tanto al cuerpo como al espíritu, y que transmite ante todo un modo de vida, las maneras y los valores propios de una clase dirigente, destinada a ocupar los puestos más altos de la administración eclesiástica y civil.

Un tipo de evaluación coherente con este modelo de enseñanza, debiera estar atenta a los valores y actitudes que se están adquiriendo en la institución. Es decir, en este modelo no sólo interesa el aprendizaje de una serie de conocimientos conceptuales y de destrezas y habilidades, sino que además se considera fundamental la formación en unos valores concretos, que por tanto deberán verse reflejados en todo momento a la hora de la evaluación.

b) Modelo francés napoleónico "universidad imperial": la universidad ya no se identifica con una tradición, sino exclusivamente con la razón, entendida como razón de Estado. Creada por Napoleón, esta universidad nace con el único fin de plegarse a los intereses del estado. La "universidad imperial" es una, con un cuerpo único de profesores, planes de estudio comunes y los mismos contenidos en la enseñanza a lo largo y ancho de la nación. La racionalidad napoleónica, aplicada a la universidad, significa estatalización, centralismo y uniformidad:

> “La Universidad pasó a depender del gobierno. En buena parte de naciones europeas y de América hispánica la influencia de las ideas napoleónicas se hicieron sentir y las Universidades perdieron su autonomía. En España, concretamente, el plan de estudios de 1845, hecho a imitación de Francia, acabó con la independencia de la Universidad española. A las antiguas Universidades en las que el gobierno para nada intervenía, sucedieron otras en las que el gobierno intervenía en todo, hasta en los pormenores de indumentaria y en el buen servicio de los bedeles” (Menéndez Pelayo, 1948, citado por García Hoz, 1996: 30).

La universidad, al mismo tiempo que transmite los principios que rigen la convivencia y legitiman el poder del estado, ha de preparar a la juventud para

el ejercicio de las profesiones que precisa la sociedad. Se elimina así de la universidad el saber racional y sistemático sobre la realidad en su conjunto, convirtiéndola en una serie de "escuelas especiales" ocupadas en la transmisión de saberes técnicos especializados.

El modelo napoleónico configura así una universidad pública al servicio del Estado, en la que una clase media ascendente aprende los saberes específicos, imprescindibles para el ejercicio competente de las distintas profesiones liberales.

Según Rábade Romeo (1996):

> "Dejando de lado la Universidad inglesa, elitista y enraizada en la tradición, así como la Universidad alemana inspirada por W. von Humboldt, en España hemos seguido hasta no hace mucho el modelo napoleónico. Es decir, teníamos una Universidad más atenta a la preparación para determinadas profesiones que a la especialización científica" (Rábade Romeo, en García-Hoz, 1996: 205).

Lo fundamental en este modelo de Universidad, será por tanto el aprendizaje de una serie de habilidades, destrezas, conocimientos prácticos, etc., que capaciten al estudiante para el desarrollo de aquellas profesiones que en un momento determinado precise la sociedad, es decir, en función del mercado laboral. En consecuencia, la evaluación debiera hacerse fundamentalmente de esos contenidos procedimentales.

c) Modelo alemán o humboldtiano: la universidad que pretende el "idealismo alemán" no está, como la medieval, al servicio de la "verdad relevada" sino sólo y exclusivamente al servicio de la "verdad" una verdad que no se posee acabada y definitiva, sino que se busca en una investigación que no tiene fin:

> “La Universidad de Berlín, organizada por Guillermo de Humboldt en 1809, significó un cambio en la idea y en las actividades universitarias, en las que la ciencia y la investigación ocuparon el lugar preeminente que antes se concedió a la Filosofía y a la transmisión verbal del saber” (García Hoz, 1996: 29-30).

El sentido y fin de la universidad es la búsqueda de la verdad, imposible empresa sin gozar de una libertad plena, lo que a su vez supone una verdadera autonomía frente a los poderes públicos. Ciencia por la ciencia,

libertad y autonomía forman el trípode sobre el que descansa el modelo alemán de universidad.

La Universidad es la institución docente en la que no se aprenden los resultados de la ciencia, sino a hacer ciencia. Toda su organización y modos de enseñanza se orientan a la formación de científicos, preocupados únicamente por la persecución de la verdad. La evaluación, por tanto, debiera hacerse de estas habilidades que capacitan al estudiante como científico:

> "El estilo de tradición alemana, conocido como estilo humboldtiano, se distinguió por la asimilación precoz, en el siglo pasado, de la nueva ciencia experimental, y sostiene que las universidades deben organizarse sobre las bases de la libertad académica y la propia autoalimentación de la ciencia generada por los profesores de manera desinteresada y autónoma" (Bricall, 1997).

3.- Universidad de Masas.

Hasta mediados del siglo XX, la universidad era en Europa una institución elitista, pero la transición, al término de la Segunda Guerra Mundial, de una sociedad industrial a una sociedad de servicios y bienestar se tradujo en la correspondiente demanda de personal altamente cualificado en diferentes actividades, lo cual da lugar a una multiplicación y diversificación de los centros de enseñanza superior, incrementándose no sólo el alumnado, sino también el profesorado con una nueva jerarquía profesional (Rumbo Arcas, 1998: 25).

En palabras de Miguel Ángel Quintanilla (1998a), el conjunto de transformaciones que se han operado en el sistema universitario español durante los últimos quince años se puede resumir en una sola expresión: en estos años se ha consolidado el cambio de una universidad tradicional a una universidad de masas; proceso que, como en el resto de los países occidentales se inició en los años sesenta, pero que en España se ha producido con cierto retraso[1] y se ha concluido en los '90. Algunos de los

[1] Entre otras razones, porque en España la disminución de las cohortes de edad se produjo con diez años de retraso respecto a la mayoría de los países desarrollados (Mora, 1998: 30).

rasgos con los que según este autor se puede caracterizar el modelo universitario de la universidad de masas son los siguientes:

> "• Una amplia capa de la población (en torno al 20% de la cohorte de edad correspondiente) accede a los estudios universitarios.
>
> • Se incorporan a la Universidad una gran variedad de estudios, tanto académicos como profesionales, que anteriormente no existían o no tenían carácter universitario.
>
> • La Universidad es una institución abierta a su entorno social, con el que mantiene intensas relaciones de prestación de servicios, ligados no sólo a la enseñanza formal, sino también a la investigación, la formación continuada, la colaboración con las empresas, etc." (Quintanilla, 1998a: 86-87).

Esta transformación es una de las razones fundamentales de la preocupación actual por la calidad de la educación superior, ya que en la universidad de élites la calidad es un supuesto, no un problema específico:

> "La universidad tradicional se comportaba socialmente como un club muy selecto: entraban pocos en él y los que lo hacían, si realizan el esfuerzo que se esperaba de ellos y lograban permanecer el tiempo suficiente para obtener la graduación, tenían reservados los puestos directivos de la Administración y de la sociedad. Ante esta perspectiva la calidad efectiva de lo que allí dentro les ofrecieran no tenía mucha importancia. Lo que la universidad ofrecía era, por definición, la excelencia académica" (Quintanilla, 1998a: 91).

Sin embargo, la actual situación de una universidad de masas, en la que un 20% de los jóvenes de la cohorte de edad correspondiente acceden a los estudios universitarios, no garantiza ni esos puestos de trabajo, ni la satisfacción de los sujetos que en ella se integran, y ni siquiera se da siempre por supuesta esa excelencia académica.

La masificación de la educación superior tiene importantes repercusiones en la organización de estas instituciones (¿cómo se puede hacer extensible el conocimiento de un determinado campo científico a tal número de alumnos, manteniendo al mismo tiempo los niveles de exigencia propios de este nivel educativo?); así como en el replanteamiento de los recursos que se debe, se puede o se quiere asignar a la universidad:

> “Durante la segunda mitad del siglo XX las universidades europeas han pasado por varios cambios radicales, que han ido conformando su

> situación social. De una forma muy sintética, parece, como indica LeVasseur, que en todos los países de la OCDE se perciben tres etapas, aunque no en todos ellos se producen simultáneamente: la primera se corresponde con un período de rápida expansión, en el que ha habido que hacer frente a una progresión creciente del número de estudiantes. El segundo período se caracteriza por una cierta sensación de privilegio hacia el colectivo universitario. La tercera etapa, en la que nos hallamos, se puede identificar con la búsqueda de la convergencia y de soluciones imaginativas que permitan conciliar la cantidad de estudiantes con la calidad de la enseñanza" (Michavila y Calvo, 2000: 35).

De todas formas, el problema no es sólo de números:

> "En una mente simplista, si hay excesivo número de alumnos por aula, se dividen en varios grupos y la masificación desaparece. Pero no hay tal. Si en una clase, por pequeño que sea el número de alumnos, no se atiende a las peculiares posibilidades y limitaciones de cada estudiante, que son propias de él y de nadie más, si no hay relación personal entre profesor o profesores y alumnos estamos también frente a una realidad masificada" (García Hoz, 1996: 36).

Ya que, como nos advierte García Hoz, no debemos confundir el concepto de "masas" con el de "comunidad":

> "Una masa de hombres es un conjunto de individuos en el que cada uno pierde su condición peculiar para confundirse y mezclarse con los demás, siendo cada uno de estos «demás» una unidad numérica, un poco de cantidad que se añade a las otras cantidades en que se han convertido los que se hallan en el conjunto. [...] Cuando en un conjunto de hombres cada uno de ellos puede hacer uso de su criterio y guiar su propia actividad vinculándola a la de los otros de acuerdo con sus propias ideas y decisiones, propiamente no hay masa; la reunión de hombres que actúan consciente y libremente es una comunidad" (García Hoz, 1996: 36).

Aparte de la masificación de alumnos, también considera este autor que se produce una masificación de conocimientos, nacida de la excesiva especialización y dispersión de los contenidos, de forma que estos se dan de manera inconexa y aislada entre ellos. Y también hace referencia a la masificación de profesores, con consecuencias sobre todo a nivel de descenso en la asunción de su responsabilidad:

> "La masificación en los alumnos consiste en dejar de actuar como personas y en los profesores en tratar a los alumnos como si fueran una

masa, es decir, como si no fueran personas singulares" (García Hoz, 1996: 44).

En cualquier caso, hemos de tener en cuenta que en la actualidad estamos en una época de relativa estabilidad en el número de alumnos que acceden al sistema universitario, afirmándose en algunos foros que la Universidad debe prepararse para una considerable reducción del número de alumnos en los próximos años, como consecuencia del marcado descenso de la natalidad a partir de la década de los ochenta y que empezará ahora a notarse en el contexto universitario; si bien, esta reducción podría verse compensada por el aumento del ingreso en la Universidad de alumnos adultos:

> "Si las tendencias señaladas por países que culturalmente nos preceden se cumplen, no decaerá excesivamente el número de universitarios, por dos razones: en primer lugar, sigue ampliándose la cuota de participación de la cohorte de edad que cursa estudios universitarios [...]. En segundo lugar, se espera una creciente incorporación de adultos a los estudios universitarios. Por razones de reconversión laboral, de ampliación de estudios o de simple satisfacción personal, personas de cualquier edad se incorporarán a los estudios, lo que supone no sólo un refuerzo cuantitativo del número de estudiantes sino, sobre todo, una importante variación en el tipo de demanda" (Michavila y Calvo, 2000: 160-161).

Circunstancia que la Universidad debería aprovechar para mejorar la calidad de la formación que oferta a sus estudiantes:

> "En España, el previsible descenso de la presión demográfica en los próximos años comportará, sin duda, una excelente oportunidad para un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales, a la vez que resultará parcialmente compensada por el incremento de la demanda de todas las capas sociales de acceso a la educación superior y a la necesidad de atender a las exigencias de una formación continuada a lo largo de la vida" (MEC, 2003: 3).

Pero ésta no ha sido la única modificación que ha sufrido la universidad en los últimos tiempos, encontrándose además con situaciones como la consecución de una mayor autonomía, el problema de la selección del alumnado (o la distribución del mismo en los diferentes centros universitarios), una gran burocratización, la recesión económica, la preponderancia de otras necesidades sociales (como la sanidad o las pensiones), que indudablemente

han repercutido en su organización y en la concepción que de ella tiene el resto de la sociedad.

> "La Universidad ha ido evolucionando al menos en tres grandes aspectos: sus funciones, sus destinatarios y su autonomía, lo que ha contribuido tanto a la imprecisión de su concepto actual cuanto a su situación de crisis casi permanente en nuestro tiempo" (Pérez Juste, 1996: 487).

Según Michavila y Calvo (1998), a partir de los '80 se ha desarrollado otro modelo en la Universidad, que podría denominarse «neoliberal», según el cual los gobiernos, en nombre de la sociedad y de las restricciones presupuestarias, instan a las universidades a deshacer sus lazos históricos con los estados, reemplazando la idea de servicio estatal por la de adaptación a las demandas del mercado:

> "Actualmente, las sociedades de este cambio de siglo han puesto el énfasis en la utilización de las universidades como instrumentos de política económica y social, pero sin sofocar el papel de las mismas en los procesos de innovación y de crítica social" (Bricall, 2000: 94).

Con la entrada de España en la Unión Europea, la Universidad se ha visto condicionada a una inevitable puesta a punto, no siempre lograda, de directrices que algunos países miembros comunitarios aconsejaban (Espada Recarey, 1999), pero según diversos autores, la Universidad española en la actualidad está todavía a la búsqueda de nuevas fórmulas de relación entre el poder político y el académico.

Como afirma la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI, adoptada en la conferencia Mundial sobre Educación Superior de UNESCO:

> "La relevancia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espere de las instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere visión ética, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, basando las orientaciones a largo plazo en las necesidades y finalidades de la sociedad, incluyendo el respeto a la cultura y la protección ambiental" (citado en el Informe Universidad 2000: 94).

1.2. CONCEPTO DE UNIVERSIDAD:

Una vez vista la trayectoria histórica de la institución universitaria, podemos intentar aproximarnos a cuál es la idea o concepto de Universidad que se acepta actualmente. Así, García Hoz nos da dos visiones complementarias del concepto de Universidad: espacio de formación científica y profesional, o bien espíritu o estilo de vida:

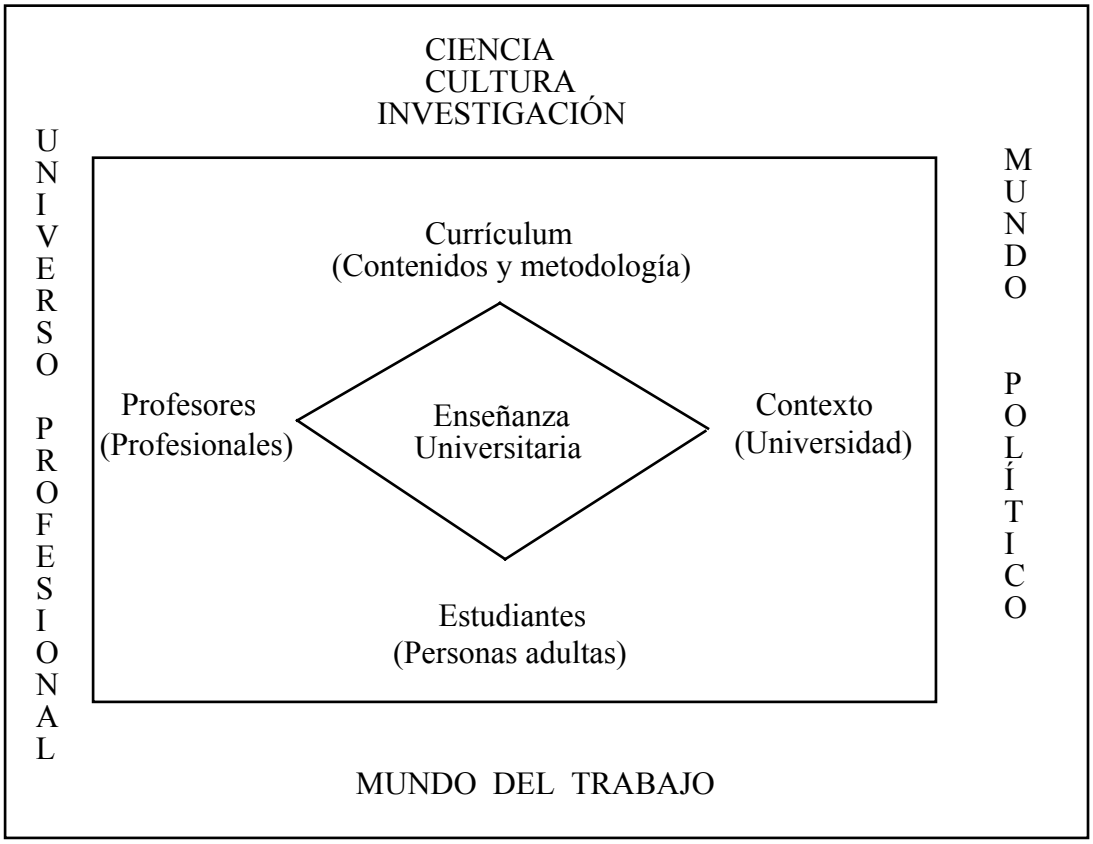
> "La idea más corriente sobre la Universidad es la de que se trata de un lugar donde se va a adquirir unos conocimientos científicos y técnicos que permitirán en el futuro alcanzar un puesto interesante en el mundo profesional y social. Pero también se halla extendida la idea de la vida universitaria como una época gozosa, en la que junto a las exigencias del estudio, bien duras a veces, se encuentra la satisfacción por ir venciendo sus dificultades en un ámbito de esfuerzo personal y colaboración amistosa. Tras esta satisfacción, la maduración, imperceptible pero continua, que va haciendo al estudiante consciente de ser capaz de participar eficaz y satisfactoriamente en la vida de la sociedad en que vive. Y en un campo más impreciso, pero no menos real, el ejercicio de la amistad, de la libertad y del descubrimiento de tantas cosas caen fuera de los programas y de los exámenes; pero con frecuencia, en conversaciones informales, se habla de cuestiones tales como el espíritu o el estilo universitario, la dedicación a la verdad y a la solidaridad, la actitud de servicio a la libertad" (García Hoz, 1996: 52).

Sabemos que intentar definir el concepto de Universidad es una tarea complicada si tenemos en cuenta la complejidad de esta institución y los numerosos y diversos aspectos que la conforman, pero creemos que si pretendemos estudiar cualquier tema que se realiza en su seno debemos considerar en que marco se está desarrollando. Como nos advierte el profesor Zabalza:

> "La Universidad es un todo complejo en cuyo seno se entrecruzan dimensiones de muy diverso signo que interactúan entre sí condicionando cada uno de los aspectos de su funcionamiento interno [...]. No es posible acercarse a los temas universitarios (tanto si el objetivo es el análisis de fenómenos como si se trata de procesos de planificación de estrategias de desarrollo) si no se parte y se toma en consideración esa complejidad básica" (Zabalza, 1996: 20-21).

Siguiendo a este autor, la Universidad se configura como un contexto formativo definido a partir de cuatro grandes ejes que constituyen el marco de referencia de la enseñanza en este nivel, tal como aparecen representados en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Principales dimensiones que condicionan la enseñanza universitaria (Zabalza, 1996: 18)



En este gráfico, podemos distinguir dos ámbitos o espacios de influencia en la enseñanza superior: un espacio interior, que se corresponde con la Universidad en general, y en el que se sitúa el contexto institucional, los contenidos de las carreras, los profesores y el alumnado; y un espacio exterior, que se corresponde con una serie de elementos externos a la Universidad, pero que afectan a su funcionamiento: políticas de educación, avances de la ciencia, la cultura y la investigación, colegios profesionales, mundo laboral, ...

Consecuentemente, la Universidad se mueve entre un conjunto de "fuerzas" que hacen que en diferentes momentos se sientan como prioritario el satisfacer diferentes tipos de exigencias (excelencia académica, adecuación al mercado laboral, desarrollo personal, ...):

> "Se espera de la universidad moderna que trabaje hacia metas muy diversas. Se espera que cumpla su tradicional objetivo de formar buenos profesionales. Se espera que promueva la igualdad de oportunidades educativas, dando acceso a la enseñanza universitaria a grupos menos

privilegiados. Se espera que contribuya a extender las fronteras del conocimiento mediante una investigación de alta calidad. Se espera que sirva a la economía nacional con estudios que beneficien a la industria y comercio nacionales [...]" (Husén, 1996: 72-73).

"Hay un desequilibrio entre lo que las instituciones universitarias pueden efectivamente llevar a cabo y lo que se espera de ellas. Se les pide que hagan cosas que no tienen ninguna posibilidad de hacer y que, además, no están siempre entre sus funciones" (Heinonen, 1997, citado en Michavila y Calvo, 2000: p. 59).

Se impone pues una revisión de sus finalidades, las cuales, en ocasiones, aparecen como contrapuestas. En esta dirección, en una revisión efectuada por Mora y Carrasco (1993: 216-217), se recogían como objetivos de la formación universitaria:

- Proporcionar oportunidades para el desarrollo de las habilidades personales, para el desarrollo intelectual, estético y ético de los estudiantes individuales, y proporcionar un ambiente que pueda ayudar positivamente a un desarrollo general del individuo.
- Avanzar en la capacidad de la sociedad considerada como un todo.
- Promover las oportunidades educativas para todos los individuos.
- Promover el crecimiento económico y la productividad del sistema económico.
- Proporcionar mano de obra capacitada.
- Desarrollar una ciudadanía educada.
- Crear conocimiento y estimular el aprendizaje.
- Poner al servicio de la comunidad sus medios y recursos humanos, y diseminar en ella nuevos conocimientos y mano de obra preparada.
- Contribuir al análisis de las necesidades de la comunidad.
- Participar en el análisis de los problemas y proponer posibles soluciones."

Pero como nos advierte Medina Rubio (1996):

"Difícilmente puede decirse que nuestra Universidad esté hoy organizada en orden al desarrollo simultáneo y eficaz de todas esas

misiones y mucho menos que se le proporcionen los medios necesarios para ello. La realidad es que apenas puede hacer otra cosa que «habilitar» para el ejercicio de ciertas profesiones. Y esta circunstancia es la que parece que requiere un planteamiento y una clarificación rigurosa del destino de la Universidad. Las competencias de la Universidad se entrecruzan constantemente. Los principios en que se fundan pueden llegar a oponerse en sistemas que mutuamente se niegan. De hecho esto es lo que ocurre en la realidad. La cultura, el saber, y la ciencia como bien común, como derecho de todos los individuos de una colectividad, se enfrenta con las exigencias profesionales que esa misma colectividad tiene planteadas. La investigación, a su vez, interfiere con el practicismo profesional y con la extensión cultural" (Medina Rubio, en García-Hoz, 1996: 142-143).

Según García Morente (1975), la Universidad puede responder a cuatro tipos o ideales distintos: el docente, el educativo, el científico y el profesional:

"los tres primeros se determinan esencialmente en función del concepto que se tenga del sentido y valor de la ciencia. El cuarto es una perversión del ideal universitario, causado por el abuso del poder central del Estado" (García Morente, cit. por Medina Rubio, 1996: 141).

Medina Rubio (1996) describe así estos modelos:

"El primero de los tipos o modelos de Universidad se ampara en una concepción dogmática, estática de la ciencia. Esta concepción utiliza el saber como algo definitivo, acabado, perfecto, que es necesario transmitir a las generaciones venideras. En consecuencia, la función de la Universidad es esencialmente didáctica, docente. El segundo ideal propenderá a inculcar formas de vida y de mentalidad. Morente lo identifica con la Universidad inglesa.
El tercer modelo concibe la ciencia como algo dinámico: «una tradición de invenciones intelectuales, una aplicación de métodos que van perfeccionándose unos tras otros»; desde esta perspectiva, la Universidad «es el órgano encargado de asegurar la tradición científica del país y de procurar que ésta no se estanque y detenga, es el cauce por donde fluye el río caudaloso que es sucesivamente labor de crítica y de sistema» (Medina Rubio, 1996: 141-142).

Lo que se nos plantea para nuestra investigación es qué concepción o modelo de Universidad se está ofreciendo a los estudiantes a través del proceso de evaluación. Es decir, teniendo en cuenta cómo se realiza la evaluación de estudiantes ¿qué modelo de Universidad se puede decir que se sigue en esta institución?

Parece que teóricamente se plantea la necesidad de que la Universidad responda a dos tipos de exigencias:

> "por una parte rendimiento, competencia, capacitación para el éxito profesional y conocimiento profundo de la propia especialidad, y por otra parte, visión globalizadora, perspectiva crítica, búsqueda desinteresada de la verdad, y comunicación pública y debate libre tanto entre investigadores como entre profesores y estudiantes" (Bea y García Añón, 1993: 210), así como un compromiso social con el contexto en el que se encuentran.

Nuestro interés es conocer si estas exigencias se reflejan en la forma y contenido de la evaluación de estudiantes, ya que creemos que si no es así, difícilmente podremos decir que la formación que se ofrece en esta institución es “de calidad”:

> “La universidad ha de crear las oportunas estructuras docentes para que su oferta educativa sea rigurosa y armoniosa, no sólo en contenidos sino en valores educativos y pedagógicos; ha de propiciar una educación integral para formar ciudadanos maduros y no meros especialistas en una disciplina científica aislada. Desarrollar esos modelos o estructuras en la organización de la docencia es un modo de aumentar la calidad docente de nuestras universidades, que en nada se opone a la libertad de cátedra y de enseñanza, sino que está en consonancia con su responsabilidad frente a la sociedad” (Michavila y Calvo, 2000: 182).

1.3. FUNCIONES Y FINES DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: MARCO LEGAL DEL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO:

Una vez vista la trayectoria histórica de la institución universitaria, y de tener una idea de cual es el concepto de Universidad que nos gustaría que se diera en esta institución, nuestra intención ahora es conocer qué es lo que legalmente se establece como funciones y fines de la Universidad española. Es decir, qué exigencias debe cumplir legalmente nuestra Universidad.

En la Carta Magna de las Universidades Europeas (1988) se señalan como principios fundamentales que deben sustentar la vocación de la Universidad, los siguientes:

1. La Universidad es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza. Para abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo debe lograr, en su esfuerzo de investigación y enseñanza, una independencia moral y científica de todo poder político y económico.
2. La actividad docente es indisociable de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza siga tanto la evolución de las necesidades como las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos.
3. La libertad de investigación, de enseñanza y de formación son el principio fundamental de la vida de las Universidades; los poderes públicos y las Universidades deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental. El rechazo de la intolerancia y el diálogo permanente hacen de la Universidad un lugar de encuentro privilegiado entre profesores, que tienen la capacidad de transmitir el saber y los medios de desarrollarlo mediante la investigación y la innovación, y estudiantes que tienen el derecho, la voluntad y la capacidad de enriquecerse con ello.
4. La Universidad, para asumir su misión, ignora toda frontera geográfica o política y afirma la necesidad imperiosa del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.

Es decir, se resalta fundamentalmente en estos principios la necesidad de generar y transmitir cultura, de formar en estos conocimientos, y de hacerlo de forma independiente a cualquier tipo de intereses políticos o económicos circunstanciales. Tal y como expresan Francisco Michavila y Benjamín Calvo:

> "la institución universitaria debe tener conciencia clara de su principal misión: la generación, el mantenimiento y la transmisión del conocimiento. Por tanto, por encima de toda consideración de utilidad social o económica inmediata, la universidad ha de ser humana y humanitaria, generosa, comprometida con la calidad y con la profundidad del saber" (Michavila y Calvo, 2000: 30).

La misión y funciones de la enseñanza superior fueron reafirmadas en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre educación Superior, convocada por la UNESCO en París, 1998). Allí se mencionaba como importante:

a) Formar a diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables.
b) Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.
c) Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, contribuyendo al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.
d) Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.
e) Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.
f) Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

El Informe Universidad 2000 sintetiza estas funciones en la siguiente declaración:

> “Según sus propias declaraciones, los gobiernos de los países desarrollados se plantean como objetivos a alcanzar a través de la educación superior los siguientes:
> - una mayor (y mejor) preparación de técnicos, científicos e ingenieros, requisito indispensable para favorecer la innovación y la competitividad y, con ello, el crecimiento económico y el bienestar de la sociedad;
> - la garantía de una mayor igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos a través de la generalización del acceso a la educación superior;
> - finalmente, la transmisión de los valores culturales y de convivencia social y la creación y difusión del conocimiento científico y humanístico como cauces para el progreso y la consolidación de las sociedades democráticas” (Bricall, 2000: 139).

Comprobamos así como hay un consenso internacional en considerar que las finalidades de la educación superior son fundamentalmente contribuir al desarrollo científico, económico y cultural de la sociedad, lo que incluye la función de fomento, consolidación y creación de valores culturales y de convivencia social entre sus estudiantes.

Centrándonos ya en la Universidad española, si revisamos cuáles son las finalidades que legalmente le son atribuidas, debemos decir en primer lugar que, en apariencia, existe una amplio consenso sobre la misión de la universidad o, más bien, los fines que legalmente se le asignan a la universidad, lo que se comprueba analizando documentos como: la Ley General de Educación (LGE), la Ley de Reforma Universitaria (LRU), y la Ley Orgánica de Universidades (LOU).

Así, la LGE (1970) afirma que:

> "La educación universitaria tiene por finalidad: 1. Completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en ejercicio de los mismos ... 2. Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar a científicos y educadores. 3. Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, así como al desarrollo social y económico del país" (Medina Rubio, 1996: 133).

Y la LRU (1983), en su artículo 1º del Titulo Preliminar, habla de la Universidad como un servicio público destinado a la educación superior mediante la docencia, el estudio y la investigación; atribuyéndole cuatro funciones fundamentales:

1. La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
2. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
3. El apoyo científico y técnico para el desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las comunidades autónomas.
4. La extensión de la cultura universitaria.

Funciones que son refrendadas por la LOU (2001: art. 1, Título Preliminar: De las funciones y autonomía de las Universidades) y que, para la Universidad de Santiago de Compostela, son recogidas en sus estatutos de la siguiente manera:

"1.- Son funciones de la Universidad de Santiago de Compostela:
a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia y de la técnica y de cualquier otra forma de cultura potenciando una educación basada en los principios democráticos, la defensa de la paz y de los derechos humanos.
b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan conocimientos científicos o artísticos.
c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico y social.
d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.
e) El apoyo científico y técnico al desarrollo social, económico y cultural de la sociedad gallega que la sustenta.
2.- Además de las funciones básicas del artículo anterior, la Universidad de Santiago de Compostela desarrollará otras actividades de extensión dirigidas a todos los miembros de la comunidad universitaria y a la sociedad en general, que tendrán como finalidad:
a) Procurar la formación integral de los miembros de la comunidad universitaria mediante la programación y organización de cursos, conferencias y todo tipo de actividades culturales, recreativas y deportivas que puedan contribuir a la mejor realización de este objetivo.
b) Potenciar los diversos grupos y asociaciones universitarias que desarrollan actividades en los ámbitos de la cultura y del deporte.
c) Proyectar las funciones y los servicios de la universidad al contorno social.
d) Atender especialmente a la defensa, desarrollo y difusión de la cultura gallega, promoviendo las actividades y servicios que contribuyan a este fin y manteniendo las relaciones necesarias con las instituciones que tengan el mismo objetivo" (Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela, 2004, art. 4).

Además, en la LOU (2001) se explicita:

> "Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos y artísticos y la transmisión de la cultura son misiones ineludibles de la Universidad para formar profesionales competentes que sean a su vez hombres y mujeres libres que den un sentido social a sus vidas.
> Las funciones anteriores se desarrollan mediante la docencia y el estudio, organizando las enseñanzas y sus correspondientes titulaciones según las necesidades de la sociedad, la proyección de los estudiantes y la dedicación y calidad del profesorado" (Art. 33)
>
> "La investigación, fundamento de la docencia, medio para el progreso de la comunidad y soporte de la transferencia social del conocimiento, constituye una función esencial de las Universidades. [...]
> La Universidad asume, como uno de sus objetivos primordiales, el desarrollo de la investigación científica, técnica y artística, así como la formación de investigadores, y atenderá tanto a la investigación básica como a la aplicada" (Art. 39).

Por lo tanto, podemos comprobar como en las declaraciones de principios y finalidades que se formulan en el marco legal de la Universidad española se concede gran importancia a la integración entre docencia e investigación, de forma que se espera que en estas instituciones se genere conocimiento y al mismo tiempo se enseñe de forma crítica y globalizadora a sus alumnos. Se pide que la Universidad sea un espacio donde profesores y estudiantes tengan las mayores oportunidades para desarrollarse de forma global y, al mismo tiempo, ayudar al perfeccionamiento de la sociedad en la medida de sus posibilidades:

> "Podemos afirmar, pues, que legalmente la Universidad tiene como fines fundamentales: la formación cultural y humana, la transmisión crítica del saber, la investigación científica y la formación profesional superior." (Medina Rubio, 1996: 134).
>
> "Es aconsejable contemplar la Universidad como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados" (Bricall, 2000: 3).

Creemos que en todos estos aspectos el papel que juega la forma en que se desarrolle el proceso de evaluación de alumnos es fundamental, ya que sus dos funciones principales permiten ayudar a la mejora del proceso de

enseñanza-aprendizaje, para adaptarse mejor a las necesidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, comprobar cuáles son los conocimientos que han adquirido, y acreditar si están preparados para desempeñar determinada actividad profesional:

> "La doble dimensión (formativa y de acreditación) constituye un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en una sede universitaria. Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir el gran «ojo de buey» a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer" (Zabalza, 2003: 147-148).

1.4. PROBLEMAS Y RETOS ACTUALES DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA:

Tal y como se expone en la Exposición de Motivos de la LOU, actualmente se espera que la Universidad aporte la formación necesaria para resolver algunos de los retos que se plantean en nuestra sociedad:

> "El sistema universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos veinticinco años; cambios impulsados por la aceptación de nuestras Universidades de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos. Nuestra sociedad confía hoy más que nunca en sus Universidades para afrontar nuevos retos, los derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo".

Gustavo Villapalos (1998), considera que algunos de los retos con los que tendrá que enfrentarse la Universidad del siglo XXI son los siguientes:

- En el ámbito de la docencia, el profesorado debería prestar más atención al sujeto de la enseñanza -el estudiante- que a su propio dominio científico, para que se enseñe no todo lo que el profesor sabe, sino lo que el estudiante puede aprender. Asimismo debería detenerse la excesiva parcialización y especialización de estudios a que ha conducido la reforma y modificar el enfoque demasiado orientado al mercado de trabajo.

  Otro reto nuevo e importante para la Universidad está en el tercer ciclo. Junto con la estructuración de las enseñanzas de postgrado, debe abordarse la modificación del doctorado, distinguiendo y graduando lo que es la formación para la investigación y formación para la ampliación y la especialización.
- En el ámbito de la investigación, el reto para la Universidad en el siglo XXI es buscar el equilibrio entre la investigación básica y la aplicada, sesgado ahora del lado de la última. Si la Universidad abandona la reflexión y el pensamiento crítico, ¿qué otra institución lo hará?
- Por último, otro reto de la Universidad es recuperar su papel de orientadora, iluminadora y provocadora de los cambios sociales y económicos y culturales. En una época de incertidumbre y crisis, la Universidad debe recuperar, desde su posición independiente y con su gran bagaje científico y cultural, su capacidad de iniciativa y crear

pautas de pensamiento y de desarrollo científico y técnico que influyan decididamente en la nueva sociedad del siglo XXI.

Por su parte, Miguel Ángel Quintanilla considera que el gran reto de la Universidad de nuestros días es: "cómo hacer compatible esta dimensión social de servicio público, abierto a toda la sociedad, con las exigencias de calidad e incluso de excelencia que son propias de una institución dedicada al desarrollo y a la transmisión de la ciencia, la tecnología y la cultura superior" (Quintanilla, 1998b: 345).

Según el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea, los tres grandes impactos de nuestro tiempo sobre la educación superior serían: "la emergencia de la sociedad de la información que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción; el fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo; y, finalmente, la revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales" (citado en el Informe Universidad 2000: 6).

Sobre el fenómeno de la mundialización, el Ministerio de Educación y Ciencia considera que va a afectar a la institución universitaria fundamentalmente en lo que atañe a la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, lo cual plantea nuevas demandas educativas:

> “El fenómeno de la globalización no se limita al ámbito económico sino que afecta también, de forma decisiva y positiva, a la transmisión de los conocimientos y a la formación superior. El carácter universal de la institución universitaria se verá aún más incrementado no sólo con la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación a distancia que eliminan barreras geográficas sino con una creciente movilidad de profesores, investigadores y alumnos que podrán ver atendidas sus demandas de educación universitaria de grado y postgrado en centros radicados en países distintos al que iniciaron su formación” (MEC, 2003: 3).

Y no podemos obviar que otro de los grandes retos que debe afrontar la Universidad española en estos momentos es, consecuentemente, los cambios necesarios para su integración efectiva en el “Espacio Europeo de Educación Superior”, proceso en el que está inmersa en estos momentos, si bien todavía son muchos los pasos que hay que dar para una efectiva integración.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y se consolida con la Declaración de Bolonia (1999), en la que 29 Ministros europeos de Educación se comprometen a alcanzar los siguientes objetivos:

- La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del "Diploma Supplement"[2], para favorecen la obtención de empleo de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.

- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, respectivamente de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de master o doctorado como en muchos países europeos.

- El establecimiento de un sistema de créditos –como el modelo ECTS[3]– como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.

---

[2] "El Suplemento Europeo al Título es un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior" (MEC, 2003: 11).

[3] El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS o European Credits Transfer System) "constituye un código práctico que ofrece los instrumentos necesarios para garantizar la transparencia y facilitar el reconocimiento académico mediante la utilización de créditos y la organización de programas razonables en cuanto al volumen de trabajo a lo largo del período de estudios"(Informe Técnico "El crédito europeo y el sistema educativo español", 2002: 7). A este respecto, el Documento-Marco para la integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior establece que: "El crédito europeo debe quedar definido como la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos" (MEC, 2003: 6).

- La promoción de la movilidad; mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente:
    - Para los estudiantes: el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados.
    - Para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo: el reconocimiento y valorización de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.
- La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparable.
- La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo cultural, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

> "El Espacio Europeo de Enseñanza Superior significa un reto muy positivo para todos. Los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. La introducción del crédito europeo como unidad del haber académico valora el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. El diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarían a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos. El suplemento europeo al título ayudaría al reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras universidades y organismos europeos de la formación adquirida. Y, en fin, la estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serían más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral". (MEC, 2003: 1).

En la Asamblea de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada en Julio de 2002, se establece que su posición con respecto a la armonización de los títulos y enseñanzas es la siguiente:

> "1.La introducción de una arquitectura de títulos en dos niveles (grado y postgrado) constituye una excelente oportunidad para modernizar las

enseñanzas, tanto en su organización como en sus objetivos, métodos, contenidos y esquemas de evaluación del esfuerzo en el aprendizaje, con el fin de adecuar la oferta universitaria a las necesidades reales de la sociedad y a los retos del futuro a medio y largo plazo.

2. La estructura propuesta, al separar con claridad la formación en los niveles de grado y postgrado, proporciona un nuevo marco de oportunidades para definir una oferta académica versátil abierta, dentro de un esquema global de aprendizaje continuo, capaz de responder a un nuevo paradigma educativo basado en el aprendizaje y centrado por tanto en los estudiantes. [...]

3. Con el fin de cumplir el objetivo de armonizar las enseñanzas y favorecer la movilidad de los estudiantes, es necesario adoptar el sistema de créditos europeos (ECTS), así como un sistema de calificación que permita una conversión fácil al sistema de calificaciones y grados ECTS. Es necesario además implantar el Suplemento al Diploma de manera coordinada entre las instituciones de carácter superior.

4. [...] Además de propiciar diferencias en los estudios de pre y postgrado de acuerdo con las distintas competencias para el empleo de ambos niveles de estudio; la relevancia social de los estudios dependerá en gran medida de la calidad de la educación recibida, de la diversidad y flexibilidad de programas con múltiples puntos de acceso y salida, del desarrollo de aptitudes y habilidades para la comunicación, la capacidad de jerarquizar la información y el trabajo en equipo" (CRUE, 2002: 2)

Nos parece de especial relevancia las siguientes consideraciones que en el documento elaborado por el profesor Domingo Docampo[4] -reflejando la posición de la CRUE- se hacen en relación con las repercusiones de la Declaración de Bolonia en la estructura de las titulaciones de España:

"El quicio de la reforma no está en la acomodación de los contenidos de los planes de estudio a la nueva estructura, sino en un cambio de paradigma: pasar de una educación centrada en la enseñanza (en el profesor) a otra centrada en el aprendizaje (en el alumno). Esta cultura del aprendizaje debe llevarnos a una revisión profunda de nuestros esquemas de evaluación, actualmente estructurados en torno a la dualidad aprobado/suspenso, con el fin de reflejar adecuadamente en las calificaciones el esfuerzo efectuado por los estudiantes.
Deberíamos por tanto evitar la adopción de cambios cosméticos, que simplemente acomodan contenidos sin modificar mentalidades; si el estudiante debe pasar a ser el centro del proceso de aprendizaje, las aulas universitarias deben ser por tanto lugares a los que se va a aprender (no a enseñar). No hay que olvidar que la ciudadanía espera recibir de las universidades profesionales que hayan desarrollado

[4] Domingo Docampo es Rector de la Universidad de Vigo y Presidente del *Grupo de Convergencia Europea* de la CRUE desde Julio de 2002.

aptitudes y habilidades para ser útiles a la sociedad" (Docampo, 2001: 10).

Opinión en la que parece coincidir el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que en el Documento-Marco para la integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior (2003) expone:

> "El desarrollo de la sociedad del conocimiento precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca para la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa" (p. 3).

Sin embargo, parece que en la actualidad existen muchos problemas en la formación universitaria que hacen difícil la consecución de este cambio de paradigma. Según una revisión bibliográfica efectuada por Rumbo Arcas (1998) algunas de las características que coexisten en nuestra universidad serían:

- Predominio casi exclusivo de la lección magistral.
- Una jerarquización del saber que se materializa en el programa de la asignatura y el plan de estudios.
- Del alumno no se espera más que la capacidad de reproducir fielmente los conocimientos transmitidos en la lección magistral. El profesor es el que "sabe", un saber absoluto que no admite duda, el alumno el que tiene que aprender lo que el profesor dice.
- La multiplicidad y proximidad de los exámenes no permiten al alumno centrarse en un tema particular que le pueda interesar especialmente. El estudio queda reducido a una carrera de obstáculos y el que los supere con éxito no demuestra más que cierta capacidad de retención a corto plazo.
- En vez de hacer ciencia, la universidad divulga sus resultados, transmitiendo una información de la que luego se exige su fiel reproducción en el momento oportuno (el examen).

- Presiones de la administración a través del control técnico que ejerce sobre el profesor a través de la investigación.
- Falta de espacio físico y de medios y recursos didácticos.
- Inadecuado plan de estudios.
- Falta de tiempo para la labor docente, al atender a las labores de investigación en detrimento de las docentes, así como a las funciones de gestión que el profesor universitario tiene que realizar.
- Falta de coordinación y comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria.
- El departamento actúa como unidad administrativa más que como unidad de docencia e investigación para el que ha sido creado.
- Poca facilidad para el reciclaje y asistencia a congresos y conferencias, falta de subvenciones para la investigación.

De la misma forma, el profesor Espada Recarey, en la Lección Inaugural de la Universidad de Vigo (curso 1999-2000), hace un recorrido por los principales problemas con los que se encuentra actualmente la Universidad española y propone un abanico de soluciones posibles para cada uno de ellos. Estos podrían resumirse en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Problemas de la Universidad española. Adaptado de Espada Recarey, 1999: 30-33.

Selección del profesorado: -Endogamia -Sobrevaloración de la labor investigadora frente la tarea docente.
Planes de estudio: -Fragmentación del conocimiento. -Inadecuación de asignaturas optativas y de libre elección a la formación del estudiante. -Excesiva dependencia departamental. -Alto número de especialidades con disminución de cargas lectivas en conocimientos básicos. -Horarios complejos (descoordinación con las asignaturas de libre elección y solapamientos entre materias). -Falta de profesorado preparado para impartir las nuevas titulaciones.

Fracaso escolar del alumnado: -Excesiva permanencia del alumnado en los centros y abandono de los estudios iniciados.
Financiación: "no ha servido para dar solución a los principales retos universitarios: movilidad del profesorado, desplazamiento del alumnado a otros destinos y ruptura de localismos" (p. 32): -En España hay pocas ayudas que favorezcan el cambio de residencia de los universitarios. -Los costes generales, como libros, transporte o comedor, son escasos. -Las cuantías de las becas son reducidas. -Ausencia, casi general, de una política de préstamos variados.
Gestión: -Uso y abuso de la autonomía universitaria: el corporativismo como práctica endogámica conduce a la desvertebración del sistema universitario por su utilización en beneficio propio. -La gestión de la institución universitaria es llevada a cabo por docentes, de modo autodidacta y sin haber recibido formación específica alguna.

Autores como Cebrián de la Serna y Serrano Angulo (1991), denuncian como problemas cruciales de su situación los siguientes:

- Falta de coordinación de los profesores de cara al currículum, que hace que al alumno le sea difícil equilibrar su tiempo entre las distintas asignaturas teóricas, y sobre todo, las prácticas. Se hace necesario un tutor de curso.
- La masificación de alumnos con ratios de más de 100 por aula. La división de grupos se realiza a partir de 140 alumnos para el primer ciclo y de 100 para el segundo; mientras que en niveles como la EGB y BUP la ratio está por debajo de 30 alumnos. Al parecer, en la Universidad se enseña "tan bien" que pueden tener grupos de 140 alumnos o más.
- Ciertas tendencias desmotivadoras por parte de los alumnos frente a su futuro laboral incierto. Situación que se manifiesta más crudamente cuando dirigen sus esfuerzos más hacia las calificaciones que a la comprensión de las materias.

- El rendimiento del profesor se mide por la investigación y se obvia la dimensión pedagógica.
- Presiones del profesor por parte de la administración, por el departamento, por los "compañeros", etc.
- La división del trabajo en módulos rígidos.
- Falta de interés del profesor por algunas materias.
- Los medios disponibles no son, a veces, todo lo bueno ni todo lo suficientes para emprender una innovación educativa. A esto hay que añadir que los profesores necesitan aprender las nuevas tecnologías a costa de su esfuerzo personal (horas de formación, costos, ...).
- La constitución de los departamentos por el número de profesores y no en cuanto a materias. Hay departamentos donde coexisten dos, tres e incluso seis áreas de conocimiento, y áreas que están entre dos o más departamentos.
- Los espacios no siempre reúnen las condiciones mínimas para una docencia.

En palabras de Vera Muñoz: "como tantas otras instituciones, la Universidad española sufre la crisis típica de aquellas que están afectadas de cierto anquilosamiento y de inadecuación a los rápidos cambios que comporta la civilización actual" (Vera Muñoz, 1993: 31).

Francisco Michavila y Benjamín Calvo (1998) nos ofrecen algunas de las posibles razones explicativas de esa inadecuación de la Universidad española a los cambios de la sociedad:

- Se ha producido un desarrollo científico y tecnológico sin precedentes, y una popularización de la ciencia que han llevado a una exigencia creciente de mano de obra cada vez mas cualificada y, junto a ella, un incremento nunca conocido de la población estudiantil universitaria.
- También han tenido lugar importantes reestructuraciones económicas en todos los países occidentales, que han traído consigo una revolución, en cantidad y en variedad de las ofertas de empleo para los jóvenes y, en particular, para los jóvenes universitarios.

- Los centros de enseñanza no han tenido, hasta esta misma década, la capacidad prospectiva, la flexibilidad y la decisión de adaptar sus estudios a las demandas emergentes.
- Ha habido un esfuerzo de adaptación a la demanda del mercado laboral, pero no tanto de las carreras clásicas como por la creación de titulaciones nuevas.
- A los lugares que no ha llegado la universidad con su oferta, ha intentado llegar la iniciativa privada (posgrados, masters, cursos de especialización, etc.) con resultados muy dispares.
- En los últimos años se aprecian nuevos factores que se suman a la incertidumbre del empleo: la libre circulación de personas, las exigencias para el desempeño profesional cambiantes cada pocos años y que exigen una formación permanente, y la necesidad de saber idiomas y el manejo de la información, pues su desconocimiento equivaldría a un analfabetismo funcional.

Como podemos comprobar, existe una tensión latente entre dos de las funciones básicas de la Universidad: satisfacer las necesidades de la sociedad, lo cual actualmente muchos traducen como la necesidad de adaptarse a las exigencias del mercado; o bien buscar el desarrollo de una serie de capacidades superiores en sus estudiantes. Sebastián Rodríguez Espinar soluciona este dilema de la siguiente forma:

> "Es fácil concebir la Universidad básicamente como una institución para la formación profesional específica y olvidar los valores educativos que no necesariamente están vinculados a la dimensión profesionalizadora. Sin embargo, es necesario señalar que la inmensa mayoría de los puestos de trabajo de nivel superior reclaman competencias específicas que corren a cargo del empleador. En los puestos de trabajo de alta cualificación no sólo son necesarias capacidades de carácter técnico, sino que se reclaman aptitudes para la toma de decisiones e iniciativa para abordar situaciones complejas. En consecuencia, y para este último tipo de competencias, unos programas de estudio que atiendan a una formación más comprensiva y abierta permitirán una mayor adaptabilidad a situaciones transitorias de empleo" (Rodríguez Espinar, 1991: LXI-LXII).

En el Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 1995, se establecía que:

> “La nueva situación del mundo del trabajo tiene una incidencia directa en los objetivos de la instrucción y la capacitación en la educación superior. Limitarse a la ampliación del contenido de los programas de estudio y al aumento del volumen de trabajo de los alumnos no puede ser una solución duradera. Han de considerarse pues prioritarias las materias que contribuyen al desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos y les permiten adaptarse razonablemente a los cambios y la diversidad tecnológicos, económicos y culturales, que les infunden cualidades como el espíritu de iniciativa y de empresa o la capacidad de adaptación, y que les permiten desenvolverse mejor en un medio de trabajo moderno” (UNESCO, 1995: 30-31)

Nos encontramos, por tanto, con la denuncia de importantes problemas para desarrollar o llevar a la práctica los objetivos y principios que se defienden para la Universidad española y con el planteamiento de nuevos retos para los próximos años; problemas y retos que sin duda se pueden (y se deben) abordar desde múltiples perspectivas, una de las cuales podría ser, desde nuestro punto de vista, la forma en que se desarrolla la evaluación de los estudiantes, ya que, como afirmaba John Elliott:

> "Todo en el espacio escolar está presidido por el carácter evaluador que tiene la institución. La comunicación, el intercambio de significados, el aprendizaje de contenidos, expectativas y conductas se encuentran mediatizados por la función evaluadora. Ésta legitima lo que se considera válido socialmente. Por ello, condiciona y artificializa las actividades y procesos de aprendizaje, en virtud de su valor en el intercambio de actuaciones del alumno por calificaciones del profesor" (Elliott, 1990).

Esto es especialmente importante si tenemos en cuenta que, como afirma Mario de Miguel:

> "Aunque nadie pone en duda que uno de los méritos de la LRU es haber contribuido eficazmente a consolidar el funcionamiento democrático de nuestras universidades, todavía existen reductos de nepotismo que lamentablemente cuestionan la credibilidad de nuestra institución. Uno de estos que nos parecen realmente grave es el abuso del poder que ejercen algunos profesores sobre los alumnos a la hora de su evaluación" (De Miguel, 1997: 61).

1.5. NORMATIVA SOBRE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD:

Para finalizar el análisis del contexto institucional en el que se va a desarrollar nuestro objeto de estudio, nos pareció fundamental revisar la normativa vigente que regula en nuestra Universidad cómo debe realizarse la evaluación de estudiantes.

Debemos tener en cuenta que durante la realización de este trabajo de investigación se produjo la aprobación de la LOU, lo que supuso todo un proceso de cambio en la normativa legal que aún no está totalmente concluido en estos momentos, por lo que vamos a realizar esta revisión centrándonos en ambas leyes (LRU y LOU) y sus correspondientes desarrollos.

Tanto la LRU (1983) como la LOU (2001), establecen como uno de los componentes de la autonomía universitaria: "La admisión, régimen de pertenencia y verificación de conocimientos de los estudiantes".

Sin embargo, constatamos como son muy pocas las referencias que en ambas leyes se le dedican a la evaluación de estudiantes, llamando la atención, en primer lugar, que este concepto no aparezca citado en ningún momento en ninguna de las dos.

Así, la única referencia a la evaluación que aparece en la LRU es la siguiente:

> "El estudio es un derecho y un deber de los estudiantes universitarios. Las universidades verificarán sus conocimientos, el desarrollo de su formación intelectual y su rendimiento" (Art. 27.1).

Mientras que la LOU, en el artículo 46 "Derechos y deberes de los estudiantes", establece:

> "2. Los Estatutos y normas de organización y funcionamiento desarrollarán los derechos y los deberes de los estudiantes, así como los mecanismos para su garantía. En los términos establecidos por el ordenamiento jurídico, los estudiantes tendrán derecho a: [...]
> e) La publicidad de las normas de las Universidades que deben regular la verificación de los conocimientos de los estudiantes.
>
> 3. Las Universidades establecerán los procedimientos de verificación de los conocimientos de los estudiantes. En las Universidades públicas, el

> Consejo Social, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, aprobará las normas que regulen el progreso y la permanencia en la Universidad de los estudiantes, de acuerdo con las características de los respectivos estudios".

Es decir, el único aspecto relacionado con la evaluación de estudiantes que aparece regulado en ambas leyes es la función de comprobación de conocimientos adquiridos.

En relación con este tema, los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela vigentes cuando iniciamos esta investigación (pero actualmente renovados tras la aprobación de la LOU), establecen:

> "Art. 115: 1.- La evaluación del rendimiento de cada estudiante se hará mediante un conjunto de trabajos y ejercicios sobre los contenidos de cada materia. Esta evaluación será realizada de forma ordinaria por el profesor encargado del curso de acuerdo con los criterios establecidos por los Consejos de Departamento. La Junta de Gobierno elaborará una normativa para articular los procedimientos extraordinarios de evaluación y la revisión de calificaciones.
> 2.- De considerar el estudiante que la calificación recibida supone un tratamiento arbitrario o discriminatorio, podrá solicitar del decano o director del centro, mediante petición razonada, la revisión de su calificación" (Estatutos da USC, 1997).

De la misma forma, en los Estatutos del Estudiantado de la Universidad de Santiago de Compostela se recoge, en la sección dedicada al derecho a una docencia de calidad, los siguientes artículos:

> "Art. 27: Del derecho a la evaluación:
> Los estudiantes tienen derecho a ser evaluados objetivamente de sus conocimientos.
> Los procedimientos de calificación deberán consistir en alguno o varios de los siguientes:
>
> - Participación activa e individualizada en las actividades teóricas, seminarios, trabajos llevados a cabo o prácticas programadas.
> - Exámenes parciales que, de existir, podrán tener carácter liberatorio.
> - Exámenes finales.
> - Otros medios objetivos de evaluación de la actividad académica
>
> En el caso de estudiantes con discapacidades, deberá facilitárseles la realización de pruebas o exámenes en condiciones adecuadas a sus capacidades.
>
> Art. 28: De los exámenes:
> Todos los estudiantes matriculados en una materia tienen derecho a realizar los exámenes finales. También podrán realizar los exámenes parciales que estén previstos cuanto reúnan los requisitos fijados para

participar en ellos. De cara a la realización de los exámenes los estudiantes deberán identificarse, cuando así lo solicite el profesor encargado de su evaluación.
Durante la realización de las pruebas será obligatoria la presencia del profesor que impartió la materia, salvo causas justificadas.
Los criterios de calificación de los exámenes deberán darse a conocer antes de su inicio.
Los exámenes finales deberán ser realizados en las fechas y en la modalidad aprobada por la Junta del Centro con anterioridad al plazo de matrícula, no cabiendo más modificaciones que las derivadas de causas de fuerza mayor. En el caso de que se alteren las fechas, se garantizará el derecho a examen evitando incompatibilidades.
Los estudiantes tienen derecho, si lo solicitan, a un justificante documental de haberse presentado a la prueba o examen." (Estatuto del Estudiantado de la Universidad de Santiago, 1998).

En los nuevos Estatutos de la USC (2004), las referencias a la evaluación de estudiantes se amplían, apareciendo en los siguientes términos:

"Son deberes específicos del personal docente e investigador funcionario o contratado: [...]

c) La evaluación del estudiantado con objetividad de acuerdo con las normas establecidas. (Art. 15.2)

Son derechos específicos del estudiantado: [...]

c) La adaptación de las actividades docentes, así como de las fechas y mecanismos de evaluación, a las circunstancias especiales en las que se pueda encontrar por discapacidad u otras circunstancias similares.

d) Ser evaluado por la Universidad objetivamente en su rendimiento académico y disponer de mecanismos adecuados de revisión. (Art. 38).

La formalización de la matrícula supone el derecho de asistencia a las clases teóricas y prácticas propias de cada materia y a ser evaluado. Asimismo, implica el deber de asistencia y realización de aquellas actividades formativas que se establezcan como obligatorias en la programación docente. (Art. 126.2)

Con carácter singular para casos específicos, la Junta de Centro podrá conceder la dispensa de asistencia a clase. En estos casos, si fuera necesario, podrá contemplarse un sistema de evaluación diferenciado del criterio general. (Art. 126.3)

El Consejo de Gobierno elaborará una normativa básica para la ordenación del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita, según las competencias de los centros y departamentos, llevar a cabo una docencia coordinada. (Art. 127.1)

Esta normativa regulará los aspectos principales de la programación docente de las disciplina, entre los que figurarán profesorado, horario, contenidos básicos de los programas y criterios y sistemas de evaluación, que serán homogéneos para todos los grupos de una misma

> materia. Determinará, así mismo, el órgano responsable de establecer cada uno de sus elementos y de velar por su cumplimiento, así como los plazos en que deberá estar a disposición del estudiantado. (Art. 127.2)
>
> Le corresponde al Consejo de Gobierno establecer los procedimientos de verificación de los conocimientos de los estudiantes. Para estos efectos, elaborará una normativa para articular estos procedimientos así como la revisión de calificaciones. Esta evaluación será realizada de forma ordinaria por el profesorado encargado del curso de acuerdo con los criterios establecidos por los consejos de departamento. (Art. 128.1)
>
> De considerar el estudiante que la calificación recibida supone un tratamiento arbitrario o discriminatorio podrá solicitar al decano o director de centro, mediante una petición razonada, la revisión de su calificación. (Art. 128.2)

Es decir, el Consejo de Gobierno es el encargado de establecer la normativa para articular los procedimientos de comprobación de conocimientos de los estudiantes y la normativa para la revisión de las calificaciones, mientras que los Consejos de Departamento son los responsables de elaborar los criterios de evaluación.

Desaparecen de la formulación de los estatutos la especificación de los medios que se utilizarán para realizar esta evaluación (presente en los antiguos estatutos como: “conjunto de trabajos y ejercicios sobre los contenidos de cada materia”), pero en esencia se siguen manteniendo la evaluación en los mismos términos, con la única diferencia de que se hace mayor hincapié en la necesidad de que los criterios y sistemas de evaluación sean homogéneos para todos los grupos de una misma materia, o que el estudiantado tiene el derecho de ser evaluado “objetivamente” (lo cual a su vez es un deber del profesorado), así como la adaptación de las fechas y mecanismos de evaluación a sus especiales características.

En la “Normativa Básica para la ordenación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes” (2001), se aborda este tema más pormenorizadamente, aunque siempre centrándose en evaluación del rendimiento, no evaluación de los estudiantes, ni siquiera evaluación de su aprendizaje en general.

En primer lugar, esta normativa establece que es el Departamento el encargado de garantizar que en todas sus materias aparezcan reflejados los criterios y sistemas de evaluación:

> "Artículo 3: El departamento tiene la obligación de garantizar para cada materia una Programación Docente que deberá especificar:
>
> I. Profesorado encargado de la docencia con indicación, de ser varios, del coordinador de la misma.
> II. Descriptores de la materia en el Plan de Estudios.
> III. Número de créditos teóricos, de prácticas de encerado, de laboratorio, etc.
> IV. Objetivos.
> V. Programación de la parte teórica y práctica.
> VI. Desarrollo del temario (con indicación, a ser posible, del tiempo previsto para cada tema) con determinación de la docencia no presencial).
> VII. Criterios y sistemas de evaluación (tipo y número de pruebas, trabajos para presentar con posibles fechas, controles periódicos, etc.)
> VIII. Bibliografía recomendada actualizada."

Especificándose en el artículo 10 que el Consejo de Departamento es el encargado de establecer los criterios de evaluación de rendimiento de los estudiantes y de garantizar que los alumnos de diferentes grupos de una materia sean evaluados con criterios equivalentes:

> "Artículo 10: En todo caso, el artículo 115 de los Estatutos de la USC le asigna al Consejo de Departamento el establecimiento de los criterios de evaluación del rendimiento de los estudiantes y el artículo 3.1. del Estatuto del Estudiante establece que todos los estudiantes tendrán igualdad de derechos y deberes sin más distinciones que las derivadas de las enseñanzas que estén a cursar, por lo que es necesario que los alumnos de los distintos grupos de una misma materia reciban una formación equivalente y sean evaluados con criterios también equivalentes, independientemente del grupo que les corresponda siempre que este derecho pueda ejercitarse sin menoscabo de los derechos de los demás miembros de la comunidad universitaria, como establece el mismo artículo 3 del Estatuto del Estudiante en el apartado 2."

Criterios que los estudiantes deben conocer para poder predecir los resultados de su evaluación:

> "Dada la importancia de la evaluación del rendimiento académico de los alumnos en cualquier proceso docente, el estudiante debe de tener la máxima información posible. Es muy importante que los estudiantes puedan predecir las consecuencias de su rendimiento y que puedan controlar el resultado de su evaluación.

> Los alumnos deben de ser informado minuciosamente sobre los criterios y métodos de evaluación, así como el tipo y número de exámenes." (Art. 9, 2º y 3er párrafo)

En este normativa se establece también que la evaluación debe basarse en objetivos educativos, y con ella se debe asegurar:

- "mejorar la docencia
- informar a la Universidad sobre el grado de asunción de los objetivos educativos previstos,
- garantizar la competencia de los alumnos,
- asegurar la equidad, y
- mejorar el aprendizaje de los estudiantes" (Art. 9, 1er párrafo).

En los artículos 6, 7 y 8 de esta normativa se regulan aspectos relacionados con las fechas de realización de las pruebas finales de evaluación:

> "Artículo 6: Los estudiantes tienen derecho a ser evaluados en todas las materias de las que estén matriculados. Este derecho no implica derecho a fechas de evaluación distintas de las previstas si están matriculados de materias con fechas de evaluación coincidentes. Se procurará que no haya materias de dos cursos consecutivos con calendarios de evaluación coincidentes.
>
> Artículo 7: El centro aprobará y hará pública la programación de las pruebas finales de las disciplinas de todas las convocatorias de cada curso antes del 15 de mayo del curso académico anterior.
>
> Artículo 8: El decano/director del centro resolverá, previa consulta con los profesores correspondientes y con los alumnos del curso o grupo afectado, las situaciones en las que por imposibilidad sobrevenida resulte imposible realizar el examen de acuerdo con lo establecido en la programación."

Comprobamos así como se da por hecho la necesidad de realizar un examen final para realizar la evaluación del rendimiento, y sus fechas de realización tienen que fijarse en el curso académico anterior, pudiendo modificarse estas fechas únicamente por causas que hagan imposible la realización del examen en las establecidas. Sin embargo, si a un estudiante le coinciden las fechas de los exámenes finales de dos materias, queda a

disposición de la voluntad de los profesores de esas materias para examinarse en otra fecha, ya que no se reconoce su derecho a que así sea.

No obstante, en el artículo 9 de esta misma normativa se reconoce la posibilidad de evaluar el rendimiento de los estudiantes a través de otras actividades:

> "Los estudiantes serán evaluados de acuerdo con los criterios que figuren de forma explícita en la programación de la materia y que, en general, se basarán en alguna o algunas de las siguientes actividades:
> I. Asistencia y participación en clases teóricas, seminarios y otras actividades complementarias
> II. Realización de prácticas y trabajos de laboratorio
> III. Presentación de trabajos o informes relacionados con el contenido de la materia
> IV. Pruebas parciales y/o final
> V. Otras actividades específicas que también garanticen la evaluación objetiva del rendimiento de los estudiantes.
> En todo caso para las pruebas, distintas de la final, que se declaren obligatorias deben indicarse las fechas de su realización en la programación docente."

Actividades que deben adaptarse a las capacidades de los estudiantes con alguna minusvalía y que, en el caso de ser exámenes orales, deben ser públicos y establecerse una comisión de evaluación (cuando es la única prueba de evaluación):

> "Artículo 11: Para la realización de pruebas orales, se convocará cada día a los alumnos que previsiblemente el profesor pueda evaluar. Tales exámenes serán públicos y por lo menos en los casos en que sea la única prueba de evaluación, el departamento nombrará una comisión de evaluación que deberá estar formada por un mínimo de dos profesores."

Otro de los aspectos que regula esta normativa es el derecho de los estudiantes a conocer los resultados de las pruebas de evaluación en un plazo inferior a veinte días (salvo casos excepcionales), así como a revisar estos resultados junto con el profesor responsable de la materia:

> "Artículo 14: El estudiante tiene derecho a conocer los resultados de las pruebas, trabajos o exámenes parciales que realice, según el sistema de evaluación previamente establecido, en un plazo razonable, que salvo casos excepcionales, debidamente justificados ante la dirección del centro, serán inferiores a 20 días naturales desde la fecha de realización de la prueba excepto para las calificaciones finales que deberán ajustarse a lo reglamentado por las Normas de Gestión Académica. Tales resultados deben conocerse con suficiente antelación a la realización de una nueva prueba. [...]"

> “Artículo 17: El alumno tiene derecho a la revisión de los exámenes tanto parciales como finales en su presencia en las fechas y horarios que para tal efecto deberán fijarse en el momento de hacer públicos los resultados provisionales. Las fechas de revisión deberán estar comprendidas dentro de los diez días siguientes a la publicación de los resultados y tal plazo no deberá ser inferior a tres días hábiles y garantizará que todos los alumnos que lo deseen puedan revisar el examen. Se intentará que, para cada estudiante, estas revisiones se puedan llevar a cabo en dos fechas opcionales y que sean un instrumento útil para que el alumno pueda percibir su nivel de conocimientos y carencias, tanto si resulta aprobado como suspenso. Deberá quedar constancia de esta revisión (mediante firma en el examen revisado, listado, etc.).”

Constatamos por tanto, que el conjunto de la normativa que regula la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela se caracteriza fundamentalmente por reducir este proceso a una certificación de conocimientos estableciendo, a partir de ahí, los procedimientos para que esta certificación se haga de la forma más objetiva y justa que sea posible, y regulando los aspectos más “técnicos” de la evaluación: establecimiento de las fechas para la evaluación (lo cual implica la concepción de que la evaluación se hace en un momento diferenciado al resto del proceso de enseñanza-aprendizaje), plazos para conocer y revisar las calificaciones, etc.

No dudamos que estos aspectos deben estar regulados, pero sorprende realmente la poca atención que en la normativa se le concede al proceso de evaluación de los estudiantes desde una perspectiva más amplia, en la que se reconozca su valor para autorregular el aprendizaje de los estudiantes, para ajustar el proceso de enseñanza, para socializar al alumnado en los valores propios del campo profesional en que se están formando, etc.

En cualquier caso, en esta investigación pretendemos conocer si la normativa propia de esta universidad se está cumpliendo en el proceso de evaluación de estudiantes, y hasta qué punto existen otros aspectos que debieran aparecer recogidos en esta normativa.

2. CALIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO:

Como hemos podido comprobar, una de las preocupaciones más importantes de la Universidad en la actualidad es la búsqueda de la calidad, la cual en los últimos años se ha puesto en entredicho desde numerosas instancias (medios de comunicación, congresos, debates políticos, etc.), pareciendo que es ahora el momento de informar al resto de la sociedad sobre la "calidad" de nuestras instituciones de educación superior.

Pero, ¿qué es exactamente la calidad universitaria? El tema de la calidad de la Universidad es mucho más complejo de lo que en un principio podría suponerse, variando mucho en función de las diferentes perspectivas con que se analice o de las diferentes audiencias implicadas en su valoración.

Como ya hemos comentado anteriormente, nuestra intención es enmarcar el tema de la evaluación de los estudiantes en la actual investigación sobre la calidad de la Universidad que está en pleno auge en nuestro país. Por ello consideramos relevante realizar un apartado previo en el que analizamos qué se entiende por calidad de la Universidad, de qué forma se puede evaluar esta calidad y cómo podría incluirse la evaluación de los estudiantes en esta evaluación de la calidad universitaria.

Consecuentemente, a continuación vamos a ver diferentes perspectivas existentes en el estudio de la calidad en el ámbito de la educación superior, diferentes categorizaciones de las posibles dimensiones que estarían presentes en el concepto de calidad universitaria y una relación de los factores que estarían implicados en la calidad de un sistema de educación superior.

Una vez visto esto, comenzaremos a analizar cómo se puede evaluar la calidad de las instituciones universitarias, centrándonos en el Plan Nacional de Calidad de las Universidades que está desarrollándose actualmente en el contexto español, y en el anterior Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

De esta forma, veremos cuáles son los objetivos y finalidades que persiguen estos planes, cómo se desarrollan, los instrumentos básicos que

utilizan para realizar la evaluación, ..., y, especialmente, qué se dice con respecto a la evaluación de los estudiantes en las Guías de Evaluación, aprobadas por el Comité Técnico de los citados planes.

Posteriormente, abordaremos el tema de los indicadores de calidad en la Universidad, para ver en qué medida podría ser relevante introducir la evaluación de los estudiantes como uno de estos indicadores.

Así, estudiaremos como se definen los indicadores y algunas consideraciones en torno a su utilidad y funcionalidad, para ver a continuación alguna propuesta de indicadores que se podrían utilizar para recoger información sobre la calidad de la enseñanza universitaria.

Finalmente, defenderemos la inclusión del análisis del proceso de evaluación de los estudiantes como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza que la Universidad ofrece; analizando por qué este aspecto puede darnos valiosa información para conocer y comprender mejor como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución universitaria, y posibilitando así la formulación de propuestas para mejorarlo.

2.1. CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD: DIFERENTES CONCEPCIONES DE CALIDAD:

Como la Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades reconoce "el concepto de calidad en educación superior no es fácil de aprehender y pueden dársele diferentes significados dependiendo del punto de vista del observador. Los diferentes agentes interesados hacen diferentes y legítimas interpretaciones (demandas) de la calidad" (Consejo de Universidades, 1998a: 10).

En la exposición de motivos de la Ley de Reforma Universitaria se reseña la calidad docente e investigadora como un deber de la Universidad ante la sociedad (si bien no se le presta mayor atención en el desarrollo de la ley); sin embargo, éste es un tema prioritario en la Ley Orgánica de Universidades hasta el punto que se expresa que el objetivo irrenunciable de esta ley es la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes:

> "Mejorar la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria es básico para formar a los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, finalmente, constituir una instancia crítica y científica, basada en el mérito y el rigor, que sea un referente par la sociedad española" (LOU, 2001).

En cualquier caso, debe reconocerse que en la actualidad todavía se está iniciando una cultura propia sobre la calidad universitaria y las experiencias de análisis de este fenómeno; y, como nos advierte Sebastián Rodríguez Espinar: "si queremos asomarnos al mundillo de la calidad y su evaluación, no debemos olvidar que, con anterioridad, otros han fijado ciertas reglas del juego. Lo peligroso puede ser aceptarlas sin la previa reflexión sobre su adecuación a nuestra realidad" (Rodríguez Espinar, 1991: LIII).

¿A qué se debe este actual interés por la calidad? En palabras de José-Ginés Mora: "como consecuencia de la nueva concepción de la gestión pública, de la ampliación de la autonomía y de la relativa estabilidad financiera y humana de las universidades, existe un acuerdo generalizado de que ha llegado el momento de la calidad; de que es necesario dedicar una especial atención a

conseguir que las universidades se conviertan en organizaciones efectivas para los propósitos que la sociedad demanda, conectadas con sus necesidades económicas y culturales, eficaces en su gestión y capaces de dar a los individuos una educación flexible que les facilite la adaptación a un mundo tecnológica y culturalmente cambiante" (Mora, 1998: 30).

Este mismo autor considera que hay otras importantes razones que justifican la relevancia que ha adquirido en la actualidad este tema, como son: la competitividad tecnológica entre los países más desarrollados, el volumen de recursos que se dedican a la educación superior, la actual tendencia hacia el control de calidad de productos y servicios, las exigencias de información por parte de los empleadores, el desempleo de los universitarios o la libre circulación de los trabajadores dentro de la Unión Europea.

En la Introducción a la Guía de Evaluación de Servicios editada por el Consejo de Universidad (2000a) se consideran como razones que explican la necesidad de llevar a cabo la evaluación de la calidad de las universidades, el paso de una racionalidad basada en el control y la planificación centralizada a otra que acentúa el principio de autorregulación, lo que conlleva, desde su perspectiva, la necesidad de demostrar que las decisiones y las acciones de la universidad están dirigidas a la mejora de la calidad. Además también especifica como otras razones que justifican esta necesidad de desarrollar procesos de evaluación:

- “Los costes se han disparado como consecuencia del número de personas que acceden y las restricciones económicas fuerzan a una mayor eficiencia.
- La sociedad exige al sistema universitario una mayor aportación al desarrollo nacional.
- La internacionalización de la producción y de la formación superior reclama niveles de calidad contrastados y contrastables.
- Todo usuario/cliente tiene derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución en la que ingresa y desarrolla su formación.

- Las universidades, como todo servicio público, han de ofrecer evidencia a la sociedad de la calidad de su acción.

- La fase de expansión de los sistemas de Enseñanza Superior (centros y programas) ha puesto de manifiesto significativas debilidades de los mismos.

- La naturaleza de las funciones y actividades de las instituciones universitarias, reclama la existencia de procesos internos y externos de evaluación como procedimiento para garantizar la pertinencia, eficacia y eficiencia de las mismas" (Consejo de Universidades, 2000a: 9).

Sin embargo, como denuncia Juan Manuel Escudero Muñoz, antes de declararnos defensores a ultranza de la calidad en el ámbito de la educación, debemos preguntarnos con qué fines y valores se está planteando esta calidad:

> "no tiene ningún sentido una discusión nominalista en términos de declararse a favor o en contra de la calidad. Es preciso, como bien ha advertido Chapman (1994), descender al terreno de los contenidos y criterios que la componen, los sistemas de valores de que se nutre y los intereses sociales y políticos a los que sirve, así como también la distribución que propicia de responsabilidades y relaciones entre los sujetos, colectivos e instituciones, sin olvidarse, por lo demás, de preguntarse oportunamente sobre quiénes pueden resultar beneficiados y perjudicados con las políticas en curso en materia de calidad educativa" (Escudero Muñoz, 1999: 78).

Y es que, como afirma Miguel Ángel Santos Guerra: "una de las formas de plantear el discurso de la calidad es la simplificación de sus definiciones y la utilización posterior de sus resultados en beneficio de una determinada concepción de la sociedad y de unas capas de ésta. La simplificación de los planteamientos y el reduccionismo clarificador se convierten en coartadas de los poderosos. Poner objetivos cuantificables, evaluar su consecución mediante pruebas estandarizadas, hacer clasificaciones elementales, realizar procesos atributivos interesados, distribuir los recursos mediante criterios coherentes con los resultados ... He ahí una forma de hacer triunfar una rigurosa racionalidad. La ciencia es neutra, los números cantan. La calidad total, el control de calidad, los círculos de calidad ..., son, todas, expresiones que dan vuelta en la órbita de

la sociedad neoliberal y que se convierten en trampas mortales para los «desheredados de la tierra»" (Santos Guerra, 1999a: 81).

Quizás resulte esclarecedor comenzar explicitando algunas diferencias entre calidad y otros conceptos con los cuales tiende a confundirse con frecuencia: eficiencia, relevancia y pertinencia (Silvio, 1993):

Calidad vs. eficiencia: la eficiencia es la medida del logro de determinados objetivos, en relación con el uso de un conjunto de recursos para su consecución, en un tiempo determinado. Se dice que una organización ha sido eficiente en la medida en que ha logrado al máximo un objetivo con el empleo de un mínimo de recursos, en un tiempo relativamente corto. En el proceso de enseñanza-aprendizaje la eficiencia se mediría por los logros o cantidad de aprendizajes que se da en los estudiantes, independientemente de la calidad de los procesos en que se desarrolla la enseñanza.

Calidad vs. relevancia: la relevancia se refiere al grado en el cual la educación impartida, la investigación y las actividades de extensión realizadas en una universidad han hecho aportes significativos a la satisfacción de determinadas necesidades individuales y/o sociales. Un titulado universitario puede mostrar un alto nivel de calidad en cuanto a conocimientos de una disciplina se refiere, pero éstos pueden ser irrelevantes para la satisfacción de ciertas necesidades del individuo, de la sociedad o de ambas.

Calidad vs. pertinencia: la pertinencia contempla el grado de adecuación de un objeto a una norma establecida. Un titulado con un alto nivel de calidad en cuanto a conocimientos de una disciplina puede haber recibido una formación inadecuada para los requerimientos del trabajo que realiza o las necesidades del sistema económico de una sociedad.

Silvio lo sintetiza en la siguiente declaración:

> "Desde el punto de vista académico, una Universidad puede afirmar que sus egresados son de un alto nivel de excelencia, pues han aprendido con éxito todos los contenidos cognoscitivos de su disciplina científica, tecnológica o humanística, han participado con un alto nivel de desempeño en investigaciones y han resuelto de manera satisfactoria los problemas típicos de su campo de trabajo. Ellos han sido evaluados de acuerdo a esos criterios académicos y en consecuencia, la institución

> formadora asegura su alto nivel de calidad. Sin embargo, desde el punto de vista de un empleador, este profesional puede ser evaluado negativamente en términos de calidad, si sus conocimientos no corresponden a los requerimientos laborales. El empleador cree estar evaluando la calidad cuando en realidad está evaluando la pertinencia de los conocimientos del egresado. Sin embargo, también podría decirse que calidad, pertinencia y eficiencia marchan conjuntamente cuando se le exige a una Universidad formar profesionales de alto nivel de calidad en cuanto a conocimientos teóricos y prácticos se refiere, con conocimientos pertinentes a los requerimientos del sistema económico y que puedan mostrar un alto nivel de eficiencia en su desempeño profesional" (Silvio, 1993: 70).

Queda claro, desde nuestra perspectiva, que los conceptos de eficiencia, relevancia y pertinencia deberían tenerse en cuenta cuando estamos hablando de la calidad de la formación que ofrece la institución universitaria, pero siempre que no se intente reducir la calidad a ninguno de ellos, ni siquiera reduciéndola únicamente al logro de estos tres aspectos. Entendemos la calidad de la docencia universitaria desde una perspectiva más amplia, que debe atender a más cuestiones que las relativas a los logros en términos de eficiencia, relevancia o pertinencia, tal y como pretendemos reflejar a lo largo de este capítulo.

Así, en un intento por delimitar el concepto de calidad universitaria, vamos a adoptar el marco de referencia proporcionado por Westerheijden (1990), y que Sebastián Rodríguez Espinar (1991) formula en dos amplias proposiciones:

1. La calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional en relación a los objetivos y actores del sistema universitario. Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores.

2. No se da ni podrá darse una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad.

Pero a pesar de las múltiples conceptualizaciones, controversias y matizaciones que sobre el tema de la calidad universitaria surgen, parece que

existe un gran consenso en aceptar la existencia de dos grandes perspectivas de la calidad universitaria: intrínseca y extrínseca:

> "Una primera, la *calidad intrínseca o absoluta,* es deudora de cierta tradición de investigación que ha sido capaz de establecer un grupo de asunciones generales sobre este fenómeno y sobre el modo de abordar su estudio. Una segunda, la *calidad extrínseca o relativa,* trata de explicar el fenómeno de la calidad universitaria haciéndolo correlacionar con las necesidades sociales, económicas, organizativas del propio entorno universitario. En este último enfoque, la calidad se interpreta en función de un proceso de acomodación de las metas últimas que se fija la universidad y las que se establecen de forma coyuntural por un marco social, político, cultural o económico determinado" (Álvarez Rojo, 1999: 14).

De esta forma, la primera perspectiva, calidad intrínseca, hace referencia al acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia o de una disciplina. La excelencia del conocimiento por el conocimiento, independientemente de su adecuación al que aprende y su pertinencia al programa de formación, constituye el referente de calidad. Sólo expertos en la disciplina pueden emitir juicios sobre dicha calidad.

La perspectiva de la calidad extrínseca presenta una mayor diversidad de perspectivas, generadoras de mayores controversias. Se refiere a la correlación con las necesidades del entorno, a la consecución de un equilibrio entre la misión o misiones fundamentales de la universidad y la misión coyuntural.

A partir de la combinación de estas dos grandes perspectivas, se han hecho varias categorizaciones de las posibles dimensiones que estarían presentes en el concepto de calidad universitaria, pareciéndonos algunas de las más relevantes las que aparecen en el cuadro que presentamos a continuación:

Cuadro 2: Dimensiones de la Calidad universitaria:

Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998)	Dimensión de la disciplina: asociada con la excepción o exclusividad tiene como norte la excelencia. Dimensión de la reputación: la imagen de calidad que se transmite a la sociedad depende de la opinión de diferentes audiencias. Dimensión de la perfección o consistencia: hacer las cosas bien en la forma y tiempo predeterminados. Dimensión económica o de resultados: calidad como disponibilidad de recursos y calidad como logro de objetivos. Dimensión de la satisfacción de los usuarios: los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los usuarios presentes y potenciales. Dimensión de la organización: la organización tiene que afrontar la demanda creciente de mayor calidad e individualización en el producto o servicio presta (incrementando la complejidad de tareas que realizan sus miembros y con una mayor cohesión de los mismos).
Rodríguez Espinar (1997)	La calidad como excepción: algo diferente, exclusivo, de élite; excelencia; ó adecuación a los estándares mínimos preestablecidos. La calidad como perfección o consistencia: sin errores o defectos en los procesos implicados en toda acción educativa. La calidad como aptitud para el logro de objetivos: el elemento característico de la calidad es la proporción o magnitud de los objetivos alcanzados. La calidad como eficiencia económica: los objetivos finales se alcanzan con una mínima pérdida del talento del alumno, utilizando recursos de producción con un máximo de eficiencia. La calidad como adecuación al mercado laboral: adecuación en cuanto al volumen de titulados universitarios necesarios y a su óptima distribución por ámbitos o sectores productivos y adecuación de los requisitos de formación necesarios a ese mercado laboral. La calidad como innovación organizativa: la institución posee la necesaria habilidad para desarrollar e implementar la normativa, para satisfacer los requisitos / la calidad educativa deseada. La calidad como satisfacción del usuario: el criterio de calidad reside en el grado en que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los alumnos (potenciales y presentes). La calidad como valor añadido: capacidad para lograr el mayor desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos, como el de los profesores (tanto en su dimensión pedagógica como académica y de productividad científica).

Harvey y Green (1993)	Calidad como fenómeno excepcional: Se pueden distinguir tres variantes de esta noción de la calidad: noción de calidad como algo diferente; concepto de calidad traducida en excelencia; y calidad como satisfacción de estándares mínimos. Calidad como perfección o consistencia: está basada en dos premisas: la primera implica cero defectos y la segunda hacer las cosas bien la primera vez. Calidad como aptitud para el logro de un propósito: se define la calidad de manera funcional con relación a la forma en que un cierto producto o servicio se ajusta a un propósito. Calidad como relación costo-valor: se está usando el término calidad con relación al dinero invertido en educación. En el fondo subyace el concepto de obligación de rendir cuentas. Calidad como transformación: una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y por tanto presumiblemente o enriquece. El "valor añadido" es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional enriquezca el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes.
Mora y Carrasco (1993)	La calidad como reputación: la calidad de una institución de educación superior es evaluada mediante encuestas realizadas a un buen número de profesores de otras instituciones, a los que se les supone la capacidad de juzgar sobre la calidad de cada institución desde su punto de vista subjetivo. La calidad como disponibilidad de recursos: se valora la calidad de una institución por la calidad académica de los alumnos que admite y por los medios de que dispone, aunque no por la adecuada e intensiva utilización de esos medios. La calidad a través de los resultados: la valoración de la calidad de las universidades se hace a través de su producto, es decir, del resultado global de sus graduados cuando se incorporan al mundo laboral una vez han acabado su vida universitaria. La calidad por el contenido: a través de la consideración de lo que se enseña en las instituciones universitarias, de cual es su nivel docente, de cual es su currículum, de cual es su sistema pedagógico o de cual es el "clima" que se respira en el campus. La calidad por el "valor añadido": la calidad de una institución se evaluaría por la diferencia entre el nivel de formación de los estudiantes al ingreso y a la salida de las instituciones universitarias.

Viendo todas las dimensiones y factores que deberían analizarse para evaluar la calidad de las universidades, podríamos concluir que ésta es una empresa difícilmente abarcable, que exige esfuerzos y una cantidad de

información que apenas podríamos conseguir, pues como nos advierte Silvio: "al abordar la evaluación de la calidad total de un sistema universitario, podría concluirse con una posición pesimista, pues ante tal complejidad y tantos requerimientos, cualquier evaluador abandonaría a priori su tarea. Sin embargo, podemos aproximarnos a una evaluación de la calidad, mediante la consideración de la calidad de ciertos factores que influyen en ella" (Silvio, 1993: 68).

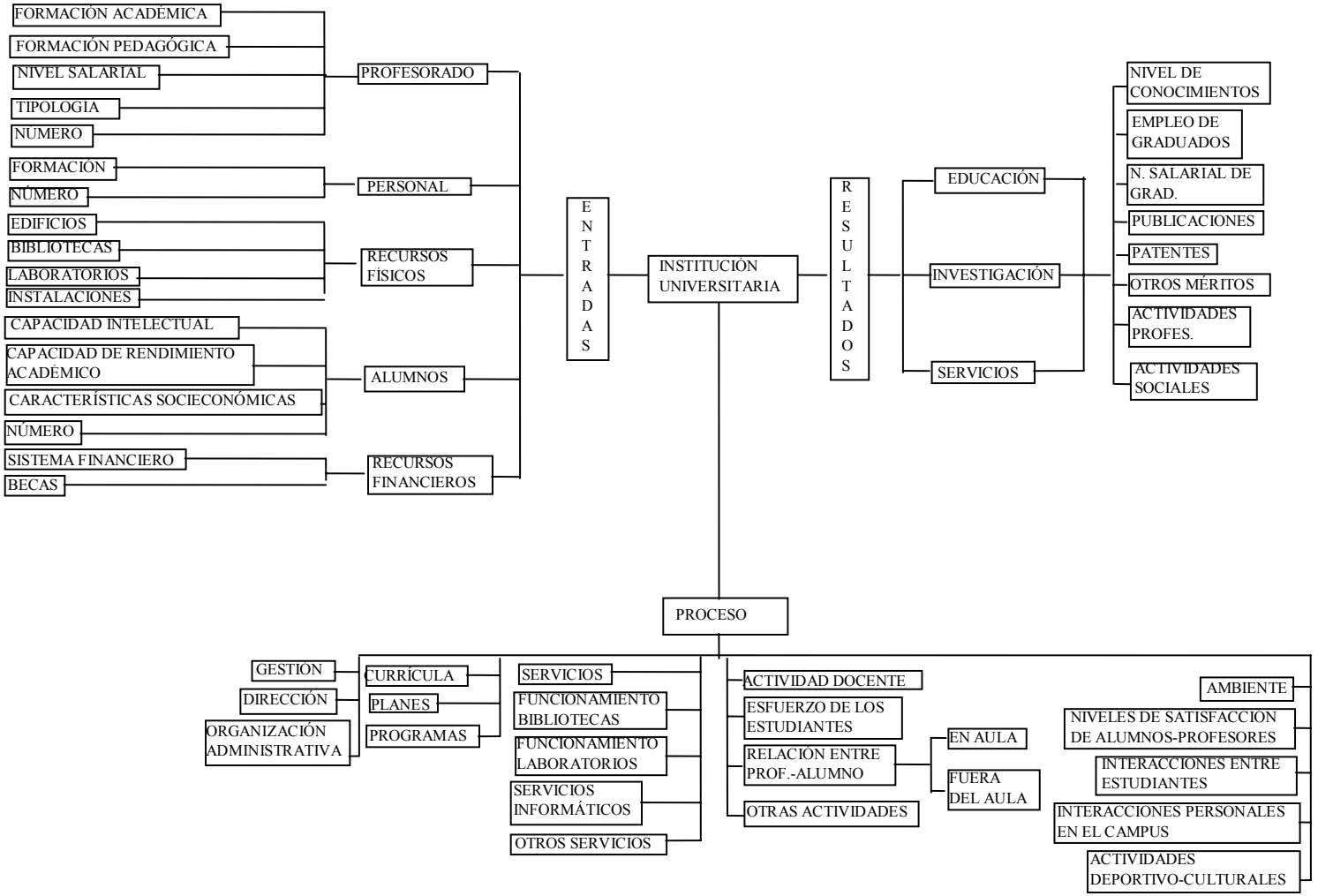
Precisamente esta es la justificación de este trabajo, ya que pensamos que uno de los factores que influyen en la calidad de una institución universitaria es la forma como se realiza la evaluación de sus estudiantes, así como la percepción que de este proceso tienen alumnos y profesores. Por ello, creemos que conociendo mejor cómo se defiende actualmente que debe realizarse esta evaluación (qué dimensiones hay que considerar, qué técnicas se pueden utilizar, cuáles son los criterios a tener en cuenta, etc.) y contrastando esta información con la práctica de evaluación que se está desarrollando en las diferentes universidades, podremos saber en qué medida la evaluación de los estudiantes está contribuyendo a la calidad de esas instituciones.

Por supuesto no obviamos que la valoración de la calidad de una Universidad no puede reducirse únicamente a la forma en que se desarrolla la evaluación de sus estudiantes. Esto sería caer en un grave reduccionismo, pero sí es cierto que no podemos olvidar que esta evaluación puede ser un importante indicador a tener en cuenta, y que en la actualidad parece no considerarse con toda la rigurosidad que sería de esperar.

José Ginés Mora y Salvador Carrasco consideran que los factores esenciales que están implicados en la calidad de un sistema de educación superior son los que se recogen en el gráfico que presentamos a continuación:

> "Consideramos tres dimensiones básicas: entradas, procesos y resultados; que, a su vez, se dividen en diversas facetas. El cuadro es suficientemente explícito para no necesitar más comentarios. Hay que resaltar, sin embargo, que la evaluación de estos factores ha de ser dinámica. Mejorar la calidad del sistema debe también implicar la acción sobre todos los factores que intervienen y sobre sus posibles relaciones mutuas" (Mora y Carrasco,1993: 222).

Gráfico 2: Las dimensiones de la calidad de la educación (Mora y Carrasco, 1993: 221)



Desde la perspectiva de Sebastián Rodríguez Espinar:

> "en términos económicos, una institución será de mayor calidad que otra en la medida en que consiga el máximo valor añadido para los mismos imputs. Dicho valor añadido es entendido tanto como los diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los estudiantes desde el inicio al final de sus estudios universitarios, como el de los profesores -tanto en su dimensión pedagógica como académica y productividad científica- (Rodríguez Espinar, 1991: p. LXVIII).

La pregunta clave será, consecuentemente, ¿cómo se evalúa ese valor añadido? Según Quintanilla, en el ámbito universitario:

> "no existe un criterio de calidad externo e independiente del que la propia institución (o el conjunto del sistema universitario o de sus profesores) define. Esto seguramente explica, aunque no justifica, algunos hechos bastante comunes en muchos cursos universitarios: no se usan libros de texto, a veces ni siquiera se especifica de antemano el programa de las asignaturas, en todo caso es frecuente que no se cumpla todo el programa y que cuando varios profesores imparten la misma asignatura, rara vez coincidan en sus contenidos y no digamos ya en sus enfoques, lo que hace difícilmente comparable el nivel de «calidad» de cada una de las diferentes prestaciones de lo que en teoría debería ser un mismo servicio. Pero lo peor no es esto: lo peor es que todos estos evidentes rasgos de falta de calidad, en la universidad no se suelen percibir como tales, sino más bien al contrario, como componentes esenciales de la *excelencia* académica: no es que la enseñanza de tal o cual profesor esté mal diseñada y mal implementada, es que lo que él hace es por definición el canon de excelencia precisamente en esa materia que se supone que él domina en el máximo nivel de competencia esperable" (Quintanilla, 1998a: 90).

Teniendo esto en cuenta, ¿cómo se puede evaluar la calidad de las instituciones universitarias? Este es precisamente el tema que vamos a abordar en el siguiente apartado.

2.2. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: PLAN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES:

En estos momentos, existen sistemas de evaluación de la calidad de las universidades en la práctica totalidad de los países europeos:

> "En los países más desarrollados, la evaluación de la calidad de la educación universitaria se ha convertido no sólo en una de las prioridades, sino también en una exigencia tanto para las propias universidades como para los gobiernos y las administraciones públicas" (Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, 1998: 4).

David Neave resume con acierto la actualidad de este tema cuando afirma que: "una de las verdades universales de nuestro tiempo es que no existe un Estado Miembro en la Unión Europea que no esté firmemente implicado, o al menos decidido, a contemplar esquemas de diversos grados de refinamiento y sofisticación para evaluar la educación superior, la forma cómo se lleva a cabo, a qué coste y con qué resultados" (Neave, 1998: 265).

En España, tras una serie de estudios previos, las experiencias del Programa experimental del Consejo de Universidades (1992-1994) y del Proyecto Piloto de la Unión Europea (1994-1996), se establece en el Real Decreto 1947/1995 de 1 de Diciembre la creación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), el cual señala como objetivos:

> "- Promover la evaluación institucional de la calidad de las Universidades españolas, tanto en el ámbito de la enseñanza, como de la investigación y demás servicios que la Universidad presta a la sociedad.
>
> - Facilitar a las Universidades y a las Administraciones Educativas una metodología homogénea y unos criterios básicos comunes para la evaluación de la calidad compatibles con la práctica vigente en el contexto europeo.
>
> - Proporcionar a la sociedad, especialmente a los estudiantes universitarios, información relevante y objetiva sobre la calidad de las Universidades españolas, sus diferentes programas de estudio, sus áreas de especialización científica y el nivel de prestaciones y servicios que ofrece.

- Proporcionar a las Administraciones Educativas y al Consejo de Universidades una información objetiva sobre el nivel de calidad alcanzado por las Universidades que pueda servir de base para la adopción de decisiones en el ámbito de las respectivas competencias." (BOE de 28 de Febrero de 1996)

En Abril de 2001 se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades (BOE de 21 de Abril de 2001), renovándose sus objetivos de la siguiente forma:

> "a) Continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las Universidades de sistemas de calidad integral para la mejora continua.
>
> b) Promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del Plan propiciando la creación de entidades autonómicas dedicadas a tal fin, con el objeto de crear una Red de Agencias de la Calidad Universitaria coordinada por el Consejo de Universidades.
>
> c) Desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para la acreditación de la calidad alcanzada.
>
> d) Implantar un sistema de información a las Universidades, a las Administraciones públicas y a la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.
>
> e) Establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado"

De esta forma, "el Plan persigue promover la evaluación de las universidades para que adopten acciones concretas orientadas a mejorar su calidad; y proporcionar información, sobre la calidad de las universidades, a la sociedad y a las administraciones públicas" (Consejo de Universidades, 1998b).

> "El programa de evaluación institucional de la calidad de las universidades españolas se caracteriza por atender, por una parte, a la eficacia y la eficiencia (considera inputs y outputs) y por otra, atiende también los procesos. Así mismo, ha de conjugar las perspectivas intrínseca y extrínseca de la calidad de la educación universitaria." (Consejo de Universidades, 2000a: 10).

Además, Francisco Michavila y Benjamín Calvo consideran que el PNECU debe contribuir a mejorar estos otros tres aspectos:

"- Incrementar la eficacia y la eficiencia del gasto en enseñanza superior.

- Incentivar el cumplimiento de estándares internacionales de calidad en los programas de formación, lo que permitirá aumentar la movilidad de nuestros graduados, con un incremento en la competitividad internacional de las empresas y la excelencia de la investigación y el desarrollo tecnológico realizados.

- Por último, y no por ello menos importante, la evaluación de la calidad puede ser una herramienta singularmente útil para satisfacer nuevas demandas, más amplias y complejas, de formación reglada y no reglada o permanente, tanto del conjunto de los ciudadanos como, en especial, de los que acuden por primera vez a la aulas universitarias, con tantas ilusiones depositadas en su futuro" (Michavila y Calvo, 1998: 174).

El Plan se concreta anualmente en convocatorias de proyectos de evaluación, en las que voluntariamente pueden participar las universidades españolas públicas y privadas. Y el proceso de evaluación se desarrolla conforme a los siguientes elementos:

"• Los proyectos de evaluación, presentados por las universidades, siguen una metodología de autoevaluación, evaluación externa mediante revisión por pares y concluyen en un informe público.

- En el marco de cada convocatoria los proyectos de cada universidad definen el alcance disciplinar o global de su evaluación. En todo caso la unidad mínima de evaluación es el programa docente tanto para los ámbitos de enseñanza, investigación y organización.
- El Consejo de Universidades proporciona una metodología común y selecciona a los evaluadores externos.
- Las administraciones educativas financian específicamente la ejecución de los proyectos de evaluación, seleccionados en una convocatoria pública por el Consejo de Universidades, en función de su viabilidad y calidad.
- Se elaboran dos tipos de informes, uno referido a la universidad evaluada y otro anual referido al conjunto del sistema universitario español" (Luxán, 1998b: 25)

De esta forma, se considera que son tres los instrumentos básicos para realizar la evaluación de la calidad de las universidades:

"Auto-evaluaciones. Un estudio realizado por las unidades evaluadas.

Revisiones por colegas. Visitas externas de expertos que realizan, totalmente o en parte, el proceso de evaluación.

> Indicadores de rendimiento. Indicadores, generalmente cuantitativos, que suministran información operativa sobre el funcionamiento de las instituciones y sobre su eficacia." (Mora, 1998: 39-40).

Así, la autoevaluación sería un proceso interno que lleva a cabo la propia Universidad. Según la Guía de Evaluación del PNECU. la autoevaluación:

> "Es una reflexión participativa y en profundidad sobre la realidad de su institución en relación con la calidad. Dentro de este proceso podemos distinguir la fase de recogida de información, la fase de reflexión/valoración de esa información y, finalmente, la fase de elaboración del Autoinforme donde se substancian las valoraciones y propuestas de mejora" (Consejo de Universidades, 1998a: 4).

La autoevaluación irá seguida de una fase de evaluación externa, que es realizada por un Comité de Expertos Externos creado para tal efecto, quienes visitan la institución para recoger su propia información y valoran el informe de autoevaluación elaborado por la Universidad, y finalmente elaboran un informe final de evaluación.

Tal y como establece la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA): “mediante estos planes se ha generalizado el desarrollo de la evaluación de la calidad en las universidades españolas y se ha elaborado una metodología común para los procesos de evaluación de las enseñanzas, los departamentos y los servicios universitarios. La finalidad última de la evaluación tiene dos vertientes: la mejora continua y la rendición de cuentas a la sociedad, realizándose esta última a través de la publicación de los informes de evaluación” (ANECA, 2003: 2).

Esta Agencia convoca en el 2003 el Programa de Evaluación Institucional (PEI) con el fin de evaluar las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, programa que tiene como objetivos:

> “a. Promover procesos de evaluación que favorezcan la mejora continua en las enseñanzas.
>
> b. Facilitar la preparación de futuros procesos de acreditación de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de

carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a través de la experiencia en procesos de evaluación.

c. Proporcionar la información a los estudiantes y sus familias, al conjunto de la sociedad, a los gobiernos de las universidades y a las administraciones públicas sobre la calidad de las enseñanzas universitarias y sus planes de mejora" (ANECA, 2003: 4)

Se continúa así con el proceso iniciado con los Planes de Calidad de la Universidad, pero con una visión más centrada en la acreditación de la que hasta ese momento estaba presente.

También se siguen utilizando como instrumentos básicos para realizar la evaluación las autoevaluaciones de la propia institución (realizadas respecto a una serie de criterios que la Agencia establece), junto con evaluaciones externas realizadas por un grupo de evaluadores nombrados por la ANECA, que validan los informes de autoevaluación tanto a través de su análisis documental como por medio de una visita a las unidades evaluadas.

Además de estas dos metodologías, cada vez surge con más fuerza el uso de indicadores de la calidad con el objetivo de precisar más claramente aquello que se debe considerar en la evaluación de las instituciones:

> "[...] como reacción al economicismo evaluativo (énfasis en los indicadores de eficiencia y productividad) se ha desarrollado un poderoso movimiento que pretende centrar la evaluación en la calidad de la universidad, utilizando una amplia gama de indicadores, no necesariamente cuantitativos, ya que el objetivo es valorar y medir lo que se debe, lo que es relevante y no lo que se puede, lo fácil; esto no sólo sería inútil, sino en muchos casos, peligroso, dado que el poder de evaluación para conformar su propio objeto podría, en tales circunstancias, desviar los objetivos, procesos y productos de la Universidad" (De la Orden, 1993: 1).

De esta forma, los tres instrumentos se utilizan combinadamente en la evaluación de las universidades, pretendiéndose que, a través de ellos, se pueda realizar la evaluación de los tres aspectos básicos de la función universitaria que, en palabras de José-Ginés Mora (1998: 39), serían:

"*Enseñanza:*

• Aprendizaje de los estudiantes.

• Rendimiento docente del profesorado.
• Programas académicos.
• Medios docentes disponibles (espacio, bibliotecas, ordenadores, etc.)

Investigación:

• Productividad investigadora.
• Calidad de la investigación.
• Dotaciones para la investigación.

Servicios:

• Gobierno de la institución.
• Gerencia y administración.
• Servicios disponibles para estudiantes y profesores".

El presente trabajo de investigación se va a enmarcar fundamentalmente en la evaluación de la calidad de la enseñanza dentro de la evaluación de la calidad universitaria en general, ya que consideramos que es precisamente en este ámbito donde conocer cómo se realiza la evaluación de los estudiantes nos puede ofrecer información muy relevante para mejorar la calidad de la enseñanza y de la Universidad en conjunto, ya que: "cuando se evalúa a un alumno no sólo entra en juego su capacidad de aprender, sino también la capacidad del sistema establecido para enseñarle" (Martín Ciudad, 1991: 293).

Pero como nos advierte Mario de Miguel, no se puede hablar de calidad de la enseñanza como algo independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, o de las dimensiones contextuales en las que se enmarca este proceso:

> "Parece darse por supuesto que basta que exista calidad de enseñanza para que se produzca un eficaz aprendizaje, ya que suele hablarse de calidad de la enseñanza y no de calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.
>
> Definir la calidad de la enseñanza exige la aproximación a la naturaleza de la actividad docente que se desarrolla en el marco de una institución que, a su vez, está inserta en una determinada sociedad a la que le unen numerosos lazos circularmente activos y permanentemente cambiantes. No puede entenderse la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de Universidad, atenta a la reconstrucción del conocimiento científico, a la investigación de carácter básico y a la preparación de personas que, desde procedencias desiguales y expectativas diferentes, quieren realizar, unos aprendizajes encaminados a la capacitación profesional y al enriquecimiento personal y social" (De Miguel, 1990: 27).

La primera tarea con la que nos enfrentamos al pretender iniciar un proceso evaluativo consiste en establecer cuáles van a ser los criterios a seguir para seleccionar la información pertinente y necesaria en relación con el objeto a evaluar (De Miguel, 1999); siendo ésta una labor difícil y cuya resolución va a influir considerablemente en las decisiones que se adopten con posterioridad.

La Guía de Evaluación aprobada por el Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades con el fin de "garantizar la calidad y homogeneidad del proceso de evaluación, así como para facilitar su realización y utilidad en las universidades" (Consejo de Universidades, 1996: 29), ofrece una serie de orientaciones metodológicas, indicadores a evaluar y procedimientos a emplear en relación con la enseñanza, investigación y servicios universitarios.

Con respecto a la evaluación de la enseñanza, en el apartado III.1 se contemplan los siguientes subapartados: el contexto institucional; metas, objetivos y planificación de la titulación objeto de estudio; programa de formación; desarrollo de la enseñanza; resultados de la enseñanza; alumnado; recursos humanos; instalaciones y recursos; y relaciones externas.

Con respecto al desarrollo de la enseñanza, sus resultados y el alumnado (que son los apartados que en este trabajo más nos interesarían) los únicos indicadores que se proponen que pueden relacionarse con la evaluación de estudiantes son:

DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

Metodología Docente: valorar las siguientes cuestiones:	Correspondencia entre el posible incumplimiento del programa y lo que finalmente se les exige a los alumnos.
Trabajo de los alumnos: valorar aspectos como:	Nivel real de exigencias en la titulación. Factibilidad del Plan de Estudios desde la perspectiva del alumno (demanda de horas de clase, trabajo personal, número de años para finalizar la carrera, etc.) Métodos para fomentar el aprendizaje independiente del alumnado y su propia responsabilidad en el trabajo. En relación a las cifras de matrícula, porcentaje medio de asistencia a clase (por ciclos, asignaturas obligatorias y optativas, primer año, distintos turnos, etc.)

Evaluación de los aprendizajes: recoger información y valorar:	Dónde y cuándo se hace pública la convocatoria de los exámenes finales. Práctica mayoritaria en relación con los siguientes aspectos: mecanismos para su corrección, tipo y contenido de los exámenes, criterios que se utilizan para la evaluación, periodicidad de la evaluación. Existencia de criterios para compensar o promediar notas en las diferentes asignaturas de un semestre o curso. Forma y plazo en que se informa a los alumnos de los resultados de los exámenes. Existencia de normativa específica respecto a la revisión de exámenes.

Se puede comprobar como la evaluación de los estudiantes queda reducida a unos cuantos datos cuantitativos, donde el único procedimiento de evaluación que se considera posible es el examen, y al alumno se le considera únicamente en función de las horas que dedica a estudiar y realizar trabajos, que supera los exámenes o fracasa en este intento. En palabras de González López:

> "No se da pie a valorar procedimientos (creatividad, orden, disciplina, autoorganización, técnicas de estudio, trabajo en equipo, manejo de materiales, recursos de información y nuevas tecnologías, resolución de problemas, ...), actitudes (intereses, curiosidades, respeto, tolerancia, espíritu crítico, rigor intelectual, aprendizaje permanente, ...), habilidades sociales y morales (civismo, solidaridad, amistad, respeto a la igualdad, tolerancia, inserción cultural, cumplimiento de obligaciones, colaboración, autonomía, libertad, honestidad, esfuerzo, sinceridad, ...), etc. (Gento Palacios, 1996), los cuales, junto a los indicadores de rendimiento, han de satisfacer unas necesidades que, en términos de Maslow (1991) y ahondando en la perspectiva de la Calidad Total ya mencionada, comienzan con la subsistencia y concluyen con la autorrealización, donde el alumno, libre y autónomo, es consciente de sus responsabilidades y capaz de tomar sus propias decisiones. Se trata de elementos inmersos dentro de la formación de todo estudiante universitario, pero que no son objeto de evaluación sistematizada por parte de las administraciones competentes" (González López, 1999: 279).

En la “Guía de Evaluación de la Titulación” (2001b), publicada por el Consejo de Universidades en el marco del II Plan de Calidad de las Universidades, se introducen algunas novedades, como son el utilizar un enfoque centrado sobre la titulación y seguir un planteamiento similar al de los

modelos clásicos de evaluación: “analizando en primer lugar los aspectos contextuales, de entrada, y recursos que condicionan la planificación y organización de una titulación, para estimar posteriormente la adecuación y eficiencia respecto al desarrollo de los procesos y, finalmente, valorar la utilidad y calidad de los recursos obtenidos” (Consejo de Universidades, 2001b: 5), por lo que surgen algunas modificaciones en los indicadores que se proponen relacionados con la evaluación de estudiantes.

Al igual que en la Guía anterior, vamos a analizarlos por apartados:

PROGRAMA DE FORMACIÓN:

Planificación de la Enseñanza:	Planificación de exámenes finales. El período total (énfasis en las fechas de inicio y término), su distribución dentro del mismo así como los procesos de fijación y publicidad. Se refiere a los exámenes de carácter oficial, si bien se podrán incluir también los parciales siempre y cuando estén sometidos a una coordinación dentro de la titulación.

DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

Metodología Docente	La correspondencia entre el nivel de cumplimiento del programa y lo que finalmente se les exige a los alumnos.
El trabajo de los Alumnos	El nivel real de exigencias en la titulación (suma de horas de clase teóricas y prácticas, de las horas de estudio y de las horas del período de examen y de su preparación).

Evaluación de los Aprendizajes[1]	Los distintos procedimientos utilizados para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Las prácticas evaluativas más comunes en relación con los siguientes aspectos: - El tipo y contenido de las pruebas de los exámenes y otras modalidades de evaluación. - Los mecanismos de corrección utilizados. - La pertinencia de criterios de evaluación. - La valoración y peso de los contenidos prácticos. Si existen criterios para compensar o promediar notas en las diferentes asignaturas de un semestre o curso. La forma y el plazo en que se informa a los alumnos de los resultados de los exámenes parciales y finales. Si existe normativa específica respecto a ala revisión de exámenes. Valórese su grado de cumplimiento.

[1] En este caso se establece también que: “El Comité podrá recabar información sobre la tipología de las actividades (por ejemplo muestras de protocolos de exámenes y de otros tipos de actividades de evaluación) utilizadas en la titulación. Deben valorarse tanto su tipología y peso en la calificación final como su pertinencia con relación a los objetivos de la materia y plan de estudios. Se sugiere aportar

Vemos aquí como en esta versión del Plan de Calidad ya se reconoce la posibilidad de utilizar otros procedimientos de evaluación diferentes al examen, aunque pareciera como si a los estudiantes sólo hay que informarlos de los resultados obtenidos en este tipo de pruebas (no en la evaluación conseguida con otros procedimientos), y sólo los exámenes se pueden revisar y por lo tanto debe existir y cumplirse una normativa al respecto.

En el Informe Final correspondiente a la tercera convocatoria del PNECU, elaborado por el Consejo de Universidades, se afirma:

> "Con relación a la evaluación, las universidades suelen contar con normativas bastante desarrolladas sobre su planificación general. Se valora positivamente tanto que la planificación de todo el proceso de enseñanza y de evaluación del alumnado esté disponible a comienzos de curso, como que esta planificación se elabore mediante consenso con el alumnado. Sin embargo, se siguen detectando deficiencias en cuanto a homogeneización y explicitación de criterios y plazos, así como en los sistemas de revisión de calificaciones. También es preocupante el fenómeno de la inasistencia a las clases de muchos estudiantes en períodos de exámenes. Este diagnóstico conduce a una obligada revisión de los modelos de evaluación que son usados de manera más habitual en nuestras universidades" (Consejo de Universidades, 2001c: 12).

Pareciendo que la falta de coordinación respecto a los criterios de evaluación es uno de los principales problemas que reconocen las titulaciones evaluadas:

> "Un 21% de titulaciones plantea la necesidad de mejorar los sistemas de evaluación aplicados en las distintas disciplinas y permitir superar las disconformidades que se reconocen respecto a los criterios aplicados en la evaluación por la heterogeneidad de los mismos, el escaso peso de las prácticas o la descoordinación entre docentes" (Consejo de Universidades, 2001d: 40).

Quizá por esta razón, en la Guía de Autoevaluación propuesta en el Programa de Evaluación Institucional de la ANECA ya se hace mayor hincapié en los procesos de evaluación de los estudiantes, de forma se incluyen los siguientes aspectos a valorar en relación con este tema:

---

información sobre los criterios de valoración utilizados al corregir y puntuar los trabajos, las actividades y las pruebas de examen (especialmente si se utilizan pruebas objetivas, ya que a menudo no se tienen en cuenta las directrices técnicas establecidas para valorarlas correctamente).

- Existencia de un documento accesible y público donde consten las materias, asignaturas o equivalentes que constituyen el plan de estudios y que contenga los elementos básicos de las mismas, entre ellos, los métodos y criterios de evaluación del aprendizaje.
- La organización de la enseñanza en cuanto a aspectos como el calendario de pruebas de evaluación.
- La existencia de procedimientos para recabar la opinión del alumno, evaluar su satisfacción y recoger sus sugerencias sobre el proceso formativo. Objetivos, periodicidad y utilización de sus resultados.
- Y específicamente sobre la metodología de evaluación, se especifican como aspectos a valorar: los métodos de evaluación de los aprendizajes utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; adecuación de estos métodos a los objetivos del programa formativo y a la metodología de enseñanza-aprendizaje; existencia de métodos específicos para evaluar los conocimientos y las competencias adquiridas por los alumnos en las prácticas externas. Sugiriéndose además preguntas como: ¿Existen variedad en los métodos de evaluación? ¿Los métodos de evaluación permiten evaluar las competencias además de los conocimientos?

De esta forma, comprobamos como progresivamente, y aunque de una forma más lenta de la que sería deseable, se va reconociendo la necesidad e importancia de incluir la evaluación de los estudiantes como un indicador de la calidad universitaria. Por ello, en el apartado siguiente vamos a analizar un poco más detenidamente el tema de los indicadores de calidad en la Universidad.

2.3. INDICADORES DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD:

Nadie discute en la actualidad que la información cuantitativa y cualitativa sobre el funcionamiento de las universidades es escasa. De ahí que algunos autores defiendan la necesidad de un sistema de indicadores que refleje claramente la situación de las universidades, que permita analizar como funciona cada institución, valorar su rendimiento, establecer comparaciones entre ellas, y tomar decisiones consecuentes (Mora, 1999).

En Julio de 1999 se abordaba el tema de los indicadores en la Universidad, su pertinencia y utilidad como fuente de información, etc., en un seminario celebrado en León[2] y enmarcado en el Programa Institucional de Calidad:

> "Hace ya más de diez años que existe en el mundo universitario un debate abierto sobre indicadores, habiéndose llegado a la conclusión que los indicadores por sí solos son una herramienta más limitada de lo que algunos pensaban. Sin embargo, utilizados dentro de los actuales procesos de calidad en las universidades, pueden convertirse en una herramienta valiosa para la mejora, además de servir de medio de información a la sociedad y a los que han de tomar decisiones sobre el funcionamiento de las instituciones de educación superior" (Mora, 1999: 20)
>
> "Es preciso señalar que el problema de los indicadores radica sobre todo en el uso indebido, descontextualizado y desmesurado de los mismos. El problema estaría más bien en los modos de introducción e implementación que no han sido consensuados previamente. Los indicadores son una fuente de información que cumpliendo las garantías de fiabilidad, validez, pertinencia, utilidad, factibilidad y consenso previo, pueden proporcionar elementos fundamentales para la toma de decisiones de mejora en las Instituciones universitarias." (Grao y Winter, 1999: 84).

A partir de este Seminario, el Consejo de Universidades constituyó en Febrero de 2000 una Comisión Técnica encargada de elaborar un Catálogo de Indicadores (Consejo de Universidades, 2001a), catálogo que en su última fase fue consensuado con representantes de la Conferencia de Rectores “en una

---

[2] Seminario: Indicadores en la Universidad: Información y Decisiones. Universidad de León. Programa Institucional de Calidad. 9 a. 11 de Junio, 1999. Las Actas de este Seminario están publicadas en: VIDAL GARCÍA, J. (Coord.) (1999): Indicadores de la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

búsqueda conjunta de unos indicadores comunes para todo el sistema universitario español, con el grado de credibilidad y aceptación suficientes para que su implantación fuera posible sin especiales problemas" (Escudero Escorza, 2002: 181).

Pero comencemos analizando lo que son los indicadores de calidad.

Los indicadores se pueden definir como medidas objetivas, usualmente cuantitativas, de una institución o de todo un sistema de educación superior.

José Ginés Mora nos menciona la existencia de dos tipos de indicadores que deben tener un tratamiento diferente, tanto conceptual como metodológicamente:

"• Estadísticos (o de gestión). Magnitudes que describen una situación. No existe apenas discusión sobre la necesidad de desarrollar este tipo de indicadores, aunque su definición puede y debe ser objeto de discusión.

• De rendimiento. Magnitudes combinadas de indicadores estadísticos que se relacionan con un objetivo o con una valoración sobre la institución o su entorno. Tienen, por tanto, carácter relativo y pueden llevar implícito algún tipo de juicio de valor. Sobre este tipo de indicadores es donde se concentran los problemas metodológicos y conceptuales sobre su definición y utilización." (Mora, 1999: 20)

Por su parte, Tomás Escudero Escorza considera que la Universidad puede informar sobre su calidad a través de diferente tipo de indicadores:

> "Se informa de la calidad a través de sus indicadores directos, que no son otra cosa que los resultados (valor añadido) que obtiene la institución en el cumplimiento de sus diversas funciones, a través de los denominados indicadores de impacto, que no son sino medidas de la valoración o satisfacción de la institución por parte de las distintas audiencias implicadas en la misma y, finalmente, a través de indicadores indirectos, esto es, con información de sus entradas, de sus características organizativas, de sus recursos y de sus procesos de funcionamiento. La tipología de estos indicadores es muy variada y siempre condicionada por la naturaleza del concepto o variable sobre el que se quiere informar" (Escudero Escorza, 2002: 179)

Según Sizer (1982), cuando los indicadores están suficientemente desarrollados ayudan a entender la situación de los problemas con respecto a unas variables determinadas, a ver como es su evolución en el tiempo y a hacer previsiones para el futuro. Su carácter cuantitativo ayuda a detectar con rapidez

las tendencias de los cambios en las necesidades de la sociedad, en las preferencias por determinados tipos de cursos o estudios, y, en consecuencia, en la reasignación de recursos a las partes del sistema universitario más necesitadas en cada momento.

Y es que no podemos olvidar que el uso de indicadores ha estado muy unido a la necesidad de justificar el destino de los recursos públicos asignados a la educación superior. Como expresa Enrique Villarreal:

> "Los indicadores constituyen un instrumento del llamado "control a distancia" de las universidades que responde a la idea de que el funcionamiento autónomo de una institución universitaria puede conducir a resultados no deseados como consecuencia de las inercias adquiridas, de los desequilibrios en su funcionamiento interno o de la priorización de los intereses de la academia respecto a los intereses generales de los ciudadanos que se suponen representados por la Administración. Aunque existe el convencimiento de que la mejor forma de funcionamiento de un sistema universitario es aquella en la que las universidades se autoorganizan para prestar los diversos servicios que producen, se mantiene el temor a "desviaciones" de las instituciones respecto a los patrones que resultan aceptables, cualquiera que estos sean desde el punto de vista de la utilización de los recursos públicos" (Villarreal, 1999: 65-66).

Sin embargo, en los últimos años el centro del interés en la discusión sobre el uso de los indicadores ha pasado de los problemas de eficiencia a los de eficacia, y de la comparación entre instituciones, a la utilización interna de los indicadores como herramienta para la mejora de la calidad.

Como José Ginés Mora expone, los indicadores, adecuadamente definidos e interpretados, pueden jugar un papel útil en la toma de decisiones tanto para definir la política educativa, como para la gestión de una institución. El problema que hay que resolver es el de encontrar los indicadores más idóneos y el de llegar a un acuerdo entre las partes implicadas, tanto para su uso como para su interpretación. Para ello es necesario reflexionar sobre quiénes son estas partes implicadas, y para qué pueden utilizarse los indicadores, ya que su utilización puede tener algunas dificultades importantes, algunas de las cuales son las siguientes:

> "- Existe el peligro de convertir los indicadores en estándares de calidad, interpretados como tal, y utilizados inadecuadamente. Los indicadores de rendimiento se pueden convertir en una meta por sí mismos, y no

simplemente en lo que son: una manifestación parcial de una realidad compleja (Vroeijenstijn, 1995).

- Los indicadores de rendimiento son, por su propia naturaleza, ambiguos, al menos que sean usados en un contexto de diálogo adecuado entre las partes implicadas y sean utilizados para objetivos aceptables por todos (Bormans et al., 1987).

- Dadas las dificultades que rodean la definición y el diseño de los indicadores, la tendencia más habitual ha sido la de usar aquéllos que, o bien son más sencillos de obtener, o están relacionados con la medida de partes del sistema universitario que son más fácilmente medibles, descuidándose de este modo aspectos más esenciales pero que tienen mayor dificultad para traducirse en indicadores cuantitativos (Weert, 1990). El principio debería ser el de "medir lo que debe ser evaluado", en vez de "medir lo que es fácil de medir", aunque para ello haya que recurrir a sistemas no necesariamente numéricos (Dochy et al., 1990).

- El uso de indicadores relacionados con la asignación de fondos es especialmente problemático. Su utilización ha de ser extremadamente cuidadosa, porque puede generarse un círculo vicioso: pueden estar indicando malos resultados en una institución porque los recursos son bajos, lo que puede dar lugar a que se le asignen menos recursos todavía (Williams, 1986)" (Mora, 1999: 21).

Un indicador, por tanto, debe tener relación directa con la funcionalidad y la productividad institucionales, y nos debe permitir tomar decisiones para mejorarlas. Previamente, es necesario contar con un marco global de referencia, en el que se identifiquen los objetivos de calidad y sus dimensiones. Para cada una de estas última se definen los indicadores. Algunos se identifican con una variable, pero otros engloban a varias (Escudero Escorza, 1999).

De esta forma, como nos advierte Tomás Escudero Escorza, el diseño y utilización de indicadores en la educación superior ofrece un panorama muy variado; sin embargo, sí que existen algunos principios o sugerencias de aceptación generalizada, tales como que los indicadores numéricos no son suficientes -pues existen informaciones importantes sobre la calidad que no son de esta naturaleza-, que un objetivo suele requerir más de un indicador para revisar adecuadamente su cumplimiento, y que los sistemas de indicadores de una institución o programa deben ser revisados y adecuados periódicamente. Según este autor:

“un buen sistema de indicadores, con potencial estratégico para las universidades, necesita ser:

- Consensuado y aceptado por los implicados.
- Referenciado internacionalmente.
- Con elementos comunes para todo el sistema.
- Centrado en aspectos relevantes de las instituciones.
- Útil para diferentes contextos, propósitos y audiencias.
- Comprensible para las distintas audiencias.
- Flexible en su utilización.
- Fácilmente revisable.” (Escudero Escorza, 2002: 180-181)

Ahora bien, ¿qué sistema de indicadores debemos utilizar para valorar la calidad de la enseñanza en la Universidad?

Son muchos los autores que nos advierten de la importancia de seleccionar adecuadamente los indicadores que vamos a utilizar para evaluar la calidad de la enseñanza, y de los peligros que conlleva el confundir esos indicadores con la verdadera calidad de la enseñanza universitaria:

> "Para juzgar la calidad de los procesos educativos se utilizan tres tipos de indicadores de desempeño: a) indicadores de resultados; b) indicadores de entrada y, c) indicadores de puntos críticos. De acuerdo con esta nomenclatura, los indicadores de uso más común son los de resultados; por ejemplo, en enseñanza superior sería el porcentaje de alumnos que se gradúan, el número de graduados otorgados, el porcentaje de alumnos que continúan el posgrado y el número de publicaciones de los profesores. Estas medidas, sin embargo, no proporcionan un sentido de calidad sino más bien de cantidad" (Meade, 1997: 215).

> "Indicadores de gran impacto socio-político tales como la tasa anual de egresados de una institución, la ratio de alumnos/profesor, el gasto por alumno, etc., son informaciones promedio, sin duda relacionadas con elementos importantes para la valoración institucional, pero de muy limitada utilidad para tomar decisiones conducentes al cambio y la mejora institucional, porque se dejan fuera muchos elementos de modulación de su significado y se unifican, en un sólo dato o elemento de información, multitud de situaciones, en general, muy diversas" (Escudero Escorza, 1999: 253).

Mario de Miguel (1999), plantea una serie de problemas a considerar a la hora de utilizar los indicadores para recoger información sobre la calidad de la enseñanza universitaria:

1.- *Dificultad de evaluar la efectividad de los aprendizajes:* Resulta necesario que todo proceso de evaluación sobre la enseñanza universitaria se articule sobre el progreso académico que los alumnos han experimentado a causa de su proceso de escolarización. Según este autor, los procesos de enseñanza constituyen el factor más apropiado para explicar el valor añadido que aporta el sistema universitario al desarrollo intelectual y personal de los alumnos. Asumir este punto de vista plantea una serie de problemas técnicos a considerar: cuáles son los aprendizajes que se consideran básicos en una titulación, cómo evaluarlos de forma efectiva y cómo estimar el valor añadido que los procesos de enseñanza han otorgado a estos aprendizajes.

2.- *Falta de especificaciones sobre la calidad de los productos:* Esta falta de precisión respecto a los aprendizajes relativos a una titulación determina que la calidad de los productos a evaluar constituye una cuestión relativa que en cada caso es operativizada de acuerdo con la perspectiva de análisis de las audiencias implicadas, es decir, cada una de las audiencias las formula de acuerdo con sus intereses particulares, lo que da lugar a la utilización de enfoques evaluativos dispares y, en ocasiones, contradictorios.

3.- *Interferencia entre procesos y productos:* la tercera nota que caracteriza la evaluación de la enseñanza es la interferencia continua que se establece entre el servicio que se ofrece (enseñanza) y el producto que se obtiene (aprendizaje).

4.- *Ausencia de estandarización de los procesos:* Probablemente la característica más destacada de la enseñanza entendida como servicio sea la falta de normalización de los procesos; bajo el lema "cada maestrillo con su librillo", el resultado ha sido que "todo vale". Mientras no se avance en la construcción de normas que acrediten la calidad de este servicio, será difícil su evaluación.

5.- *Ausencia de liderazgo instruccional:* Mientras que a nivel de aula la responsabilidad está definida, dentro de la titulación ésta se diluye entre una serie de órganos y comisiones de Centros, Departamentos y Universidad que se superponen en los procesos de toma de decisiones dando lugar a que se

considere la enseñanza como una responsabilidad de todos que es casi lo mismo que decir de nadie.

Pero como Tomás Escudero expresa:

> “Es muy cierto que los indicadores no lo son todo en materia de gestión de calidad, pues son muchas otras las herramientas metodológicas que también deben utilizarse. Tampoco podemos estar desprevenidos ante el conjunto de sus limitaciones, ni ante el mal uso y abuso que con alguna frecuencia se hace de ellos (Nedwek, 1996), pero hemos de coincidir con este autor en que, seguramente se trata del último gran instrumento metodológico incorporado para conectar calidad y su mejora y la responsabilidad social o rendición de cuentas” (Escudero Escorza, 2002: 180).

Mario de Miguel considera que precisamente estas dificultades son las que deben hacernos reflexionar sobre los procedimientos que utilizamos para evaluar la calidad de las Universidades:

> "el hecho de que existan algunos problemas y dificultades a la hora de utilizar procedimientos evaluativos basados en indicadores no debe llevarnos a concluir que esta estrategia resulta inadecuada para evaluar la enseñanza. Al contrario, debe estimularnos a reflexionar y plantear criterios que nos permitan clarificar los factores implicados en estos procesos y avanzar algunas propuestas que permitan un uso razonable de estos métodos" (De Miguel, 1999: 416).

Y en un intento por avanzar en este sentido, este autor hace una propuesta de indicadores que podrían ser utilizados para evaluar la calidad de enseñanza universitaria, y que puede visualizarse de forma global en el siguiente cuadro:

Cuadro 3: Propuesta de Indicadores de Calidad (Mario De Miguel, 1999):

	Productividad	**Efectividad**	**Calidad**
Resultados	1. Tasa de éxito, retraso y abandono. 2. Tiempo medio para la graduación. 3. Coste por graduado.	1. Tasa de retorno a las enseñanzas regladas. 2. Tasa de inserción profesional. 3. Nivel de ingresos de los graduados.	1. Cualificación de la demanda. 2. Grado de satisfacción de los clientes. 3. Estimaciones sobre el valor añadido.

	Presagio	Eficacia	Calidad
Procesos	1. Tasa de alumnos vocacionales. 2. Cualificación y carga docente del profesorado 3. Dimensión práctica del plan de estudios. 4. Dotación y equipamiento de recursos para la docencia. 5. Gasto por alumno.	1. Carga lectiva/créditos del alumno. 2. Tasa de distribución por grupos. 3. Tasa alumno/ profesor. 4. Grado de cumplimiento de las obligaciones docentes. 5. Tasa de utilización de los recursos docentes.	1. Tasa de asistencia a clase. 2. Nivel de aprendizaje autónomo. 3. Sistemas de apoyo al alumno. 4. Participación del alumno en la gestión académica. 5. Tasa de progreso académico/tasa de repetidores.

	De los recursos	De los procesos
Sistemas para Asegurar la Calidad	1. Políticas para captar y atender alumnos durante los primeros cursos 2. Programas para la formación pedagógica del profesorado. 3. Financiación de proyectos de innovación pedagógica.	1. Planificación estratégica de la titulación: objetivos y acciones a desarrollar. 2. Procedimientos establecidos para el seguimiento y revisión de los planes y programas docentes. 3. Sistemas implantados para evaluar la satisfacción de los agentes.

Vamos a ver un poco más detalladamente lo que Mario de Miguel dice en relación con los indicadores de calidad de los resultados/aprendizajes (productos de la enseñanza) y de los procesos que generan dichos resultados de la enseñanza universitaria:

- Indicadores de calidad de los resultados:

"Si asumimos la perspectiva de la calidad, la evaluación de los resultados (aprendizajes) se efectúa con un planteamiento distinto, ya que su estimación viene dada por la "ratio entre unos inputs y unos outputs formulados con unos estándares específicos de calidad" (Martín y Kettner, 1996). Ahora bien, dado que habitualmente no existen especificaciones sobre las condiciones que deben reunir los productos o aprendizajes que el alumno debe dominar al finalizar una carrera, la evaluación de la calidad queda mediatizada por las valoraciones de los clientes y/o audiencias implicadas" (De Miguel, 1999: 420).

- Indicadores sobre la calidad de los procesos:

> "La ausencia de normalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje impide lógicamente su evaluación utilizando estándares de calidad. Por ello, mientras no avancemos en esta normalización, su evaluación siempre nos remite a la satisfacción de los clientes internos que son los que participan en dichos procesos: es decir, a la valoración que realizan los alumnos sobre las actividades que desarrollan los profesores en el aula y las consecuencias que dicha actividad tiene para su propia promoción. De ahí que cuando el alumno considera que se le atiende y que es útil asistir a las clases responde favorablemente, y cuando no percibe interés alguno su participación es mínima" (De Miguel, 1999: 424).

De esta forma comprobamos la importancia que este autor le atribuye a las valoraciones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza que han seguido y los resultados que han logrado, así como a su participación e implicación en estos procesos.

Teniendo en cuenta que la evaluación de los alumnos es uno de los aspectos que más influencia tiene en la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que más condiciona las valoraciones que de este proceso hacen los estudiantes, nos parece que sería bastante relevante introducir esta dimensión como uno de los indicadores a considerar para evaluar la calidad de la enseñanza universitaria.

Sin embargo, en el Catálogo de Indicadores elaborado por una Comisión Técnica bajo el auspicio del Consejo de Universidades y acordado con representantes de la Conferencia de Rectores (Consejo de Universidades 2001a), no se hace ninguna mención a este proceso.

Este catálogo parte del modelo de evaluación de Stuflebeam: modelo CIPP (context, input, process, product), a partir del cual se elabora una propuesta de 46 indicadores organizados en 7 bloques: oferta universitaria, demanda universitaria, recursos humanos (P.D.I. y P.A.S.), recursos financieros, recursos físicos, proceso y resultados. En estos dos últimos bloques (que sería en los que se podría esperar alguna referencia a la evaluación de estudiantes), los indicadores propuestos son:

Proceso:

- Dedicación lectiva del alumnado en créditos
- Prácticas requeridas

- Optatividad requerida de la titulación
- Oferta de optatividad de la titulación
- Prácticas en empresa del plan de estudios
- Grupos grandes de teoría
- Grupos pequeños de teoría
- Dedicación del profesorado doctor funcionario al 1º curso del 1 Ciclo
- Estudiante por profesor

Resultados:

- Tasa de abandono (interrupción de estudios)
- Tasa de rendimiento
- Tasa de éxito
- Tasa de graduación
- Duración media de los estudios
- Tasa de progreso normalizado
- Satisfacción con los estudios
- Satisfacción con el empleo
- Tasa de participación en proyectos de investigación
- Proporción de sexenios
- Producción de doctores.

Teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden con este Catálogo[3], consideramos que sería necesario incluir algún indicador con una perspectiva más dinámica de lo que sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, incluir la evaluación de los estudiantes como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza.

3 "Facilitar el diálogo entre las instituciones y con la sociedad; Promover análisis internos, externos y secuenciales; Facilitar el diagnóstico del sistema y de sus instituciones; Ayudar a la toma de decisiones sobre el rendimiento institucional y sobre su mejora. " (Escudero Escorza, 2002: 182).

2.3.1. LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES COMO INDICADOR DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA:

Como hemos visto en el apartado anterior, las valoraciones que los estudiantes hacen del proceso de enseñanza-aprendizaje que han seguido y de los resultados que han alcanzado puede ser uno de los indicadores con los que actualmente podemos aproximarnos a la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. En palabras de Miguel Ángel Santos Guerra:

> "Los alumnos juegan (o pueden jugar) un papel determinante en los procesos de análisis y búsqueda de la calidad. En realidad son ellos los más interesados en efectuar una actividad interesante, eficaz y positiva. ¿Qué piensan los alumnos de nuestra práctica profesional? En general formulan sus opiniones y realizan los análisis de espaldas a los profesores. Los alumnos valoran, critican, alaban la forma de actuar de los profesores desde su peculiar óptica y experiencia. Pero no comparten el análisis con los profesores. Ni siquiera comparten la experiencia, ya que esto supone la atribución de significados. Sólo se viven en común los acontecimientos dentro de las mismas paredes del aula ..." (Santos Guerra, 1991: 43).

Llama la atención los pocos trabajos de investigación publicados hasta el momento en nuestro contexto que se han preocupado de conocer cuáles son las opiniones y valoraciones de los alumnos sobre la enseñanza que están recibiendo y el aprendizaje que van desarrollando, qué dificultades encuentran y qué posibles vías de solución pueden aportar:

> "Es sorprendente el relativamente escaso número de publicaciones específicas sobre alumnado, sus problemas y sus puntos de vista. Nada comparable al aluvión de libros, revistas, comunicaciones y congresos sobre calidad, internacionalización o nuevas tecnologías, por poner algunos ejemplos. Sin embargo, los estudiantes están presentes, de forma expresa o tácita, en gran parte de los trabajos consultados, traten del tema que traten. Cabe interpretar esta carencia relativa como el testimonio de la pervivencia de una cierta perspectiva "desde arriba" de los problemas universitarios, perspectiva cuya pertinencia en la universidad de nuestros días merece la pena analizar." (Michavila y Calvo, 1998: 201-202).

Desde esta perspectiva, parece que está bastante aceptada la idea de que los estudiantes consideran que lo único realmente importante en su paso por la Universidad son las evaluaciones a las que tienen que "someterse", evaluaciones ante las que expresan importantes críticas, considerándolas en

muchos casos como deficientes y con carencias de importancia en cuanto a equidad, racionalidad, objetividad, etc.:

> "Los alumnos, que son los auténticos protagonistas de la educación, se manifiestan bastante críticos ante la evaluación; unas veces por falta de información, otras por deficiencias personales ante determinados sistemas y técnicas evaluadoras y, en la mayoría de las ocasiones, por considerar que las calificaciones no reflejan realmente los aprendizajes dominados, con lo que se sienten perjudicados e indefensos ante unas decisiones que no consideran del todo justas. Pero esto, que se podría interpretar como una reacción lógica e inmediata a un resultado negativo, a una calificación de suspenso o no apto, tiene un valor más objetivo, de más calidad, cuando resulta de la opinión de alumnos más maduros, de estudiantes de último año de carrera, que están a punto de graduarse. Pues bien, cuando a estos alumnos se les pide que den su opinión sobre lo que ha sido su experiencia como estudiantes en un centro, manifiestan que la evaluación se encuentra entre las deficiencias más graves detectadas en su carrera" (Contreras Muñoz, 1995: 32-33).

Estas valoraciones son explicadas por algunos autores con la interpretación de que los estudiantes no se preocupan por la calidad de la enseñanza, sino que simplemente pretenden "aprobar con la ley del mínimo esfuerzo":

> "Los alumnos pocas veces se plantean la calidad de la enseñanza que están recibiendo y sus preocupaciones, en el mejor de los casos, se centran en cuestiones en torno a la evaluación. El interés de alumno universitario se concreta en la búsqueda del título académico, más que en el aprendizaje de conocimientos (Escotet, 1990a). Así, la ley de aprobar a toda costa sustituye a la ley de aprender, quieren menos clases, pocos temas, concreción y claridad respecto a las exigencias, exámenes fáciles, justicia en las calificaciones, notas excelentes y, difícilmente, se plantean la calidad de lo que les están dando" (Rumbo Arcas, 1998: 42).

En cualquier caso, este es un tema que se está estudiando en profundidad en otra Tesis doctoral que se está realizando en este Departamento, investigación que está dirigida a analizar cuáles son las actitudes que presentan los estudiantes hacia la Universidad[4], así como las razones que les llevan a mostrar determinadas actitudes.

[4] MÉNDEZ GARCÍA, R.M.: Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad. Tesis Doctoral.

Pero no podemos olvidar que aunque defendamos que las necesidades y valoraciones de los estudiantes son fundamentales para conocer la calidad de la enseñanza universitaria, ésta podría verse afectada por una exigencia de satisfacción a corto plazo si sólo tenemos en cuenta su perspectiva:

> "Hay que entender que el demandante último del servicio universitario es la propia sociedad, instrumentándose ésta a través del alumno. El alumno es así un medio que, aún poseyendo objetivos o fines concretos, personales y privados, participa en el fin u objetivo último de engrandecimiento social.
>
> De aquí la peculiaridad del servicio universitario: la calidad universitaria no concluye con la satisfacción del demandante próximo. Las pretensiones de éste (que pueden en ocasiones cifrarse en vida cómoda, calificaciones generosas, enseñanza anecdótica, sin profundidad ni rigor científico) pueden estar alejadas e incluso contrapuestas con los fines de la construcción de una sociedad mejor. La calidad de la universidad está en función de su acercamiento al fin último que hemos perfilado como fin social" (Raga, 1997; cit. por Michavila y Calvo, 1998: 205-206).

Y para cumplir con este fin social, ¿qué conocimientos, competencias o habilidades se espera que los estudiantes adquieran en su paso por las instituciones universitarias? Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo recogen las opiniones de diferentes autores a este respecto:

> “Livas (2000), por ejemplo, destaca como competencias fundamentales de todo estudiante universitario las habilidades para la resolución de problemas (bien y mal definidos) las interpersonales y de trabajo en grupo, las metacognitivas de autoconfianza, autodirección y autoevaluación y las relativas a ser capaz de mantener un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. El Instituto Tecnológico de Monterrey (2001), en el momento de perfilar las habilidades que deberían poseer sus licenciados al finalizar el 2005, subraya: la capacidad de aprender por cuenta propia, de desarrollar un pensamiento crítico, de identificar y resolver problemas, de trabajar en equipo, de mostrar una buena comunicación oral y escrita y de tomar decisiones ajustadas. Marcelo (2001) por su parte destaca tres grandes grupos de habilidades que todo universitario debería tener: académicas (leer, ver, oír, tomar notas, hacer gráficos, interpretar documentos, tabular, diseñar), de investigación (observar, hipotetizar, analizar, buscar información, valorar, utilizar instrumentos) y sociales (cooperar, saber discutir, defender las propias ideas, trabajar en equipo, resolver conflictos)” (Monereo y Pozo, 2003: 26)

Según estos autores, las competencias que deben desarrollar los estudiantes universitarios podrían agruparse en seis grandes bloques, que podrían denominarse en los siguientes términos: aprender a aprender y a

pensar, a cooperar, a comunicarse, a empatizar, a ser crítico y a automotivarse (Monereo y Pozo, 2003).

Parece evidente, por tanto, que estos serían conocimientos a tener en cuenta en la evaluación de estudiantes en el ámbito universitario, y creemos también que sería muy importante incluir estos aspectos en aquellas evaluaciones que pretendan la mejora de la calidad universitaria:

> "Incluir estos aspectos dentro de los programas de evaluación institucional supondría eliminar el reduccionismo al que se ve sometida la evaluación de la formación del alumnado universitario en tanto datos cuantitativos se refiere" (González López, 1999: 280).

En su ponencia al I Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria (1999), el profesor Miguel Zabalza planteaba diez rasgos como básicos en una enseñanza de calidad, incluyendo entre ellos los sistemas de evaluación utilizados por los profesores para evaluar a sus alumnos. De este aspecto en concreto afirmaba lo siguiente:

> "La situación dispar y contradictoria que se vive en la universidad con respecto a la evaluación es bien conocida por todos. En mi opinión, se trata de uno de los puntos débiles más importantes del actual sistema de enseñanza. Justamente porque se trata de una competencia profesional notablemente deficitaria en el profesorado universitario. Sabemos poco, en general, de evaluación (de su función curricular, de las técnicas posibles, de sus condicionantes técnicos, de su impacto en el aprendizaje, etc.) y eso repercute fuertemente en nuestra práctica docente. [...] Se añade a ello que la evaluación es, justamente, la parte de nuestra actividad docente que tiene más repercusiones sobre los alumnos" (Zabalza, 2000).

Consideramos, consecuentemente, que el conocer cómo se realiza esta evaluación en cada universidad, en qué aspectos se están centrando, qué metodologías utilizan, qué opinan de la forma en que se desarrolla profesores y estudiantes, etc., sería un valioso indicador de la calidad de la enseñanza universitaria que se desarrolla en ella, y nos proporcionaría información muy útil para conocer algunos de sus puntos fuertes y débiles, y hacer propuestas de mejora (finalidades que se persiguen con la implantación del Plan Nacional de Calidad Universitaria):

> "La evaluación de los alumnos en cualquier nivel educativo, es una práctica que condiciona todo el sistema de enseñanza existente. Por lo

tanto, es importante analizarla desde la óptica, tanto de su puesta en práctica como de los condicionantes que la llevan a concretarse de una forma o de otra". (Muñoz y Rodríguez, 1996).

Miguel Fernández Pérez ofrecía en 1991 una propuesta de macrodescriptores de una enseñanza universitaria de calidad que pueden apreciarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 4: Descriptores de una enseñanza universitaria de Calidad (Fernández Pérez, 1991)

Macrodescriptores en la programación didáctica	**Macrodescriptores en el ámbito de la metodología didáctica**	**Macrodescriptores de calidad para la evaluación**
1. Racionalidad en el procedimiento de decidir el plan de estudios. 2. Elaboración de las tablas de pertinencia objetivos / contenidos en las diferentes asignaturas. 3. Fundamentación crítica de la(s) alternativa(s) de secuenciación temática que se decida. 4. Explicitación ante el alumno (motivación - participación) de los fundamentos en que se basan las decisiones adoptadas. 5. Alguna posibilidad de diferenciación opcional en los contenidos de las asignaturas para los estudiantes. 6. Integración didáctica de la programación en los momentos de la metodología de la enseñanza / aprendizaje y de la evaluación. 7. Explicitación ante el alumno de lo que se entiende por "calidad de la enseñanza y del aprendizaje" en la asignatura de que se trate. 8. Formulación de las decisiones como hipótesis a verificar (nunca dogmas).	1. El profesor no sustituye al alumno, sino que intenta prolongarlo, si puede. 2. Se instrumenta una triple integración: psicopedagógica, tecnológica e interdisciplinar. 3. Multicodificación de los mensajes didácticos (métodos variados). 4. Máxima individualización posible, de "cada" alumno. 5. Calidad formal del contenido de la comunicación didáctica: claridad, amenidad, estructura, síntesis, ejemplificación, provocación de interrogantes y de búsqueda independiente, etc. 6. Atención expresa al refuerzo motivacional del estudiante. 7. Clima positivo de las relaciones interpersonales a todos los niveles. 8. Formulación de estas decisiones como hipótesis a verificar (no dogmas).	1. Está integrada didácticamente (sirve para aprender más, no sólo para clasificar al estudiante; coherencia con la programación). 2. Criterios de evaluación transparentes, previos, justificados expresamente. 3. Evaluación cualitativa (de procesos), no sólo cuantitativa (de productos). 4. Integralidad: se evalúan todas las variables intervinientes en el resultado de la evaluación, no sólo al alumno ... 5. Se explica al alumno con razones la calificación obtenida. 6. La evaluación, del alumno y de "lo demás", se inserta en un contexto dinámico de investigación para la innovación. 7. Multiangulación de jueces y procedimientos (con ponderación diferencial, si se dispone de fundamentación para ello). 8. Formulación de todas las decisiones que se tomen en este ámbito como hipótesis a verificar (nunca como dogmas: no ejercicio del poder, sino del saber, de forma que el alumno quede convencido, no vencido).

Comprobamos a la vista de este cuadro como este autor le atribuye un gran peso a la evaluación, considerándolo como uno de los factores principales que influyen en la calidad de la enseñanza, ya que, en sus propias palabras:

> "Una evaluación didácticamente racional no sólo no es un momento terminal, incómodo y burocrático, añadido después de la enseñanza, sino un sub-momento, y privilegiado, por cierto, de la fase de enseñanza/aprendizaje" (Fernández Pérez, 1991: 130).

Consecuentemente, a pesar de los problemas que surgen para evaluar la enseñanza universitaria, parece que una de las dimensiones básicas a considerar en este ámbito podría ser el de la evaluación de los estudiantes, tanto por su importancia intrínseca como una de las fases fundamentales en el proceso general de enseñanza-aprendizaje, como por su influencia en las valoraciones que de este proceso hacen profesores y estudiantes.

Sin embargo, no debemos confundir la introducción de la evaluación de los estudiantes como indicador de la calidad universitaria con el rendimiento de los alumnos, que tradicionalmente se ha considerado como indicador de la calidad de la docencia de una institución. El problema radica en que este rendimiento, que habitualmente se identifica con las calificaciones obtenidas por los alumnos, no siempre se corresponde con el aprendizaje desarrollado por los estudiantes, y además nos proporciona muy poca información sobre el proceso de enseñanza seguido para llegar a él:

> "El rendimiento tiene que ver con la situación de un alumno respecto de un normotipo fijado previamente y que los profesores utilizan para hacer comparaciones. Está claro que ese normotipo puede que se les imponga a los profesores o puede que sean ellos mismos los que lo establecen. En ambos casos puede que lo hagan o entiendan de un modo deliberado y sistemático, o bien, como con frecuencia ocurre, que no estén en condiciones de justificarlo. En estos casos, entonces, hablaríamos de arbitrariedad: pudiendo encontrarnos con que un chico que no tiene ni idea de una materia pero sin embargo aprueba porque es muy dócil y no plantea problemas a nivel de disciplina; en otros casos, una chica relaciona lo que escucha con su experiencia e interroga frecuentemente al profesor poniendo en evidencia las lagunas de éste, de suerte que al final suspende ... por impertinente; cabe también, por supuesto, la posibilidad, en el mejor de los casos, de que obtenga una buena calificación aquel que ha comprendido, que vaya aprobando el que reproduce más o menos ciertos tópicos mínimos, y que se sancione negativamente a aquel que no sólo no ha comprendido ni es capaz de reproducir esos mínimos sino que ni siquiera lo ha intentado. [...] Más, en

> cualquier caso, sea como sea, lo que quisiera destacar es que el rendimiento puede no coincidir con el aprendizaje; y de hecho muchas veces, así es" (Trillo, 1995: 219).

Si lo que pretendemos es conocer la calidad de la enseñanza, y por tanto, de la formación que están recibiendo los estudiantes en el seno de una universidad, parece claro que necesitamos contar con más información acerca de cómo se desarrolla este proceso:

> "Las calificaciones, variables sobre las que se construyen los indicadores tradicionales de éxito o fracaso escolar, son una medida de los resultados de la enseñanza, pero no estrictamente de su calidad, pues están condicionadas no sólo por la calidad de los alumnos, sino también por el criterio y el rigor personal del profesor a la hora de diseñar la enseñanza y valorar y calificar el aprendizaje y el rendimiento académico. Por ello, los resultados académicos deben ser complementados con otros de diverso tipo y fundamentación cuando pretendemos valorar la enseñanza de una institución" (Escudero Escorza, 1999: 254).

Creemos que la forma en que se lleva a cabo la evaluación de los estudiantes puede darnos importantes pistas para comprender y mejorar este proceso.

3. LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: APROXIMACIÓN A UNA TEORÍA GENERAL

Hasta el momento, en el primer capítulo de este Marco Teórico hemos contextualizado la evaluación de estudiantes en el ámbito institucional universitario en que se desarrolla, constatando la denuncia de importantes problemas para desarrollar o llevar a la práctica los objetivos y principios que se defienden para la Universidad española y el planteamiento de nuevos retos para los próximos años; problemas y retos que sin duda se pueden (y se deben) abordar desde múltiples perspectivas, una de las cuales podría ser, desde nuestro punto de vista, la forma en que se desarrolla la evaluación de los estudiantes.

Del mismo modo, en el segundo capítulo hemos situado nuestro objeto de estudio en la actual investigación sobre la calidad de la Universidad que está en auge en nuestro país, defendiendo la inclusión del análisis del proceso de evaluación de los estudiantes como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza de la Universidad, y justificando por qué este aspecto puede darnos valiosa información para conocer y comprender mejor como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución universitaria.

Nuestra intención es realizar ahora una revisión de la literatura que nos permita acercarnos a una Teoría General de la Evaluación de estudiantes. Es sabido que la evaluación es compleja y dilemática, por lo que nos parece preciso conocer esa complejidad y plantearnos los dilemas que pueden surgir en este Marco Teórico para que, a la hora de diseñar la investigación empírica, sepamos qué preguntar y qué, por las razones que sean, queda fuera de nuestro objeto inmediato de estudio (lo que justificaremos).

Al igual que los capítulos anteriores, esperamos que éste nos sirva para fundamentar teóricamente nuestra investigación, dar sentido a las preguntas que formulemos para la recogida de información sobre la evaluación de estudiantes en el Marco Empírico (de modo que sean lo suficientemente claras, profundas y perspicaces); así como, finalmente, interpretar y valorar la información que obtengamos.

En definitiva, que la intención de realizar una revisión de lo que se podría denominar una Teoría General sobre la evaluación de estudiantes, tiene que ver con que su elaboración nos permitirá decidir qué buscar, qué preguntar y cómo valorar la evaluación que realmente se practica en la Universidad.

3.1. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN:

La evaluación comprende un campo muy amplio y complejo, de suerte que el mismo término es extremadamente polisémico; se pueden estar entendiendo o hablando de cosas totalmente diferentes, con fines y valores que pueden ser incluso contradictorios:

> "Por razones que no tienen nada que ver con el lenguaje, el concepto de 'evaluación' posee más sinónimos de los que un buen diccionario de la lengua española podría soportar" (Angulo Rasco, 1994: 283).

Además de esto, la evaluación se considera un tema muy complejo porque engloba muchos campos (casi diríamos que "todos los campos"), ya que en nuestra actividad diaria, nos movamos en el ámbito que nos movamos y cualquiera que sea la actividad que realicemos, seguramente estaremos desenvolviendo algún tipo de evaluación.

Y es que evaluar es "algo" que hacemos normalmente cuando tenemos que tomar una decisión sobre cualquier cuestión, por ejemplo qué carrera vamos a estudiar, qué coche debemos comprar, qué queremos/podemos hacer al terminar nuestros estudios, ... Y también se estaría evaluando cuando consideramos que nos gustaría pasar nuestras vacaciones en una ciudad determinada, o que el funcionario que tenemos delante nuestra no merecería cobrar su sueldo:

> "La evaluación es una práctica ampliamente utilizada en todos los ámbitos de la vida" (Hernández y Sancho, 1989: 141).

Pero no podemos obviar que:

> "la evaluación en la escuela carga un significado muy diferente de la evaluación de nuestro día a día. En la escuela ocurre en un tiempo programado (día de prueba, día de hacer boletín, día de presentar resultados), en un espacio característico y artificial (aulas distintas para hacer las pruebas, pruebas en papel timbrado y revisado, clases limpias, profesores vigilantes), con gusto del deber cumplido, obligado, juicio necesario. Para educadores y educandos, para la sociedad, evaluación en la escuela es obligación, penosa, un mal necesario.
> Sin embargo, si hablamos de evaluación de nuestros actos diarios, de nuestra situación financiera, eso significa reflexionar para cambiar, para intentar mejorar nuestras vidas. Hacemos eso todo el día, todo el tiempo, sin programaciones o registros formales sobre nuestros desatinos hasta entonces. Intentamos varias veces descubrir mejores

> soluciones para un determinado problema y maduramos a partir de tentativas frustradas.
> Ahora, si este es el sentido de la evaluación en la vida, ese no es el sentido de la evaluación en la escuela. A través de la formalización del proceso, se perdió el buen sentido en relación a su significado" (Hoffmann, 1994: 188).

Vamos, por tanto, a intentar clarificar lo que se está entendiendo por evaluación desde una perspectiva más formal y educativa.

Evaluación es un término que se utiliza con enorme frecuencia en nuestro entorno, y del que todo el mundo cree tener una concepción clara (que además la considera única), cuando la realidad es que cuando se interroga a la gente sobre su idea de evaluación nos encontramos con que es difícil que la expliciten, ya que muchas veces entra en el terreno de las teorías implícitas. De hecho, con frecuencia se admite que en la práctica de la enseñanza (y por tanto de la evaluación) se hacen muchas cosas –y no necesariamente mal ni con consecuencias negativas, aunque también–, sin que los actores se hayan parado a pensar por qué lo hacen de ese modo y sin que puedan justificarlo de una manera sólidamente argumental.

Pues bien, incluso una vez que hemos conseguido su explicitación, encontramos a menudo numerosas contradicciones entre lo que distintos profesionales de la educación consideran evaluación, o entre lo que un mismo profesional afirma comprender por evaluación y lo que lleva a cabo como prácticas evaluativas en su actuación diaria:

> "Los educadores, en general, discuten mucho 'como hacer la evaluación' y sugieren metodologías diversas, antes de comprender verdaderamente 'el sentido de la evaluación en la escuela" (Hoffmann, 1994: 19).

El tema de la evaluación educativa ha sido objeto de investigación y estudio desde sus inicios, y tratado en numerosas ocasiones y trabajos y se ha constituido en fuente constante de preocupaciones y dilemas para los profesionales de la educación de cualquier ámbito o nivel educativo. Con todo, en las últimas décadas este tema parece que suscita un interés o una preocupación especial, considerándose un aspecto fundamental a investigar y estudiar y del cual surgen "nuevas" teorizaciones constantemente,

relacionándola con temas tan "actuales" como los de innovación educativa, calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, reforma educativa, ...:

> "En el transcurso de los últimos años, las cuestiones relativas a la evaluación han adquirido un protagonismo creciente hasta convertirse en uno de los focos prioritarios de atención de los análisis, las reflexiones y los debates pedagógicos y psicopedagógicos. Muchas y muy diversas son las razones susceptibles de explicar este protagonismo, así como el apasionamiento, el tono categórico e incluso la acritud con que aparecen teñidos en ocasiones los debates y propuestas que, sobre los más variados y diversos aspectos de la evaluación, se producen y se formulan en los foros profesionales. Entre ellas, sin embargo, hay una que destaca por su inmediatez y también por la vivencia directa que nos proporciona el ejercicio cotidiano de la docencia: pocas tareas nos plantean tantas dudas y pueden llegar a crearnos tantas contradicciones a los profesores, con independencia de los niveles educativos en que estemos ejerciendo, como las relacionadas con la evaluación y las actuaciones o decisiones asociadas a ella, sin considerar los niveles educativos en que estamos ejerciendo" (Coll y Martín, 1994: 163).

Pero que sea un tema muy investigado en los últimos años no quiere decir que ya esté todo dicho sobre él, por el contrario, es un tema tan complejo que nunca se considera suficientemente estudiado:

> "La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar del proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso" (De Ketele, 1988: 5).

De cualquier modo, la concepción del proceso evaluativo ha ido modificándose a medida que se avanzaba en la investigación educativa (como es lógico), aunque en muchas ocasiones estas modificaciones se limitaran al campo teórico, permaneciendo inmóviles e inalterables las prácticas evaluativas:

> "Desde el punto de vista teórico, la segunda mitad de nuestro siglo se ha caracterizado por el desarrollo del interés en torno a la evaluación por la necesidad de buscar nuevas formas y funciones de la misma. Así se han ido desarrollando modelos teóricos que progresivamente, y sobre la crítica de los existentes, iban ampliando los objetos de evaluación (desde la evaluación de los alumnos, a la de programas,

> centros y profesores) así como a los métodos a utilizar para una correcta comprensión de los hechos y de su valor. Sin embargo, la amplia y variada aportación de modelos teóricos no ha ido acompañada por una variedad y mejora de las prácticas de evaluación en las instituciones educativas. [...]
> Seguimos reconociendo problemas aún en la evaluación de los alumnos, y esto hace que sea necesario reflexionar sobre las posibilidades de cambio porque hace falta que mejoren la educación y la evaluación. Y ello exige por parte de todos replantearse las cuestiones ideológicas subyacentes y la propia epistemología y la ética, en ambos procesos" (Estebaranz García y Mingorance Díaz, 1995: 225).

En efecto, se podría decir que gran parte de las prácticas de evaluación permanecen ancladas en enfoques que tuvieron su vigencia y razón de ser en otros momentos, pero que actualmente se rechazan categóricamente en el nivel de intenciones u objetivos educativos.

Así, siguiendo a Dolors Quinquer (2000), podemos diferenciar tres grandes modelos u orientaciones pedagógicas que conllevan prácticas de evaluación diferentes, comprobando como aunque teóricamente hay una gran coincidencia en situarnos en las dos últimas, las prácticas de evaluación que se siguen desarrollando se encuentran más próximas a la primera orientación (ver cuadro 5, página siguiente):

> "Existe confusión entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica: en la actualidad se dicen y se hacen muchas cosas en nombre de la evaluación, cuando sin duda sólo unas pocas pueden ser reconocidas como prácticas de evaluación en sentido estricto [...] no extrañará constatar la existencia de un profundo abismo entre la riqueza del discurso sobre la evaluación y la pobreza relativa de las prácticas" (Barbier, 1993: 13).

Cuadro 5: Prácticas de evaluación en función de Modelos Pedagógicos

Modelo Psicométrico	"Muchas prácticas de evaluación tienen en común que se centran en medir preferentemente resultados de aprendizaje. Este hecho nos permite incluirlas, quizá con una excesiva pretensión, en el llamado modelo psicométrico, que tiene sus orígenes a principios del siglo XX y sus logros más evidentes a partir de la década de 1930, cuando las corrientes positivistas y conductistas sobre el aprendizaje impregnaban las prácticas de evaluación" (Quinquer, 2000: 14). "Es un hecho sabido que durante mucho tiempo la evaluación ha consistido casi exclusivamente en medir resultados finales de aprendizaje. Así, la función social de la evaluación, es decir, la certificación de los aprendizajes realizados y la selección de los estudiantes, ha sido mucho más relevante que la función pedagógica de análisis de los procesos y de detección de los obstáculos o de los problemas de aprendizaje. Además, muchas prácticas de evaluación de antes y de ahora están impregnadas por este modelo. La idea de que se puede medir cualquier tipo de aprendizaje y que evaluar es algo <<técnico>>, <<preciso>>, <<objetivo>> e incluso <<científico>>, planea como trasfondo de determinadas concepciones de algunos docentes sobre la evaluación". (Op. Cit., p. 15)
Modelo Sistémico	A partir de la década de los '60: "la psicología cognoscitiva adquiere un espacio propio entre las teorías sobre el aprendizaje, mientras que, desde el neoconductismo, se proponen también nuevas orientaciones. Desde ambas perspectivas, la evaluación, ahora prioritariamente formativa e inserta en el proceso de aprendizaje, actúa como el instrumento adecuado para regular y adaptar la programación a las necesidades y dificultades de los estudiantes. [...] En evaluación adquieren cara de naturaleza los métodos cualitativos (la observación, las entrevistas, los diarios de clase); orientados más a detectar las dificultades y a gestionar los errores que a verificar resultados del aprendizaje. Además, la evaluación se diversifica desarrollando nuevas modalidades y se articula en un sistema o dispositivo pedagógico del que el profesorado es el agente principal. De las múltiples funciones y tareas que tiene a su cargo, destacamos algunas relacionadas con la evaluación: realizar una diagnosis inicial y readaptar la programación en función de sus resultados, garantizar un seguimiento adecuado del proceso (evaluación formativa), detectando errores y dificultades, establecer diversos mecanismos de regulación (retroactiva, proactiva, interactiva), reforzar los éxitos, verificar, finalmente, los resultados mediante una evaluación sumativa o final" (Op. Cit., p. 16).
Modelo Comunicativo o Psicosocial	"La evaluación se convierte en un instrumento que permite mejorar la comunicación y facilitar el aprendizaje, puesto que una buena vía para aprender consiste en la apropiación progresiva por parte de los estudiantes (a través de situaciones didácticas adecuadas) de los instrumentos y criterios de evaluación del enseñante. Estas actividades de evaluación son una manera fácil de hacerles explícitas a los estudiantes las demandas del profesorado, especialmente los criterios de éxito que utiliza para valorar su aprendizaje. En este proceso, las actividades didácticas de traspaso de criterios a través de la autoevaluación o la evaluación mutua son especialmente útiles. En este contexto, no se establecen límites precisos entre las actividades de evaluación y las actividades de aprendizaje.[...] Se considera primordial promover la autonomía de los estudiantes; para ello es necesario desarrollar métodos pedagógicos orientados a fomentarla. La llamada evaluación formadora es un elemento clave del modelo que se propone precisamente transferir al alumnado el control y la responsabilidad de su aprendizaje mediante el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación. Mientras que en la evaluación formativa la regulación y la gestión de los errores era una responsabilidad del profesorado y, por tanto, externas al propio alumno, ahora se propone la autorregulación por medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación o autoevaluación, a través de las cuales el alumno y la alumna se van construyendo un sistema personal para aprender, que se enriquece progresivamente" (Op. Cit., p. 18).

Siendo así, esto da lugar a situaciones tan absurdas como la existencia de un acuerdo general en la defensa de que la evaluación es algo mucho más amplio y complejo que un examen o una calificación junto con la constatación de que en la práctica real de la mayoría de nuestras aulas se sigue considerando que se evalúa a los alumnos proporcionándoles una calificación que se les ha asignado en una prueba:

> "La práctica cotidiana de la evaluación continúa resumiéndose en una calificación, resultante de administrar un test centrado en los resultados" (Trillo, 1996: 218).

David Nevo en 1986 planteaba diez dimensiones de la evaluación educativa, cada una de las cuales puede verse como "fuente inagotable de cuestiones y preocupaciones" (Nevo, 1986: 16):

1. ¿Cómo se define la evaluación?
2. ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?
3. ¿Cuáles son los objetos de la evaluación?
4. ¿Qué tipos de información deberían ser recogidos en la contemplación de cada objeto?
5. ¿Qué criterios tenemos para decidir el mérito o la importancia de lo que es evaluado?
6. ¿Para quién se realiza la evaluación?
7. ¿Cuál es el proceso para realizar una evaluación?
8. ¿Qué métodos de indagación deberían ser usados en la evaluación?
9. ¿Quién debe realizar la evaluación?
10. ¿Con qué criterios ha de juzgarse la evaluación: por su utilidad, factibilidad, por criterios éticos, por su precisión, ...?

Nosotros vamos a abordar en este trabajo estas cuestiones para tener al final una visión más clara y precisa de en qué consiste la evaluación y, por consiguiente, mejor fundamentar lo que debemos preguntar a profesores y estudiantes de la Universidad de Compostela sobre cómo se está desarrollando la evaluación de estudiantes:

> “[…] lo que más nos interesa aquí al respecto es saber que, dependiendo del modo en que se responda a cada una de las preguntas que es posible plantearse respecto a la evaluación, -a saber: qué, cómo, por qué y para qué evaluar, además de quién lo hace y para quién-, se irá concretando uno u otro modelo de evaluación” (Trillo, 2003: 673).

3.2. QUÉ ES EVALUACIÓN:

El primer interrogante que se nos plantea es ¿qué debemos investigar sobre el concepto de evaluación?

Tras revisar la literatura sobre esta cuestión, comprobamos como, al lado de claras conceptualizaciones que orientan excelentes prácticas, existen numerosas concepciones erróneas que conllevan importantes confusiones a la hora de desarrollar la evaluación de estudiantes.

Consecuentemente, creemos que el primer paso a dar debe ser aclarar las diferentes confusiones y concepciones erróneas que a menudo se hacen pasar por evaluación, para precisar qué entendemos por evaluación y cuáles son las características por las que se define este proceso; aspectos que vamos a desarrollar a continuación para decidir y justificar qué preguntas les formularemos a estudiantes y profesores sobre el concepto de evaluación.

3.2.1. Confusiones y concepciones erróneas:

Sin duda, nos parece importante comenzar explicitando las diferencias entre la evaluación y otros dos términos "afines" que en muchas ocasiones se han confundido o hecho pasar por ella: calificación y examen.

- Calificación:

Como ya expresamos antes, en la práctica real de la mayoría de nuestras aulas se sigue confundiendo evaluación con la asignación de una calificación o nota, a pesar de ser esto algo denunciado y criticado a nivel teórico en multitud de ocasiones:

> "Cuando sustituimos la evaluación por la calificación, estamos haciendo dos cosas discutibles: Primero, estamos obviando la necesaria clarificación conceptual que toda calificación supone, centrándonos exclusivamente en la operación empírica. [...] En segundo lugar, al utilizar un instrumento o una prueba como definición cuantitativa, o dicho de otra manera, como el único sustrato razonable de la calificación, confundimos evaluar con administrar una prueba o utilizar un instrumento; y esto es algo que, desde luego, hacemos cotidianamente cuando, por ejemplo, aceptamos que conocer

matemáticas, en un momento determinado de la escolaridad, significa superar o contestar correctamente a ciertas preguntas o problemas en una prueba matemática que hemos elaborado." (Angulo Rasco, 1994: 289-290).

Además, si confundimos evaluar con atribuir una nota o calificación, también daremos por supuesto que con esa atribución se da por concluido el proceso evaluativo, cuando en realidad:

"La nota juzga sumaria y definitivamente y da por zanjado, salvo virtuales intervenciones ulteriores, un proceso que no se sabe bien cuando concluye. Tampoco arroja luz para descubrir dónde están los aspectos sólidamente aprendidos y aquéllos más débilmente adquiridos. Digamos que el saber representado por la artificialidad de una nota no conoce de prospectiva. La nota sirve para la administración burocrática del saber, pero no representa el saber. Las vías de crecimiento y de representación del saber desbordan ampliamente el encorsetamiento artificial y estático que representa el sistema de calificación." (Álvarez Méndez, 1993: 28).

De esta forma tan contundente es como expresa Juan Manuel Álvarez que mediante una calificación nunca se podrá satisfacer la finalidad educativa, de comprensión y mejora que debe tener la evaluación en el ámbito educativo, lo cual no se contradice con el hecho de que ambos procesos son necesarios:

“La evaluación es un componente del proceso de aprendizaje, independientemente del lugar en el que se produzca. La calificación, sin embargo, es una necesidad del funcionamiento del sistema educativo. Ambas son ineludibles. La evaluación tiene unos objetivos más amplios: orientar el proceso de aprendizaje en su conjunto. La calificación certifica el paso de un nivel a otro del alumno o alumna.
Los agentes de evaluación deben o pueden ser el profesor o profesora, el equipo docente y el alumno o alumna según el objeto a evaluar. Sin embargo, la calificación es algo externo al alumno o alumna por lo que debe ser realizada por el profesorado exclusivamente. Eso no quiere decir que el proceso de calificación no tenga que ser objetivo, transparente y con garantías para el alumno o alumna” (Otero Gutiérrez, 1995: 5).

En cualquier caso, no se pueden obviar las consecuencias que conlleva confundir ambos términos:

“Confundir evaluación con calificación supone desvirtuar y obstaculizar lo que en sí representa el vocablo de evaluación. Supone anular las correspondientes implicaciones educativas, formativas, ... que la evaluación posee, en aras a potenciar la clasificación, jerarquización y etiquetado del alumnado a través de la identificación conjunta entre los términos de evaluación y calificación” (Calatayud Salom, 1999: 229).

- Examen:

La otra gran confusión del sentido de la evaluación en la práctica es considerar que ésta consiste únicamente en la administración de un examen, cuando:

> "[...] un test o una prueba o examen no son más que instrumentos de medición, que recogen información muy determinada y limitada sobre un individuo o grupo de individuos. No nos señalan, ni pueden, las causas que subyacen a las respuestas (positivas o negativas) del alumnado, es decir, las razones educativas por las que ciertas puntuaciones son altas o bajas, ni nos informan u orientan sobre la solución o mejora de los problemas que pueden detectarse." (Angulo Rasco, 1994: 293).

El considerarlos como la única forma de evaluación de los aprendizajes de los alumnos lleva a que la labor del curso tenga un solo objetivo: aprobar el examen, aunque éste se preocupe únicamente de controlar la parte instructiva (en perjuicio de la formativa):

> "Todos los implicados en enseñar y aprender están al servicio del examen, lo cual deriva en una enseñanza que supone una constante presión sobre los niños y jóvenes, que pierden de vista el objeto real de su aprendizaje (madurar, desarrollarse, formarse como personas y como profesionales) para centrarse en intentar "adivinar" o acertar -en muchos casos- lo que deben responder en cada examen para obtener una buena calificación. Ni siquiera se centran en contestar de acuerdo con lo aprendido, sino en responder lo que suponen que el profesor espera leer, en atinar con la contestación que el profesor puede considerar válida" (Casanova, 1995: 11).

Siendo así, lo que ocurre es que no se tiene en cuenta lo que el alumno puede hacer de acuerdo con sus posibilidades, sino lo que debe saber para el examen (Blanco Felip, 1996):

> "Los alumnos pueden afirmar que van a la escuela con la finalidad explícita de obtener las mejores calificaciones posibles en un examen con el mínimo esfuerzo. Pueden centrarse deliberadamente en un aprendizaje simplista, pensando que es rentable para los exámenes: no se hacen experimentos ni se corren riesgos, sino que se redacta una exposición escrita convencional y no otra cuya redacción hubiera resultado más emocionante y exigente. Los alumnos pueden declarar realmente su convicción de que si se quiere aprender algo verdaderamente, puede ser una desventaja para la calificación. Varios alumnos señalan, en cierto modo sorprendidos, la rapidez con la que se olvidan después del examen de los conocimientos aprendidos. De acuerdo con un enfoque instrumental del aprendizaje, que se ha

> denominado la «función de acreditación memorística» de los exámenes, parece razonable, cuando se estudia sólo para la prueba, que los conocimientos no tengan ningún valor después de aprobar la evaluación y puedan olvidarse o desecharse" (Kvale, 1992: 138).

De este modo, las aulas se convierten en: "locales donde el alumno acude a surtirse de información con el fin de adquirir un cúmulo de datos para el consumo inmediato: el examen, mientras el profesor habla." (Álvarez Méndez, 1993: 28).

Pero es que además, como el mismo Juan Manuel Álvarez expone, debe tenerse en cuenta el hecho de que:

> "el alumno aprende mucho más de lo que puede constreñirse en un examen; [y que] tampoco el examen garantiza que aquello sobre lo que se indaga sea lo más relevante y lleno de valor. Más bien puede descubrirse a través de un examen lo que el alumno ignora o no sabe hacer, pero difícilmente le sirve al profesor para descubrir y verificar los conocimientos, habilidades y valores asimilados, o distinguir las adquisiciones fugaces para un examen de aquellas que se incorporan a la estructura del pensamiento del alumno" (Álvarez Méndez, 1993: 29).

Por ello debe tenerse siempre presente que "los resultados obtenidos en los exámenes no deberán ser más que un aspecto dentro del proceso educativo, dentro de la evaluación sistemática y completa del alumno" (Blanco Felip, 1996: 75).

En la misma dirección (de mostrar algunos “errores" en la forma de entender la evaluación) José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez denuncian que la evaluación manifiesta un triple reduccionismo:

> "-El énfasis en los resultados con olvido del análisis y valoración de los procesos de enseñanza.
> -La primacía de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación, desconsiderando la importancia de los efectos secundarios e imprevistos de todo proceso de enseñanza y la relevancia de los significados y procesos cognoscitivos internos que más que observar es necesario inferir.
> -Restringir la responsabilidad y el interés de la evaluación a los profesores y autoridades académicas, olvidando que son los alumnos quien mayor interés deben tener en conocer el estado actual y la evolución de sus conocimientos y de sus mecanismos e instrumentos

de procesamiento y actuación" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983: 422).

Por lo consiguiente, y según ellos mismos plantean, es necesario que en el proceso evaluativo se produzca una múltiple apertura:

" -Apertura conceptual para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.
-Apertura de enfoque para dar lugar a recogida de datos tanto sobre procesos como productos.
-Apertura metodológica. La primitiva e inflexible estrategia formal cambia para incluir procedimientos informales. Del monismo al pluralismo metodológico.
-Apertura ético-política. La evaluación proporciona información a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones de todos los grupos de interés implicados en un proyecto educativo. De la evaluación burocrática a la evaluación democrática" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983: 431).

Sin embargo, las cosas no han discurrido en esa dirección. Así, también Ghory y Sinclair recogían en 1994 algunas de las posibles orientaciones erróneas en la evaluación del aprendizaje (cit. por Estebaranz García y Mingorance Díaz, 1995):

- usar la evaluación para mostrar que problemas en el aprendizaje son el resultado de deficiencias personales (falta de estudio, de capacidad para aprender un contenido o destreza, ...);

- dar una visión del conocimiento como algo estático (reforzando la dependencia de una determinada fuente de información privilegiada);

- probar la excelencia de unos pocos (con una finalidad puramente sumativa);

- clasificar a los alumnos y determinar quienes accederán a experiencias de aprendizaje de alta calidad;

- marcar diferencias de status entre materias importantes/buenos profesores y asignaturas "marías"/malos profesores.

En fin, esta forma de llevar a cabo la evaluación conlleva que sea considerada como un *"un mal necesario, una obligación penosa"* (como recogíamos anteriormente en una cita de Jussara Hoffman). Pero no

solamente esto, sino que además arrastra consecuencias muy negativas. Francisco Blanco Prieto afirma al respecto:

> "La actual práctica de la evaluación no beneficia a nadie. Al enseñante, porque le obliga a asumir un papel de juez implacable, que no le corresponde. Al centro, porque concita todas las aversiones y rechazos. A la familia, que sin tomar parte en el proceso, se ve fuertemente afectada por lo que le ocurre. A la sociedad, que no recibe con este sistema las garantías de capacitación de sus ciudadanos para integrarse en ella. Al propio sistema educativo, cuyo fracaso lo pone en evidencia. Y al alumno fracasado. Este es sin duda el que más se resiente de las consecuencias derivadas de esta práctica evaluadora, cuyos efectos se traducen en lo siguiente:
>
> a) Desgana y desinterés por acudir al centro.
> b) Sentimiento de pérdida de tiempo.
> c)Visión del profesor como juez y no como persona que va a ayudarle.
> d) Sensación de que se conculñan sus derechos fundamentales.
> e) Constatación de la razón de la fuerza y no de la fuerza de la razón" (Blanco Prieto, 1994: 37).

El propio Blanco Prieto –basándose en las “patologías” que desarrolla Miguel Ángel Santos Guerra (a las que también apelaremos más adelante)- enumera lo que él considera frecuentes desenfoques de la evaluación, enunciando así a lo que no debe reducirse la evaluación, aunque en muchas ocasiones sea lo que conocemos como evaluación en la práctica educativa. Nos limitaremos aquí a nombrarlas, ya que consideramos que son tan obvias que no es preciso explicarlas:

1. Sólo se evalúan contenidos conceptuales.
2. El “culpable” del fracaso escolar es el estudiante.
3. El único objeto de evaluación es el alumno.
4. La evaluación se hace sobre los resultados.
5. La recuperación es la repetición de un examen.
6. La evaluación se fundamenta en los aspectos negativos.
7. La evaluación se reduce a una calificación.
8. Se utiliza como instrumento fundamental el examen.
9. La evaluación es normativa.
10. La evaluación es selectiva.
11. La evaluación es el acto de conclusión del proceso
12. No se practica la autoevaluación.
13. El agente de la evaluación es el profesor.

14. Fomenta el conservadurismo.
15. La evaluación es un instrumento de represión.
16. No se hace metaevaluación.
17. No se practica la evaluación continua.
18. No se aclaran las condiciones de evaluación.

Tratando de entender, sin embargo, porque se producen algunos de estos equívocos, MacGinitie (1993) considera que algunos errores que se producen en la evaluación educativa pueden ser debidos a determinados sesgos, propios de los juicios humanos, como son:

- *Asimilación y contraste*: existe una tendencia general a ignorar evidencias posteriores y a basar las evaluaciones en las primeras evidencias (a hacer que los juicios posteriores encajen con los iniciales). También existe la tendencia a exagerar la diferencia entre las primeras evidencias y las evidencias posteriores. Es probable que este efecto de contraste se produzca cuando se evalúa una serie de productos que se consideran totalmente independientes entre sí, como cuando son hechos por distintos estudiantes.

- *Negatividad*: la información negativa suele influir en las evaluaciones con mucha más fuerza que la información positiva. Evidentemente, se debería procurar que informaciones ocasionales decepcionantes no distorsionen las evaluaciones.

- *Categoría*: en cuanto se coloca a una persona en cualquier categoría, es probable que el contenido estereotipado de la categoría influya en la evaluación.

- *Confirmación*: las personas tendemos a no comprobar nuestras creencias, así como a tener una confianza excesiva en nuestras evaluaciones: sobrevaloramos lo que sabemos y las veces que tenemos razón.

- *Selección de la medida*: las evaluaciones también están limitadas por la dificultad de elegir qué es lo que se debe evaluar y cómo se debe evaluar. Hay muchas cosas que se espera que aprendan los estudiantes y se podría elegir entre muchos métodos para intentar evaluar cada uno de estos aprendizajes.

"Al reflexionar sobre los límites de la evaluación descubrimos que, independientemente de lo cuidadosos que seamos, muchos de nuestros juicios estarán sesgados, que no podemos tener la esperanza de evaluar muchas cosas que son importantes, que nuestros procedimientos de evaluación, por muy realistas que queramos que sean, tendrán una validez limitada, y que nunca podemos estar seguros del significado que tienen nuestras evaluaciones para los estudiantes que son evaluados" (MacGinitie, 1993: 30).

En fin, ¿será que los problemas existentes son los denunciados?, ¿será que lo que nos hace errar de ese modo en materia de evaluación son estas explicaciones de MacGinitie?

3.2.2. Definición de evaluación:

Una vez que hemos visto lo que la evaluación no es, vamos a intentar clarificar lo que es realmente, para lo cual en primer lugar recogeremos algunas de las definiciones que distintos autores o instituciones "relevantes" en este campo han hecho o hacen de la evaluación, para analizar distintas propuestas, comprobar como se ha modificado su concepción, y ver como se concibe en la actualidad este concepto.

Vamos a mostrar estas definiciones agrupadas ya en categorías, en función de como definen la evaluación:

• **Como una actividad, acto o actuación** (o bien un conjunto de estos):

BOE de 29 de Septiembre de 1970, Decreto 2618—70 de 22 Agosto: "Es una actividad sistemática y permanente, integrada dentro del proceso educativo con el fin de mejorar este proceso, ayudar y orientar al alumno, criticar y revisar los planes y programas, métodos y recursos"

CESAR COLL, 1983: "En su apreciación más amplia, la evaluación puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno en función de unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión"

RAMÓN PÉREZ JUSTE, 1986: "Evaluar es el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores

son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido”

• **Como un proceso o procedimiento:**

COMITÉ PHI DELTA KAPPA DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA NACIONAL, 1971: “La evaluación es el procedimiento que define, obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas”

BRUCE WAYNE TUCKMAN, 1975: “La evaluación es el proceso mediante el cual las partes, los procesos o resultados de un programa se examinan para ver si son satisfactorios con referencia a los objetivos establecidos, a nuestras propias expectaciones o nuestros estándares de excelencia”

JUAN MANUEL ESCUDERO, 1980: “En primer lugar hay que señalar que la evaluación es un proceso no un producto, pero un proceso que justifica tanto en cuanto es el punto de apoyo para tomar decisiones racionales. De esta forma definiremos la evaluación como el proceso de identificación, remodelación y tratamiento de datos, seguido para obtener una información que justifique una determinada decisión”

ARTURO DE LA ORDEN, 1982: “Evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones”

DANIEL STUFFLEBEAM Y ANTHONY SHINKFIELD, 1987: “La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”

TERRY TEMBRINK, 1988: “Evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez utilizarán para tomar decisiones”

MARÍA ANTONIA CASANOVA, 1992: “La evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación, Estos juicios, a su vez se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con objeto de mejorar la actividad educativa valorada”

• **Como un juicio:**

JAMES POPHAM, 1980: “La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos. Sistemática porque diferencia la evaluación educativa de la evaluación diaria informal. Formal, en el sentido de determinar el mérito de una actividad”

JAVIER GARCÍA, 1989: “La evaluación es una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y sobre dicha valoración, tomar decisiones”

• **Como una investigación:**

JOINT COMMITTE, 1988: “Es la investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto”

Una vez leídas estas definiciones, parece claro que hay una tendencia mayoritaria, y que además se consolida con el tiempo, a considerar la evaluación como un proceso.

Si seguimos analizando estas definiciones, también podemos constatar como estos autores consideran que el objetivo, la función o la finalidad de la evaluación sería, mayoritariamente, formular juicios y, sobre todo, tomar decisiones, como podemos comprobar en el siguiente cuadro:

Cuadro 6: Clasificación de definiciones según la finalidad que le otorgan a la evaluación.

Mejorar el proceso educativo	Juzgar o tomar decisiones	Examinar procesos o resultados	Determinar cambios en alumnos	Juzgar el valor y el mérito
Decreto de 1970 Coll, 1993	Comité Phi Delta Kappa, 1971. Escudero, 1980 De la Orden, 1982 Coll, 1983 Tembrick, 1988 Pérez Juste, 1986 Stufflebeam y Shinkfield, 1987 García, 1989 Casanova, 1992	Tuckman, 1975	Bloom, 1975	Pophan, 1980 JOINT COMMITTE 1988

Después de haber analizado estas definiciones de evaluación nos parece interesante presentar la definición de Carlos M. Vázquez Reyes (1995), que considera que la evaluación:

> "- Es un proceso sistemático en el que se han de especificar las decisiones a tomar y los criterios de valoración, la recogida de información, la comparación con el criterio y la emisión del juicio de valor.
>
> - Se trata de diagnosticar una situación para poder tomar decisiones.
>
> - Implica un juicio de valor y una comparación.
>
> - Evaluar es distinto a calificar o medir, es interpretar y valorar.
>
> - Requiere la participación de los que intervienen en el proceso que se evalúa. La autoevaluación y la coevaluación equilibran los procesos de heteroevaluación que nos son más familiares.
>
> La evaluación es un instrumento al servicio del proceso de enseñanza y de aprendizaje, su finalidad no es punitiva o represiva sino la información, la valoración y la toma de decisiones. No está descontextualizada ni es algo distinto a la actividad educativa, es una

parte esencial de la misma, una actividad integrada en el quehacer del aula y del centro. Al evaluar se está aprendiendo y enseñando. Aprenden tanto el profesorado como el alumnado, los primeros identifican las prácticas valiosas, reconducen los procesos y mejorar su actuación; los segundos, identifican sus errores, las dificultades de aprendizaje y pueden desarrollar y aplicar estrategias para superarlos. Es, asimismo, un punto de referencia para la planificación y el desarrollo de la intervención educativa (corrección y mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje), la aplicación de refuerzo educativo, la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular, programas de garantía social, la toma de decisiones de permanencia, promoción y obtención de la titulación."

De este modo, aunque leyendo distintas definiciones podemos darnos cuenta de que en ellas se adoptan perspectivas muy diversas y se aluden a dimensiones y aspectos muy variados de la evaluación, también nos percatamos de que la mayoría de ellas parecen tener algunas características en común, características que nos gustaría remarcar y que podrían ser consideradas como los componentes o aspectos que deben estar presente en cualquier evaluación para que pueda ser definida como tal.

Nos referimos a considerar que la evaluación es un proceso sistemático, que implica un juicio de valor sobre el objeto o cuestión a evaluar y que está al servicio de una toma de decisiones:

"Se considera que la evaluación constituye una tarea del mayor interés pedagógico y didáctico, articulada en una estructura de actividad educativa que abarca tres importantes fases relativas a:

- la recogida de datos;

- la valoración de los mismos;

- la toma de decisiones." (Rosales, 1990: 13)

Flor A. Cabrera y Julia V. Espín, en el primer capítulo de su obra: *Medición y evaluación educativa* (1986), lo especifican del siguiente modo:

" De las definiciones anteriores se desprende que:

a) El proceso evaluativo está al servicio de una toma de decisiones, ello implica el carácter instrumental de la evaluación, es un medio para un fin.

b) Toda evaluación implica un juicio de valor sobre el objeto evaluado y por consiguiente un criterio de comparación. Estos dos componentes son los elementos nucleares del proceso evaluativo.

c) La evaluación es un proceso sistemático, no improvisado, en el cual pueden distinguirse tres pasos fundamentales:

El primer paso implica una especificación de las decisiones a tomar con los resultados y una especificación de los criterios a través de los cuales van a ser valorados.
El segundo paso es el momento propiamente de la recogida de información.
En un tercer paso, se compara la información recogida con el criterio adoptado en orden a emitir un juicio de valor sobre el objeto evaluado." (Cabrera y Espín, 1986: 21-22)

Esta forma de entender la evaluación llevaría implícita varias cuestiones:

- Si la evaluación es un proceso sistemático, quiere decir que no es algo que se pueda realizar como una actividad aislada, que se lleva a cabo en un momento concreto, de una forma esporádica, puntual e improvisada:

> "Lo que pretendemos señalar es que cuando hablamos de evaluación no estamos hablando de un hecho puntual o un acto singular, sino de un conjunto de pasos que se condicionan mutuamente. Ese conjunto de fases se ordenan secuencialmente (son un proceso) y actúan integradamente (son un sistema)" (Zabalza, 1988: 239).

- Si la evaluación implica un juicio de valor, quiere decir que no es una actividad neutra, que pueda hacerse de una forma "objetiva" al margen de todo posicionamiento. Al contrario, el implicar un juicio de valor exige que es necesario tener muy claros cuales son los criterios por los que vamos guiarnos para valorar ese aspecto, en base a que valores y con qué fines vamos a juzgar el objeto a evaluar.

- Por último, si la evaluación está al servicio de una toma de decisiones, implica que ninguna evaluación estará acabada si no sirve para decidir algo con respecto al objeto de evaluación. Es decir, no basta con emitir un juicio de valor con respecto al aspecto en cuestión, sino que es necesario además que la evaluación nos muestre también que se puede hacer una vez que hemos constatado como es o como está ese aspecto a evaluar:

> "En su concepción actual, el punto de partida de la evaluación no son unos 'objetivos previamente establecidos', sino el tipo de decisión a la que pretende servir la evaluación. En consecuencia, el desafío al que se enfrenta hoy la evaluación es el que sea útil para tomar decisiones". (Flor Cabrera, 1988, cit. por Calvo de Mora Martínez, 1991: 14).

Según esto, podemos sintetizar todo lo dicho hasta ahora en la siguiente definición de evaluación:

> La evaluación es un proceso de estimación, de atención selectiva, contextualizada y democrática que, en base al análisis reflexivo de la información obtenida a través de diversos procedimientos e instrumentos validados sobre los procesos y los resultados del quehacer educativo, posibilita la formación de un juicio y la consecuente toma de decisiones para la mejora de la práctica.

Es decir, no se puede perder de vista que en nuestro campo la evaluación no puede olvidar su finalidad educativa, que implica conocer la calidad de los procesos y resultados que se están siguiendo u obteniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como saber qué decisiones se deben adoptar para su mejora, algo que Bloom, Hasting y Madaus ya afirmaban en 1977:

> "Nuestra visión comprende la evaluación como:
> 1. Un método para adquirir y procesar la evidencia necesaria para mejorar el aprendizaje del estudiante y la enseñanza.
> 2. Algo que abarca una gran variedad de evidencias más allá del habitual examen final.
> 3. Una ayuda para aclarar las metas y objetivos más importantes de la educación y como un proceso para determinar el grado en que los estudiantes evolucionan en las formas deseadas.
> 4. Un sistema de control de calidad en que puede determinarse en cada etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje si ese proceso es eficaz o no, y, si no lo es, qué cambios deben efectuarse para asegurar su eficacia antes que sea demasiado tarde.
> 5. Por último, un instrumento de la práctica educativa que permite establecer si ciertos procedimientos alternativos son igualmente eficaces o no para alcanzar un conjunto de metas educacionales." (Bloom, Hastings y Madaus, 1977: 22-23)

Por su parte, el profesor Jesús Garato Alós lo expresa claramente en el prólogo de la obra de Joan Mateo (2000): *La evaluación educativa: sus prácticas y otras metáforas,* donde además hace hincapié en la necesidad de

que en este proceso se implique a todos los miembros de la comunidad educativa*:*

> "[...] como el propio Joan Mateo dice [evaluar] es un proceso de recogida y análisis de información relevante con el fin de describir cualquier realidad educativa de manera que facilite la formulación de juicios sobre la adecuación a un patrón o criterio de calidad debatido previamente, como base para la toma de decisiones. Así entendida se presenta como un mecanismo regulador para poder describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica. Siendo también la evaluación un proceso generador de cultura evaluativa que implica ofrecer visiones y análisis no simplificadoras de las realidades educativas, interpretar la información desde todos los puntos de vista de los agentes implicados, establecer diálogos en profundidad entre las partes, ejercer una acción crítica, buscar el consenso, diseñar alternativas de acción, tomar decisiones y establecer compromisos" (Garato Alós, en Mateo, 2000: 13).

A su vez, Juan Manuel Álvarez resume el carácter educativo de la evaluación en la siguiente cita:

> "Desde esta perspectiva, evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender. En términos generales, decididamente comprometido con la racionalidad práctica y crítica, quien evalúa quiere conocer, valorar, sopesar, discriminar, discernir, contrastar el valor de una acción humana, de una actividad, de un proceso, de un resultado. Evaluar es construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento. Quien evalúa con intención formativa quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados" (Álvarez Méndez, 2001: 59).

Ahora bien, una vez definido el concepto de evaluación, todavía caben interpretaciones y matices.

• **Acepción amplia y acepción estrecha de la evaluación:**

Félix Angulo (1994) presenta una distinción muy interesante entre evaluación en su acepción estrecha y evaluación en su acepción amplia:

"Podemos acordar dos acepciones del término evaluación: una acepción amplia que correspondería al proceso por el cual conocemos y valoramos la calidad del servicio y el papel de los distintos componentes en el mismo y otra acepción estrecha (o reducida) que señalaría al proceso o procedimiento por que averiguamos su 'calidad' únicamente a través de la 'repercusión' de dicho servicio en individuos o grupos de individuos receptores del mismo, restringiendo la comprensión de calidad a su incidencia sobre los receptores (alumnos/as). En ambos casos, repito, formulamos un juicio, pero con la importante diferencia de que en el segundo, el juicio es una atribución a individuos o grupos de individuos o, en todo caso, a las actividades (por ejemplo sus aprendizajes) que hayan realizado; mientras que en el primero la atribución se realiza sobre una actividad social o una institución compleja, incluyendo acciones, decisiones, propuestas, experiencias, circunstancias, opiniones, y juicios tanto individuales como colectivos" (Angulo Rasco, 1994: 285-286).

Y centrándonos en la evaluación del alumnado:

"teniendo en cuenta la acepción estrecha, la evaluación del alumnado supondría, casi exclusivamente, la recogida de información sobre su trabajo en clase: el contenido asimilado, los trabajos realizados, la participación, en el mejor de los casos, o simplemente sus respuestas a ciertas pruebas y exámenes, en el peor. Con la acepción amplia, sin embargo, su evaluación tendría que situarse en relación con la calidad del material (libros de texto, materiales curriculares, experiencias de laboratorio) seleccionado y con la calidad de la enseñanza misma y la atención pedagógica que el docente ha prestado al alumnado a lo largo del período de tiempo establecido. [...] Cuando evaluamos al alumnado pasamos por alto que la calidad de sus 'aprendizajes' está relacionada tanto con la calidad de nuestras decisiones, concepciones y acciones docentes como con la calidad del 'contexto escolar' en el que se realizan. Probablemente sin el conocimiento de dichas concepciones, decisiones y acciones y sin el conocimiento de las características del contexto, resulta difícil (si no imposible) explicar y situar dichos aprendizajes, o la información que sobre los mismos obtenemos" (Angulo Rasco, 1994: 287).

Como vemos, de esta forma el autor defiende la utilización de la acepción amplia de la evaluación, ya que aunque pretendamos evaluar "únicamente" el aprendizaje de los alumnos, no debemos olvidar que éste se hace siempre en un contexto determinado, con una historia concreta y unas circunstancias propias, y que es necesario considerar todos estos aspectos para que la evaluación sea justa.

3.2.3. Características de la evaluación:

Definido y matizado el concepto de la evaluación educativa, y al objeto de continuar precisando este concepto, es importante considerar algunas de las características que determinados autores le atribuyen.

En el cuadro siguiente podemos ver una síntesis de lo que diferentes autores consideran como características o rasgos definitorios de la evaluación educativa:

Cuadro 7: Características de la evaluación educativa

Angulo Rasco, Contreras Domingo y Santos Guerra (1991)	-Democrática: la verdad y la valoración es asunto de construcción democrática de todos, por lo que en su búsqueda no puede haber más que participantes. -No es el evaluador el que juzga, sino que facilita que sean los implicados los que lo hagan. -No pretende convertir las complejidades naturales en simplificaciones que falsifiquen la realidad, con la justificación de que simplificando es más fácil establecer conclusiones o emitir juicios (lo que no es del todo cierto). -Aunque puede utilizar mediciones y procedimientos estadísticos de análisis de datos, no pretende caer en la mística de los números o de las estadísticas -Se siente comprometida con la utilización de procedimientos metodológicos sensibles a la riqueza, con procedimientos suficientemente sensibles como para captar las valoraciones, aspiraciones, interpretaciones e intereses de las personas tal como son expresadas por ellas mismas, sin presuponerlos de antemano. -Parte de la clara explicitación de los criterios éticos que conformarían los límites de su desarrollo. -Tiene como objetivo material la publicidad de sus informes, y que rechaza cualquier imposición para mantenerlos en secreto o el ocultamiento de información valiosa. -Cuida que el lenguaje de sus informes sea accesible no sólo a los directamente implicados en la realidad evaluada, sino a cualquier otro ciudadano interesado en el conocimiento de dicha realidad. -Se pretende educativa: porque se pregunta por el valor educativo del programa y porque busca favorecer la reflexión y el debate de los implicados y su aprendizaje a partir de su propia experiencia. -Reconoce que un informe de evaluación puede crear una estructura social de relación y participación. -Se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y la profundización de la democracia política.

Blanco Prieto (1994)	-Integral: dirigiéndose a los tres tipos de contenidos curriculares. -Integrada: incluyéndose en el proceso general de enseñanza-aprendizaje y no considerándose como un apéndice de éste. -Integradora: atendiendo al desarrollo integral del alumno, -Criterial: determinando la situación de los alumnos en relación a unos criterios perfectamente definidos y no en relación con el resto de sus compañeros. -Educativa: no sólo porque debe mejorar el objeto evaluado, sino también porque debe favorecer el aprendizaje de sus participantes. -Total: dirigiéndose no sólo a aprendizajes de los alumnos, sino también al profesorado, procesos de enseñanza, planificación curricular, etc. -Científica: demandando por tanto formación adecuada a quien debe realizar tareas evaluadoras. -Contextualizada: atendiendo a todo el contexto en el que está inserto el objeto de evaluación. -Negociada: "en la medida en que un sujeto evaluado o partícipe de la evaluación se sienta coautor del modelo y comparta los informes, mayores son las garantías de que la evaluación discurra por cauces adecuados y no se desborde anegando todas las expectativas". -Ética: sinceridad, colaboración, respeto, diálogo, intereses "nobles", intencionalidad formativa, tratamiento objetivo, profesionalidad, confidencialidad, rechazo a intereses espurios, cumplimiento de compromisos, etc..., deben ser pautas que rijan el proceso evaluativo. -Clara: "el nivel de precisión terminológica ha de alcanzarse simultáneamente al logro del máximo grado de comprensión", utilizando un lenguaje claro y directo que sea entendido por todos. -Participativa: la evaluación debe ser un trabajo cooperativo, colegiado y colaborativo, favoreciendo la implicación de todos en la elaboración del diseño, durante el proceso y en la fase final de redacción y difusión del informe de evaluación.
Blanco Felip (1996)	-Procesual. Forma parte intrínseca del mismo aprendizaje. -Integral. Abarca todos los elementos de intervención. -Sistemática. Se produce en la misma actuación docente. -Continua. El proceso no puede evaluarse en momentos aislados, sino en su propia evolución. Empieza al comienzo del propio proceso educativo, acompaña al proceso durante el desarrollo y valora finalmente el grado de consecuencia obtenida por cada alumno respecto a los objetivos propuestos. -Estructurante. Permite ajustar las actuaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno. -Progresiva. Tiene siempre en cuenta de manera intrínseca, el crecimiento, los logros, la madurez y el desarrollo alcanzado por el alumno. -Innovadora. Constata siempre los condicionamientos o los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y busca constantemente la toma de decisiones nuevas. -Científica. Analiza todos los elementos del proceso como partes de un sistema, con el fin de determinar cuál es el papel de cada uno de ellos dentro de aquél. ”
Santos Guerra (1998)	-Está atenta a los procesos y no sólo a los resultados. -Da voz a los participantes. -Utiliza métodos diversos y sensibles para explorar la realidad. -Está encaminada a la mejora de la institución universitaria y, a través de ella, de la sociedad. -Es educativa. -Tiene en cuenta los valores. -Es holística. -Nadie tiene el privilegio de la verdad. -Es democrática. -Constituye una ayuda y no una amenaza. -Está contextualizada. -Utiliza el lenguaje natural de los protagonistas para expresarse. -Es emergente.

Barberà (1999)	-Coherente: ha de diseñarse en estrecha relación y de manera paralela al contenido y a las actividades de aprendizaje. -Compartida: ha de incorporar progresivamente la actuación conjunta de profesores y alumnos. -Contextualizada: las actividades de evaluación han de ser significativas para los alumnos y lo más reales posibles. -Continua: requiere disponer de manera permanente de información sobre el proceso de aprendizaje del alumno. -Criterial: debe tener unos criterios de referencia para determinar el nivel de desarrollo de las capacidades propuestas. -Dialogada: supone establecer un diálogo continuado entre evaluadores y evaluados. -Diversificada: se llevará a cabo utilizando instrumentos diferentes, porque también son diferentes las capacidades y los tipos de contenidos que se deben evaluar. -Formativa: ha de dotarse de mecanismos que adecuen progresivamente la práctica docente y los resultados parciales de los alumnos, con el fin de ajustar el proceso didáctico a las necesidades que se manifiesten. -Integral: ha de contemplar los tres tipos de contenidos. -Integrada: ha de estar insertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde su inicio hasta el final. -Integradora (global). -Transparente: ha de ser clara, sobre todo para los alumnos, que son los evaluados.
Álvarez Méndez (2001)	-Democrática: de forma que en ella participen todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación. -Está al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de e-a: constituyéndose en recurso de formación y oportunidad de aprendizaje. -Negociada: "se negocia todo, desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno tiene que asumir responsablemente" (p. 14). -Transparente, garantizando la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar. -Procesual, continua, integrada en el currículum y, con él, en el aprendizaje: "evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno. En este caso y en ese uso, la evaluación sólo llega a tiempo para calificación y exclusión racional" (p. 15). -Formativa, motivadora, orientadora. -Aplica técnicas de triangulación: "hay que considerar su valor como recurso y como garantía de la coherencia con el planteamiento de partida, la participación del profesor, la del alumno que se (auto)evalúa y la de los compañeros con los que éste ha trabajado y que (co)evalúan. Ellos tres constituyen los vértices del triángulo" (p. 16). -Asume y exige la responsabilidad de todos los implicados: "la responsabilidad del profesor está en garantizar que aquello que los alumnos estudian, leen y aprenden merece la pena que sea objeto de aprendizaje. La de los alumnos, consiste en tomar conciencia de que ellos son los responsables máximos de su propio aprendizaje, como ejercicio de volunta que es" (p. 16). -Orientada a la comprensión y al aprendizaje, no al examen. -Centrada más en la forma en que el alumno aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.

Como puede apreciarse, una vez leídas estas referencias, nos encontramos con que hay bastantes coincidencias entre las características que los diferentes autores le atribuyen a la evaluación educativa. Esto nos

lleva a afirmar que la evaluación, además de definirse por ser un proceso sistemático, implicar un juicio de valor y estar al servicio de una toma de decisiones, debe reunir también una serie de características, las cuales, resumidamente identifican que la evaluación realizada en el ámbito educativo:

1- Forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje:

> "la evaluación no es (no debería ser) algo separado del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es un apéndice independiente en dicho proceso (está en ese proceso) y juega un papel específico con respecto al conjunto de componentes que integran la enseñanza como un todo (está en un sistema) " (Zabalza, 1988: 239).

2- Tiene un sentido educativo/formativo.

3- Atiende o abarca a todos los participantes e integrantes del sistema educativo.

4- Es una evaluación negociada, dialogada y democrática:

> "[...] porque la negociación implica los contextos sociales, culturales, políticos, etc., donde vive el alumno (o cualquier otro integrante de la comunidad educativa) y que influyen en las representaciones e interpretaciones sobre el trabajo a realizar en la escuela; porque afianza la idea de una sociedad democrática, pluralista y solidaria; porque la propuesta de emancipación y autonomía se propicia mediante estas prácticas" (Calvo de Mora Martínez, 1991: 145).

5- Las conclusiones deben ser accesibles a todos los integrantes de la comunidad educativa.

6- Tiene su base en principios o valores éticos.

7- Es participativa/colaborativa.

8- Tiene como fin la mejora de los aspectos evaluados.

9- Utiliza instrumentos y métodos de recogida y análisis de datos apropiados y coherentes con su sentido y finalidades.

Y siendo así, nuestra intención en este trabajo de investigación es conocer qué entienden por evaluación profesores y estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, así como qué características consideran que tiene la evaluación de alumnos en la práctica.

Para ello, una vez revisado lo que la literatura establece a este respecto, introduciremos preguntas en nuestros instrumentos de recogida de información que nos permitan discriminar: si se está confundiendo la evaluación con un examen o calificación; si se está utilizando una acepción amplia o estrecha en la evaluación de estudiantes; las posibles orientaciones erróneas de la evaluación o si, por el contrario, se entiende que es un proceso de recogida de información necesaria para formular juicios y tomar decisiones; así como si las características que la literatura establece como propias de la evaluación realizada en el ámbito educativo son las mismas que profesores y estudiantes reconocen en las prácticas de nuestras aulas.

3.3. QUÉ HAY QUE EVALUAR:

Otro de los interrogantes que nos planteaba David Nevo es: “¿cuáles son los objetos de la evaluación?, lo que, para los fines de nuestra investigación se traduce en: ¿qué les debemos preguntar a profesores y estudiantes en relación a qué hay que evaluar?

Tras la revisión de la literatura podemos decir. en primer lugar, que cualquier elemento, persona o proceso del sistema educativo puede ser objeto de evaluación. Esta es una afirmación que puede parecer obvia o evidente, pero la realidad es que en muy pocas ocasiones se tiene esto en cuenta, y en menos todavía se practica.

> "Tradicionalmente se ha venido considerando como objeto propio de la evaluación los aprendizajes de los alumnos. Y se podría decir que en la actualidad a nivel de conocimiento común, sigue siendo ésta la conceptualización más extendida. Paulatinamente se van introduciendo en el ámbito del objeto de la evaluación al profesor, la metodología, los recursos y la propia institución escolar. Es posible observar cómo a su vez, dentro de cada uno de los componentes citados, se produce de manera progresiva, un enriquecimiento de carácter interno, en cuanto a la consideración de nuevas dimensiones del objeto que se evalúa" (Rosales, 1990: 30).

Por supuesto, esto no implica que todo debe ser evaluado siempre y a la vez. Eso supondría un esfuerzo enorme, y, en muchos casos, puede ser inabarcable. Pero aunque nos centremos en un aspecto determinado en un momento concreto, no debemos olvidar que todos los elementos del sistema educativo (enseñanza, aprendizaje, alumnado, centro escolar, profesorado, ...) están interrelacionados, se influyen mutuamente y son interdependientes, por lo que no podremos aislarlos para evaluarlos separadamente. Sólo podremos centrarnos en la evaluación de un aspecto concreto cuando tengamos en cuenta las influencias que recibe de los demás y cómo él influye a su vez en aquellos:

> “todo elemento o aspecto de la educación puede ser evaluado, pero su significación será escasa si tal evaluación no se hace teniendo en cuenta el contexto total del sistema, dada la correlación y dependencia mutua entre los grandes componentes citados (contexto, entrada, proceso y producto)” (De la Orden, 1997a: 20).

Nosotros en este trabajo nos centramos (con la matización hecha anteriormente) en la evaluación del alumnado. Vamos a estudiar qué y cómo se evalúa al alumnado, comparando lo que afirman diferentes autores que se debe o se está evaluando y lo que los propios alumnos y profesores perciben de sus evaluaciones.

Para ello, la primera cuestión que se plantea es: ¿qué se evalúa/debe evaluar cuando se habla de la evaluación de alumnos?, y la respuesta más directa, pero no por ello menos compleja es: que lo que se debe evaluar son los aprendizajes de los alumnos.

Ahora bien, ¿en qué consiste la evaluación de los aprendizajes de los alumnos? Quizás deberíamos comenzar por establecer las diferencias entre el aprendizaje, el rendimiento y el conocimiento, que si bien son tres conceptos relacionados, no se pueden hacer sinónimos a la hora de la evaluación de alumnos.

Para establecer esta diferenciación seguimos fundamentalmente dos artículos del profesor Felipe Trillo (1996, 2001b), en los que se ofrece una diferenciación clara de estos tres conceptos.

De este modo, se entiende que el **rendimiento**: "tiene que ver con la situación de un alumno respecto de un normotipo fijado previamente y que los profesores utilizan para hacer comparaciones. Este normotipo (establecido por los propios profesores o tomado de directrices externas) puede adoptarse de un modo deliberado y sistemático o, por el contrario, ser totalmente arbitrario: pudiendo encontrarnos con que un chico no tiene ni idea de una materia pero sin embargo aprueba porque es muy dócil y no plantea problemas a nivel de disciplina; en otros casos, una chica relaciona lo que escucha con su experiencia e interroga frecuentemente al profesor poniendo en evidencia las lagunas de éste, de suerte que al final suspende … por impertinente" (Trillo, 1996: 219).

Por su parte, el **conocimiento** se define como: "una convención social y/o científica sobre cuáles son las explicaciones actualmente aceptables sobre la realidad" (Trillo, 1996: 220).

Mientras que el **aprendizaje** se considera sinónimo de comprender, “y supone relacionar la información entrante con la experiencia y los conocimientos previos a fin de extraer significados personales; pues aprender es abrirse a la experiencia y procurar su racionalización atribuyéndole sentido (Bruner, 1990, 1997)” (Trillo, 2001b: 87).

Siendo así, como vemos el rendimiento no tiene por qué coincidir con el aprendizaje. Solamente si por aprendizaje entendiésemos "que el alumno dé, cuando se le autoriza o exige, una respuesta mimética de otro a una pregunta que para él nada significa, las probabilidades de que el aprendizaje y el rendimiento coincidan aumentan poderosamente" (Trillo, 1996: 219), pero si, por el contrario, partimos de la concepción de aprendizaje antes expuesta, no cabe duda alguna sobre la diferencia entre estos dos conceptos:

> “Sobreestimar la evaluación en cuanto rendimiento distorsiona el conocimiento. Diferencia y divide artificialmente en partes insignificantes la información que se considera más importante para la puntuación, y termina confundiendo lo que merece la pena aprender con lo que se sospecha que va a ser objeto de evaluación: vale sólo aquello que "entra en el examen", aquello que "va para el examen". Lo que no es objeto de examen, carece de valor y por tanto de interés. Si acaso, valdrá en otro momento, en otras circunstancias, pero en el contexto de aula, sólo merece la pena dedicar tiempo y esfuerzo a aquello que se percibe como objeto de control. El interés por aprender es otra cuestión.” (Álvarez Méndez, 2001: 34).

Por igual motivo, y porque la cantidad de conocimiento acumulado es hoy en día inabarcable, no tiene sentido tampoco pretender a la hora de evaluar controlar si se tiene o no el conocimiento, sino si el alumno sabe por qué, cómo y qué hacer con él:

> “Desde el punto de vista del “qué evaluar”, la prioridad pasa a ser, entonces, la planificación y organización de actividades de evaluación que permitan valorar el grado de significatividad del aprendizaje desarrollado por los alumnos, la evolución en el tiempo de ese aprendizaje y el progreso personal realizado, la funcionalidad del aprendizaje en distintos contextos y situaciones de uso, el sentido personal que los alumnos atribuyen a lo que están aprendiendo y al hecho de aprenderlo, el grado en que van adquiriendo autonomía en el uso del conocimiento, la capacidad progresiva para autorregular su propio aprendizaje; y también que permitan valorar todo ello en relación con el tipo y la calidad de las ayudas educativas que han ido recibiendo los alumnos y gracias a las cuales pueden avanzar en su aprendizaje.

> En este sentido, la planificación de las actividades de evaluación pasa de estar presidida por el interés de medir el nivel de conocimiento de los alumnos a estarlo por el propósito de indagar cómo está organizado el conocimiento de los alumnos con relación a un contenido concreto y la manera en que pueden ponerlo en acción en un contexto determinado" (Coll y Onrubia, 2002: 52-53)

Naturalmente, esto conlleva importantes modificaciones con respecto a la evaluación tradicional en la consideración de los aspectos que interesa evaluar:

> "Durante la última década se han producido una serie de cambios en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que han tenido una serie de repercusiones importantes al presentar nuevas visiones y prácticas sobre la evaluación. Estos cambios se pueden configurar como sigue:
> -De la preocupación sobre cómo recordar información se ha pasado al interés sobre cómo transferirla a otras situaciones;
> -De destacar la importancia de saber aplicar fórmulas previamente aprendidas o memorizadas para resolver problemas, se ha pasado a la necesidad de plantearse problemas y encontrar estrategias para resolverlos;
> -La importancia de los resultados se ha transformado en el interés por los procesos del aprendizaje de los alumnos;
> -La valoración de la cantidad de información, la recitación memorística y la erudición está dando lugar a destacar la importancia del saber como capacidad para buscar de forma selectiva, ordenar e interpretar información, para darle sentido y transformarla en conocimiento" (Sancho Gil y Hernández, 1998: 463).

En efecto, se ha dado un salto (por lo menos a nivel teórico) de considerar como objeto de evaluación las habilidades cognitivas básicas, a buscar el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas de nivel superior y metacognitivas, tales como: apertura y flexibilidad en el aprendizaje, independencia de aprendizaje, sentido de responsabilidad, capacidad de analizar, sintetizar y pensamiento crítico, habilidad para interactuar con otros, razonamiento moral y ético, etc.:

> "A partir de las aportaciones de las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, los nuevos enfoques de la evaluación educativa se dirigen, no sólo a comprobar si el alumno ha asimilado unos determinados contenidos, sino sobre todo a valorar si esos contenidos han facilitado el desarrollo de una serie de capacidades. El término de <<capacidad>> es amplio y no está exento de una cierta dosis de ambigüedad. Podríamos decir que el desarrollo de una determinada capacidad lleva implícito que el alumno ponga en marcha una variedad de procesos cognitivos, conocimientos previos y estrategias que le

> permiten procesar la información, realizar las tareas y resolver los problemas que se derivan del conjunto de contenidos a aprender" (Blázquez Entonado, González González y Montanero Fernández, 1998: 185)

En este sentido, y en palabras de Menucha Birembaum (1995), ocurre que en esta era la idea de sujeto educado implica una persona autónoma, con gran capacidad de adaptación, que sea capaz de aprender por si misma, comunicarse y cooperar con otros personas:

> "Las competencias específicas que para ser tal persona se requieren incluyen: a) competencias cognitivas tales como resolución de problemas, pensamiento crítico, formulación de cuestiones, búsqueda de información relevante, realización de juicios fundamentados, uso eficiente de la información, observación crítica, investigación, invención y creación de nuevas cosas, análisis de datos, claridad en la presentación de datos, expresión oral y escrita; b) competencias metacognitivas tales como autorreflexión o autoevaluación; c) competencias sociales tales como conducir discusiones y conversaciones, persuasión, cooperación, trabajo en grupo, etc.; y d) disposiciones afectivas tales como perseverancia, motivación intrínseca, iniciativa, responsabilidad, autoeficacia, independencia, flexibilidad, o capacidad de sobreponerse a situaciones frustrantes. La necesidad de desarrollar esas competencias expande el ámbito de la educación y crea una cambiante empresa para los educadores" (Birembaum, 1995: 4)

Y, por si fuera poco, no podemos obviar que esto es algo que se está reclamando hoy en día con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que se aboga por el paso a una "sociedad del aprendizaje", en donde:

> "La necesidad de reconocer y valorar el aprendizaje también tiene una influencia en las aptitudes y en la construcción de programas educativos que finalicen en titulaciones basadas en competencias. En este contexto, la consideración de las capacidades junto al conocimiento ofrece una serie de ventajas que están en armonía con las demandas que surgen del nuevo paradigma" (Villa, 2003: 4).

Naturalmente, esa apuesta por el aprendizaje requiere ampliar la tradicional y restrictiva concepción de los contenidos instructivos a los estrictamente conceptuales. Bien al contrario, no debemos olvidar tampoco que cuando hablamos de evaluar el aprendizaje de los estudiantes debemos hacer referencia a los tres tipos de contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales) sobre los cuales se realiza el aprendizaje, ya

que la evaluación de cada uno de estos contenidos implica procedimientos y metodologías diferentes.

Así, siguiendo a Alonso Tapia (1997) podemos establecer los siguientes *"indicadores de conocimiento de los distintos contenidos curriculares"*:

Conceptuales	-HECHOS: "si el recuerdo de un hecho muestra que el sujeto lo conoce, el hecho de no recordarlo no significa necesariamente lo contrario. En consecuencia, si se desea saber si determinados hechos son conocidos, es preciso proporcionar indicios que puedan facilitar su recuerdo. En cualquier caso, el conocimiento de hechos tiene sentido sólo en la medida en que contribuye a otros aprendizajes, como la comprensión de conceptos y procedimientos y la adquisición de las capacidades que constituyen los objetivos centrales de la educación dentro de cada etapa" (Alonso Tapia, 1997: 21-22). -CONCEPTOS: "Para evaluar el conocimiento conceptual es conveniente examinar las distintas implicaciones que los conceptos tienen para cada sujeto observando cómo los usan y, si es posible, preguntando las razones de porqué lo hacen del modo en que lo hacen. [...] es preferible evaluar el grado en que se comprende un concepto dado a través de tareas en las que se deba categorizar objetos, hacer predicciones o actuar frente a una situación a la que el concepto o conceptos en cuestión sean aplicables" (Op. cit.: 22-23)
Procedimentales	"La evaluación del grado en que los alumnos conocen los procedimientos que es preciso aprender en el contexto de cada una de las áreas curriculares debe hacerse atendiendo a las distintas facetas que definen el conocimiento de un procedimiento, esto es, preguntando qué sabe del mismo, observando si lo aplica siguiendo cada uno de sus pasos y si lo hace de forma precisa y automatizada, y examinando si es capaz de aplicarlo de forma generalizada a distintas situaciones" (Op. cit.: 25).
Actitudinales	"El indicador más válido de las actitudes parece ser el hecho de que alumnos y alumnas manifiesten determinados patrones de conducta -elección, iniciación, persistencia, reiteración, intensidad, etc.- en relación con el objeto o actividad que definen la actitud" (Op. cit.: 30-31).

Consecuentemente, todas estas modificaciones también implican cambios en la forma de evaluar esos aspectos, siendo necesario la utilización de procedimientos e instrumentos de evaluación más complejos que permitan evaluar estas competencias:

> "Que un modelo de evaluación de alumnos simplifique los procedimientos de evaluación en el sentido en que los haga más sencillos, llevaderos, económicos (en cuanto a tiempo y esfuerzos), etc., resulta excelente, pero ello si no implica también la simplificación de aquello que pretendemos evaluar. Y lo cierto es que, en el caso de los alumnos, lo que pretendemos evaluar habitualmente es el aprendizaje, esto es, el dominio o adquisición de determinadas capacidades. En

ocasiones, el ejercicio de tratar de redefinir muchas de esas posibles capacidades en forma de comportamientos observables y medibles para finalmente ser evaluadas nos hace ganar en la precisión de la medida, pero perder en cuanto a la significatividad (educativa), la relevancia o validez de ese aprendizaje medido" (Salinas, 2002: 42-43).

En definitiva, se hace imprescindible romper con lo que Miguel Ángel Santos Guerra (1993a) denomina "las patologías de la evaluación", en las que nos muestra algunas prácticas frecuentes que se hacen "pasar" por evaluación cuando en realidad son expresiones patológicas o reduccionistas de lo que en realidad se debe evaluar y la forma en que se debe desarrollar la evaluación. Mostramos a continuación las "patologías" enunciadas por Santos Guerra que hacen referencia al qué se evalúa:

1. *Sólo se evalúa al alumno*: A cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico (al menos cuantificado) que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno es resultado de su capacidad y de su falta o derroche de esfuerzos. En el caso de fracasar será él quien deberá pagar las "consecuencias". Sólo él deberá cambiar. Lo demás podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador.

2. *Se evalúan solamente los resultados*: Analizar sólo los resultados obtenidos es, cuando menos, parcial. Y la parcialidad suele ir acompañada de imprecisión y de tergiversaciones.

3. *Se evalúan sólo los conocimientos*: Existen otra serie de pretendidos logros (véase cualquier formulación curricular, véase incluso la legislación de cualquier rango que defina objetivos educativos del sistema) que no se contemplan debidamente en el proceso evaluador: actitudes, destrezas, hábitos, valores, …

4. *Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos*: La puesta en marcha de muchos proyectos curriculares que siguen un criterio de encadenamiento lineal no tiene en cuenta la evaluación de aquellos efectos laterales, secundarios, imprevistos. Estos efectos existen, casi inevitablemente. Y, en ocasiones, son mucho más importantes que los resultados buscados directamente en el proyecto.

5. *Sólo se evalúan los efectos observables*: Lo no observable no es equivalente a lo no existente. Ni a lo no relevante. Ni, por supuesto, a lo no evaluable. Al menos, desde una concepción del proceso evaluador que pretenda profundizar en la entraña educativa.

6. *Se evalúa principalmente la vertiente negativa*: El desequilibrio de perspectiva hace que la escuela esté más atenta a los errores que a los aciertos de los alumnos y que los equipos de evaluación externa se apresten más a describir problemas y deficiencias que a resaltar valores y logros

7. *Sólo se evalúa a las personas*: Es un error someter a los alumnos a una evaluación conclusiva (lo cual encierra juicios de valoración, no meras descripciones de actuación) sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos en que se mueven.

En fin, cabe decir que las transformaciones que promueve son las que asumimos.

A la luz de esta información, consideramos que las preguntas que realicemos a profesores y estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela con respecto al qué se evalúa deben incidir en la diferenciación entre aprendizaje, rendimiento y conocimiento; interrogar sobre si se está buscando el desarrollo de competencias y habilidades metacognitivas o si la evaluación sigue centrándose en habilidades básicas; comprobar en qué medida se atiende al aprendizaje de los tres tipos de contenidos curriculares en la evaluación de estudiantes; así como constatar si se siguen desarrollando las prácticas reduccionistas de la evaluación que Santos Guerra considera patológicas.

3.4. CÓMO EVALUAR:

La siguiente cuestión que se nos plantea, teniendo en cuenta los interrogantes de David Nevo, es ¿qué debemos investigar sobre el cómo se evalúa?:

> "Decir que en la evaluación interesa recoger información no aclara mucho y compromete menos. Tal vez esto mismo justifique la tendencia al consenso en este punto. Lo importante a partir de aquí, y desde donde pueden surgir las diferencias, es saber: ¿Qué información interesa recoger, con qué fines, para desempeñar qué funciones? ¿Qué decisiones siguen a la recogida de información? ¿De qué modo y con qué método y técnicas se va a recoger la información? ¿A quién van destinadas las informaciones y las decisiones que se toman y quiénes son sus beneficiarios? ¿Quién/quiénes recoge(n) la información y quién decide a partir de ellas? ¿Sobre qué principios y sobre qué concepciones curriculares se van a resolver las cuestiones planteadas? ¿Qué usos se van a dar a los resultados de las evaluaciones, y quién conoce esos usos y quién se beneficia de ellos?" (Álvarez Méndez, 2001: 70-71)

El estado de la cuestión nos exige, pues, optar entre los diferentes referentes de la evaluación, es decir, establecer en función de qué se va a juzgar lo que es evaluado; adoptar unos criterios para valorar los objetos de evaluación; y decidir "mediante qué" evaluar, es decir, qué técnicas o instrumentos se van a utilizar para recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación vamos a sintetizar lo que nos dice la literatura especializada sobre estos aspectos, para poder así fundamentar la formulación de preguntas a profesores y estudiantes sobre cómo se evalúa en la Universidad de Santiago de Compostela.

3.4.1. Referentes de la evaluación:

Como establecimos en la conceptualización de la evaluación, una de sus notas definitorias es el ser un juicio; pero hay que tener presente que siempre que se emite un juicio se hace (o así debería ser) en función de unos referentes claros y precisos. Por lo tanto, en este apartado pretendemos

conocer los diferentes tipos de referentes que se pueden utilizar cuando realizan una evaluación.

En la obra de Elena Barberà (1999): *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje,* se recoge la experiencia de un centro de educación primaria y secundaria obligatoria de Barcelona que, tras la implantación de la LOGSE y al comenzar a impartir la ESO se preocupa por reflexionar sobre la evaluación de estudiantes, creando grupos de trabajo entre profesores para buscar fundamentación teórica a cómo debe desarrollarse este proceso y trabajando sobre los instrumentos o técnicas que les pueden ayudar a llevarlo a cabo. En relación a los referentes de la evaluación, una de las conclusiones a las que llegan es la siguiente:

> "En el momento de evaluar pueden existir dos grandes tipos de referentes:
>
> -*Referente interno* según nos basemos en una valoración que se centra en el alumno, concretamente en sus propias capacidades individuales.
>
> -*Referente externo* si nos basamos en una valoración que tiene su <<medida>> y sus directrices en un criterio común de tipo absoluto o relativo igual para todos los alumnos" (Barberà, 1999: 38).

De esta forma, este grupo de profesores establecen tres tipos de evaluación en función del referente que se esté utilizando: evaluación normativa, evaluación criterial y evaluación centrada en el alumno:

Referente externo al alumno	
Evaluación normativa	Se valora a los alumnos según el nivel del grupo-clase. -Descripción: si el nivel de la clase es elevado, un alumno con unos resultados intermedios pero aceptables será valorado negativamente; y viceversa. De hecho, a la hora de evaluar es muy difícil mantenerse al margen de este tipo de evaluación, porque no es sencillo ignorar el nivel general de una clase y el clima de trabajo que tiene. -Efectos secundarios: normalmente, cuando corregimos aplicamos una mirada general que nos sirve para hacernos una idea vaga (por lo inconcreta), pero directriz (por su fuerza referencial) que guía nuestras correcciones. Puede suceder que las primeras correcciones de un trabajo, por ejemplo, sean estrictas y que a la vista de que los resultados aparezcan más bajos de lo esperado, se llegue a flexibilizar y cambiar el criterio en las correcciones sucesivas.

Referente externo al alumno	
Evaluación criterial	Se valora a los alumnos según unos criterios predefinidos y bien determinados: -Descripción: el trabajo central es delimitar un ámbito de actuaciones deseables de los alumnos. Se establecen los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y los criterios de evaluación. Primero, los objetivos (de área, etapa, ciclo ...) indican la meta a la que se pretende llegar; después, los criterios de evaluación han de detallar también cuando se considera que un alumno ha conseguido un objetivo determinado. Esta especificación supone una valoración uniforme para todos los alumnos. -Efectos secundarios: puede existir excesiva rigidez y segmentación en el momento de definir los comportamientos de los alumnos. Los criterios se deben definir con una cierta amplitud y en relación con las necesidades y el entorno del grupo y la escuela concreta. Los criterios son pautas para la evaluación y conviene compartirlos con otros profesores y establecerlos de antemano para no incurrir en desequilibrios.

Referente interno	
Evaluación centrada en el alumno	Se valora a los alumnos según las capacidades de cada uno de ellos. -Descripción: se realiza primero una evaluación inicial para conocer lo que sabe el alumno, así como una estimación de sus posibilidades de progreso en el tiempo que establezcamos. Pasado este período se evalúa el progreso y sus resultados. Si coinciden, la valoración se emitirá de manera positiva; de lo contrario, será negativa. -Efectos secundarios: se puede llegar a utilizar no como un recurso pedagógico al servicio de una necesidad puntual de conocer o valorar algún aspecto concreto, sino como una medida de promoción de los alumnos, creando desigualdades entre ellos. También puede suceder que la valoración del esfuerzo empleado supla la comprobación de si se han conseguido las metas que se habían establecido para cada uno de los alumnos.

Según esto, podemos decir también que hay un amplio acuerdo en considerar que hay tres tipos o modalidades básicas de *"normotipos"*, entendiendo por normotipo el punto de referencia con el que se comparan los datos obtenidos en la recogida de información para, a partir de esta comparación, formular un juicio:

a) Normotipo normativo o estadístico: la comparación se establece con respecto a un grupo de referencia, a lo que es «normal» en ese grupo:

> “el evaluador toma explícita o implícitamente como referencia para evaluar, la ejecución de los sujetos que pertenecen a un mismo grupo, llamado normativo. Las notas características de ese grupo y su representatividad afectarán al alcance de la evaluación; se trata de un modelo basado en la medición de las diferencias individuales, asumiendo la distribución normal del rendimiento. La norma del grupo (la media, por ejemplo), utilizada como criterio o punto de corte, será más alta o más baja en función de las capacidades de los sujetos que componen dicho grupo” (Tejedor, 1998: 85).

Este es el sistema empleado, por ejemplo, para evaluar el nivel de crecimiento físico, el desarrollo intelectual, etc. de un niño: se le compara con los otros niños de su edad (eso son las baremaciones, los percentiles, etc.). También se utiliza en las oposiciones: se trata de escoger el mejor de entre los aspirantes, es decir, se compara a cada uno de ellos con el resto. Otro tanto sucede cuando el profesor tiene establecido de antemano que en esa clase un 25% sacará notable-sobresaliente, un 75% aprobará y el otro 25% suspenderá; o cuando toma el nivel medio de la clase como punto de referencia a la hora de evaluar el rendimiento de cada alumno (cfr.: Zabalza, 1988). El valor que se otorga al hecho o resultado a evaluar no depende sólo de él mismo sino de su posición relativa con respecto a los otros hechos o resultados con los que se compara. De ahí lo que a veces dicen unos alumnos a otros: que «suben el nivel» (Zabalza, 1988).

Cabe añadir que este normotipo se corresponde también con los denominados "criterios normativos y científicos", y que Carlos Rosales nos explica del siguiente modo:

> "Sirve para situar a un alumno en relación con lo que es normal en el grupo de su clase, para situar a esa en relación al nivel general de las clases del mismo tipo, o bien para situar a un alumno o grupo en relación a niveles que se consideran «normales» a escala nacional, como ocurre en el caso de los países que aplican pruebas homologadas en distintas fases de su plan de estudios" (Rosales, 1990: 77).

b) Normotipo de criterio: la comparación se establece con respecto a un modelo general o a un marco de referencia externo que especifica las características que ha de reunir el objeto evaluado para ser valorado positivamente. Ese marco externo es el «criterio», que en la evaluación didáctica suele configurarse en función de los objetivos previstos, de forma

que si se utiliza este normotipo se estarán comparando los resultados logrados por el alumno con aquellos objetivos (Zabalza, 1988):

> “Los supuestos clave de la evaluación criterial son los siguientes:
>
> 1. En cada área de conocimiento podemos especificar un universo de medida (conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas terminales) exactamente definido.
> 2. Se ha de determinar un estándar de superación y un punto de corte o nivel mínimo de desempeño que experimentalmente garantice la superación o dominio del universo de medida.
> 3. Tras la adecuada valoración de la realización del alumno, se toman decisiones válidas que afectan al proceso enseñanza-aprendizaje” (Salmerón Pérez, 1992: 214).

c) Normotipo individualizado o personalizado: en este caso los datos de la «medición» de un resultado, situación, producto, etc. son valorados desde la perspectiva de la evolución del alumno que los ha realizado (Zabalza, 1988). Es decir, se realiza la evaluación de un alumno en función de la mejora, de las ganancias o pérdidas que ese alumno ha manifestado a lo largo del período a que se refiere la evaluación. Este normotipo se relaciona con los "criterios personales" que Carlos Rosales define así:

> "Los criterios de carácter personal se centran en cada alumno, se basan en los progresos que ha realizado con anterioridad en otros cursos o momentos de un curso y comparan con ellos las nuevas adquisiciones. En este caso, se evita el carácter de competitividad inherente a los criterios normativos según los cuales se sitúa siempre el progreso individual en relación al de los demás. En este caso, por el contrario, la comparación se realiza con uno mismo, según los propios avances" (Rosales, 1990: 77-78).

En fin, si consideramos a un tiempo los tres normotipos, apreciamos con Honorio Salmerón la utilidad de cada uno de los tipos de evaluación en función del referente utilizado en los siguientes términos:

> “Si la evaluación normativa pretende situar al alumno en su grupo, predecir su éxito en futuros estudios o desarrollar con éxito una profesión y la evaluación criterial nos informa del grado de logro de objetivos para promocionar o no, la evaluación personalizada prioriza, al valora las realizaciones de los alumnos, el conjunto de características y circunstancias de cada estudiante. Ello no quiere decir que sea

excluyente con las anteriores, no sería admisible por la sociedad a que pertenece. Es compatible con ambas y sería deseable aplicarla necesariamente con cada una de ellas o con ambas, según las metas propuestas para cada nivel educativo" (Salmerón Pérez, 1992: 215),

3.4.2. Criterios para juzgar lo que es evaluado:

Sin duda, como dice Carlos Rosales: "si consideramos la tarea de enjuiciamiento o valoración como una característica esencial de la evaluación, nos tenemos que enfrentar con la necesidad de definir criterios con los cuales proceder a la realización de dichos juicios o valoraciones" (Rosales, 1990: 38).

Siendo así, no nos cabe duda acerca de que el objeto prioritario a considerar en la evaluación de los estudiantes es el aprendizaje. Más allá de esto, y si adoptamos una perspectiva constructivista, parece obvio que los criterios que debemos utilizar para juzgar lo que es evaluado deben fomentar e impulsar el desarrollo de aprendizajes significativos y autónomos. César Coll y Elena Martín hacen estas recomendaciones para respetar el desarrollo de aprendizajes significativos en la evaluación:

- "El aprendizaje significativo no es una cuestión de todo o nada, sino de grado. En consecuencia, no cabe diseñar una actividad de evaluación con el propósito de discernir si el aprendizaje que han realizado los alumnos es o no significativo; lo que procede es detectar el grado de significatividad del aprendizaje realizado utilizando para ello actividades y tareas susceptibles de ser abordadas o resueltas a partir de diferentes grados de significatividad de los contenidos implicados en su desarrollo o resolución" (Coll y Martín, 1994: 173).

- "Las actividades de evaluación nos proporcionan unas instantáneas necesariamente estáticas de un proceso que es dinámico por definición. La prudencia aconseja no emitir un juicio sobre la totalidad del proceso a partir de una sola instantánea. [...] Las prácticas de evaluación basadas en la toma de una única instantánea (por ejemplo, los controles o exámenes 'eliminatorios') son, en consecuencia, poco fiables y deberían ser sustituidas, en lo posible, por otras que tengan en cuenta el carácter dinámico del proceso de construcción de significados y atiendan a su dimensión temporal" (Coll y Martín, 1994: 174-175).

- "En ocasiones se llega a reservar para la evaluación algunas actividades o tareas que son cuidadosamente evitadas en el trabajo del aula con el fin de poder comprobar si los alumnos son capaces de 'generalizar' lo que han aprendido. Esta manera de proceder ignora que el contexto en que se lleva a cabo el aprendizaje de un contenido

determinado impregna siempre e inevitablemente los significados que es posible construir sobre él, por lo que la manera correcta de proceder consiste en variar tanto como sea posible los contextos en que se lleva a cabo el aprendizaje. [...] Desde el punto de vista de la evaluación, esto supone, por una parte, que el contexto particular en el que se evalúa un aprendizaje no debe ser considerado como una simple adherencia que es deseable neutralizar, sino más bien como un ingrediente básico de lo que es efectivamente evaluado, y, por otra, que es conveniente, cuando se procede a evaluar el aprendizaje de un contenido determinado, utilizar una gama lo más amplia posible de actividades de evaluación que pongan en juego dicho contenido en contextos particulares diversos" (Coll y Martín, 1994: 175).

- "La funcionalidad del aprendizaje, entendida como la posibilidad de utilizarlo como instrumento para la construcción de nuevos significados, es probablemente una de los indicadores más potentes, y al mismo tiempo más fáciles de manejar, para evaluar los aprendizajes escolares. El mayor o menor valor instrumental de los aprendizajes realizados es, en consecuencia, uno de los criterios fundamentales que conviene tener en cuenta en el momento de diseñar actividades de evaluación susceptibles de informarnos sobre la amplitud y complejidad de los significados construídos" (Coll y Martín, 1994: 176).

Es decir, de acuerdo con César Coll y Elena Martín, para que la evaluación esté desarrollando aprendizajes significativo deberían adoptarse como criterios: utilizar una amplia gama de actividades o tareas que puedan ser abordadas desde diferentes grados de comprensión de los contenidos y que impliquen la aplicación del mismo contenido en distintos contextos; atender al carácter dinámico de la construcción de significados –por lo que no puede basarse en una única prueba o actividad-; y obtener información de la complejidad y amplitud de significados que los estudiantes están construyendo.

Por su parte, Felipe Trillo (1995, 1997a), de una forma más pormenorizada, expone cinco categorías de criterios *"susceptibles de orientar la acción"* :

a) Criterios para discriminar y seleccionar tareas de evaluación: Una de las decisiones claves en evaluación es garantizar la coherencia de este momento con todo el proceso anterior. De acuerdo con esto, son las tareas exigentes y de comprensión aquellas que se deben priorizar para evaluar un aprendizaje significativo y autónomo.

b) Criterios para respetar el desarrollo de un aprendizaje significativo en la evaluación. Una de las preocupaciones más extendidas entre el profesorado es aquella que tiene que ver con el identificar el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que están llevando a cabo los estudiantes; pero debemos considerar que, en palabras de este mismo autor:

> "Son muchos los profesores (también alumnos) que no sabrían por donde empezar si alguien les pidiera que identificasen en una actividad de aula (puede ser un examen) evidencias de que un estudiante ha comprendido la información para diferenciarlo de otro que no lo ha logrado" (Trillo, 1997a: 85).

c) Criterios para respetar el desarrollo de un aprendizaje autónomo en la evaluación. Fundamentalmente se trata de priorizar la actuación reflexiva de los alumnos, de lo que se extraen dos conclusiones: la primera, es que las pruebas de evaluación debieran plantear principalmente dilemas y sugerir vías de solución, ante las que desarrollar los procesos de deliberación, más que proponer caminos o soluciones cerrados. Y la segunda conclusión es que todo esto establece como condición necesaria la tolerancia ante el error, que pasa a considerarse como algo consubstancial a todo proceso de búsqueda.

d) Criterios para atender preferentemente a los contenidos de procedimiento heurísticos. Los contenidos de procedimientos en general, y los heurísticos en particular, debido a que priorizan el cómo sobre el qué (sin ignorar éste, por supuesto), resumen e integran en buena medida las aspiraciones a todo eso que conocemos por 'aprender a aprender', y por consiguiente atenderlos supone situarse en la mejor tradición de la enseñanza para la comprensión y la reconstrucción del conocimiento; de la enseñanza, en suma, para pensar.

Este planteamiento, a nivel de los contenidos exige desarrollar en los alumnos una conciencia crítica acerca de cómo estudian y también respecto de lo que estudian; de suerte que se le conceda una mayor importancia a la negociación del sentido de la tarea y a la identificación de la estructura de la actividad o de la disciplina, que al conocimiento de los contenidos específicos de la misma.

Una vez establecido esto, Felipe Trillo propone, de acuerdo con Valls (1993), que al respecto se evalúe un doble aprendizaje:

> "Uno declarativo, atento a si existe o no alguna representación simbólica que regule la ejecución, como por ejemplo si sabe qué acciones o decisiones lo componen y en qué orden deben sucederse así como bajo qué condiciones (metacognición); y otro referido al uso o aplicación de ese conocimiento en situaciones particulares" (Trillo, 1995: 202).

e) Criterios para promover cierto tipo de interacción profesor-alumno. Esta dimensión resulta básica, pues sin su concurso prácticamente nada de lo propuesto hasta aquí podría hacerse realidad. Una evaluación coherente con un aprendizaje significativo y autónomo y centrada en los contenidos procedimentales heurísticos requiere una nueva manera de estar del profesor en el aula. El profesor tiene que estar cerca del alumno, comprobando, preguntando, andamiando (en términos de Bruner) el aprendizaje, convirtiendo la evaluación en un diálogo educativo con los alumnos sobre los caminos o vías escogidas para actuar, sobre las dificultades encontradas, y las alternativas posibles; eliminando, en la medida de lo posible, las situaciones que generan tensión y ansiedad excesiva.

A su vez, Juan Manuel Álvarez Méndez (2001) insiste en la necesidad de que las tareas que se le presenten a los estudiantes deben incitar al pensamiento crítico en vez de buscar una única respuesta:

> “Si se pretende desarrollar el pensamiento creativo, crítico, autónomo, formule preguntas que “obliguen” a argumentar de un modo creativo, crítico y autónomo las respuestas” (Álvarez Méndez, 2001: 115)
>
> O dicho más incisivamente:
>
> “No espere respuestas geniales de preguntas triviales que no desafían el pensamiento. No espere respuestas brillantes a preguntas que ofenden a la inteligencia. Elabore preguntas que realmente hagan pensar, que estimulen la curiosidad, que espoleen el pensamiento, que activen la imaginación, que provoquen el riesgo reflexivo de buscar respuestas no previstas” (Álvarez Méndez, 2001: 118)

Este mismo autor también nos advierte de los riesgos que conlleva realizar la evaluación en un clima de ansiedad para el estudiante que inhiba su pensamiento en vez de estimular su conocimiento:

> “Si la pregunta que formula crea tensión, ansiedad, tensa desproporcionadamente los nervios de quien debe responder, altera en gran medida la vida escolar, debe reconocer que, antes de estimular el conocimiento, la misma pregunta se convierte en un obstáculo que actúa en contra de los intereses del sujeto que debe responder en un contexto ficticio, artificial” (Álvarez Méndez, 2001: 119).

Se trata, por tanto, de priorizar un tipo de tareas o actividades en un ambiente tal que nos permitan obtener información del nivel de comprensión y significatividad que los estudiantes están desarrollando en sus aprendizajes:

> “Así, y pensando sobre todo en los estudiantes, es preciso centrarse en el tipo de tareas que se les presentan, desde la convicción de que éstas condicionan (provocan, activan) sus procesos cognitivos, pues hay una manera de evaluar, que plantea tareas complejas y abiertas, que reclaman del alumno un proceso de elaboración personal y que tiene en la comprensión su mejor exponente, y otra, que les propone apenas tareas simples y cerradas (de respuesta única), del tipo de las de repetición más o menos literal y/o mecánicas (algoritmos)” (Trillo, 2003: 675).

Y en esta dirección, conviene recordar que la comprensión es "poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencias y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva" (Perkins y Blythe, 1994); a lo cual Trillo añade "y hacerlo de una manera reflexiva, y no pasiva o subordinada, reconociendo que no hay una respuesta definitiva pero que, en todo caso, aquella que alcance por sí mismo debe contar con suficiente evidencia o apoyo en el conocimiento anterior. Se trata, por tanto, de una actividad decididamente exigente porque pretende que los estudiantes puedan usar el conocimiento, y no que simplemente sepan cosas" (Trillo, 1997a: 85).

Ahora bien, si esto es lo que se exige, no debemos pasar por alto o subestimar la necesidad de que los estudiantes reciban una adecuada y pronta retroalimentación sobre su tarea, que les permita reflexionar sobre su progreso y, de este modo, mejorar su desempeño:

> “Si los estudiantes no obtienen feedback, ellos pueden continuar cometiendo repetidamente los mismos errores y fallos durante su proceso de formación. El aprendizaje no debería ser un juego de ajedrez en el cual los estudiantes tengan que estimar lo que puede

haber en la mente de sus profesores y luego actuar consecuentemente" (Brown y Knight, 1994: 34).

Convencida de esto, Rebecca Simmons (1994) exige que los criterios por los que se reconoce un buen trabajo deben estar claros para todos:

> "En un salón donde los estudiantes y profesores se toman el tiempo para reflexionar sobre y evaluar las actividades de comprensión está implícito que los criterios para un buen trabajo son claros para todos" (Simmons, 1994: 22).

Y en la misma línea, Felipe Trillo denuncia muy claramente la situación que viven alumnos y profesores al no explicitarse estos criterios:

> "Considérese en este sentido cuántos estériles esfuerzos por parte de los alumnos y conflictivas decisiones nos habríamos evitado entorno a la evaluación, si nos hubiéramos detenido a pensar que, a menudo, los llamados 'problemas de rendimiento' no vienen porque se ignore el resultado al que hay que llegar y ni tan siquiera el proceso que hay que seguir (que ambos pueden saberse), sino simplemente porque no se sabe lo que hay que hacer y por donde empezar. Y es que hasta tal punto de difíciles pueden ser nuestras pruebas de evaluación, por lo arbitrarias e incluso por lo misteriosas que llegan a resultar para los alumnos, quienes, renunciando a la significatividad y autonomía en su aprendizaje, se concentran en adivinar qué es lo que el profesor espera que hagan o digan en ese momento" (Trillo, 1995: 203).

Por el contrario, la explicitación clara de los criterios de evaluación tendría como resultado una situación mucho más halagüeña, como la descrita por Rebecca Simmons (1994):

> "La presentación pública de los criterios también le confiere poder a los estudiantes. A medida que los estudiantes ven que sí son capaces de auto-evaluar y evaluar a sus compañeros, adquieren una nueva sensación de control sobre su trabajo. A medida que los profesores ven que los alumnos pueden involucrarse en la evaluación propia y la de los demás, también se emocionan de lo que sus estudiantes pueden lograr. También pueden sentir alivio al ver que la responsabilidad de la evaluación continua no recae exclusivamente sobre ellos" (Simmons, 1994: 23).

Claro está que para explicitar y negociar estos criterios de evaluación puede ser necesario acabar previamente con algunas de las ideas implícitas de los profesores. Como nos dice Martha Stone Wiske (1994):

> "Proceder de esta manera parece ir en contra de las expectativas comunes tanto de profesores como de alumnos. Expresar claramente

> las metas de comprensión y los criterios de evaluación desde un principio con los estudiantes puede ser tarea difícil por varias razones. Primero, puede que los profesores nunca se hayan formulado las metas de manera explícita. Segundo, pueden ser de la opinión que los estudiantes no podrán entender sus criterios hasta que hayan desarrollado una comprensión más profunda mediante su participación en la unidad. O bien los profesores pueden creer que sus criterios deben evolucionar como respuesta al trabajo de los estudiantes en un nivel de mayor profundidad, establecer objetivos y criterios desde un principio desafía el tipo de autoridad que deben representar los profesores" (Wiske, 1994: 20).

En definitiva, quedan así un poco más claros los criterios que se deberían utilizar para realizar la evaluación; consecuentemente, en este trabajo de investigación también incluiremos cuestiones en los instrumentos de recogida de información para conocer cuáles son los criterios que se están utilizando en la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela.

3.4.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN:

Una vez que hemos visto en los apartados anteriores los posibles tipos de referentes a los que se pueden recurrir en la evaluación de estudiantes, así como los criterios que se pueden utilizar para fomentar y valorar el desarrollo de aprendizajes significativos y autónomos, la siguiente dimensión a abordar es "mediante qué" evaluar. Es decir, ¿con qué método, técnicas o instrumentos se va a recoger la información?

Daniel Stufflebeam y Anthony Shinkfield consideran que los evaluadores deben conocer a fondo las siguientes técnicas:

> "las entrevistas, los informes preliminares, el análisis de contenidos, la observación, el análisis político, el análisis económico, el examen investigativo, los informes técnicos, el estudio del caso, la evaluación sin metas, la escucha de opiniones contrapuestas, las asociaciones de defensa, las listas de control, la elaboración de pruebas, el análisis estadístico, el diseño de la investigación, el análisis sistemático, la teorización y la administración del proyecto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 25).

Pero, a pesar de que los docentes deben poseer la competencia evaluadora, la realidad es que su formación en ella no suele ser muy completa:

> "Los maestros se ven a sí mismos como educadores y docentes por vocación, y evaluadores por necesidad, ya que la institución les exige administrar pruebas, poner notas, redactar boletines [...]. La importancia conferida a la enseñanza reaparece en la formación de los maestros. Se insiste en ella respecto a la manera de enseñar, de animar y de estar en clase, de fabricar o utilizar medios de enseñanza. Las técnicas de evaluación, la forma de poner notas, no están ausentes, pero ocupan un lugar marginal en los estudios de los futuros maestros" (Perrenoud, 1990: 96-97)

Naturalmente, esto puede ser un grave inconveniente si estamos de acuerdo con Emilio Contreras en que: "sea cual sea la finalidad que se persiga con la evaluación (calificación, promoción, selección, orientación, etc.), ésta ha de basarse en una buena información que permita conocer el nivel de aprendizajes de los alumnos, establecer juicios de valor y tomar buenas decisiones educativas. [...] Una característica típica de la evaluación educativa es la necesidad de obtener información de los aprendizajes de los alumnos de una forma no ocasional, ni por azar. Pues bien, para poder lograr este requisito de la evaluación el profesor necesita de ciertos medios, instrumentos o pruebas en los que se solicita al alumno que nos demuestre su grado de aprendizaje" (Contreras Muñoz, 1990: 95-96).

Siendo así, Francisco Blanco Prieto le concede un papel fundamental a los instrumentos de evaluación, ya que, en sus propias palabras:

> "Los instrumentos de recogida de información tienen gran importancia para la evaluación, ya que el juicio de valor derivado de ésta, así como la toma de decisiones posteriores, dependen de la información disponible, por lo que una evaluación será tanto más segura cuanto más completa, oportuna, veraz, fiable y relevante sea la información obtenida" (Blanco Prieto, 1994: 83).

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la forma de recabar información sobre los aprendizajes de los alumnos debe ser acorde con la forma de enseñanza que se ha practicado en las clases, si es que estamos de acuerdo con que:

> "es un error practicar una enseñanza transmisiva en la que no tiene cabida la instrucción ni el desarrollo de la creatividad del alumno, y

> pretender obtener información relacionada con el pensamiento creativo y divergente del alumno. Parece contradictorio resolver en clase 'problemas tipo' y luego pretender que el alumno resuelva en una prueba de papel y lápiz problemas abiertos o con errores y deficiencias premeditadas para que el alumno los resuelva satisfactoriamente, a partir de habilidades intelectuales no potenciadas ni desarrolladas". (Blanco Prieto, 1994: 85-86)

Para este autor, los instrumentos de recogida de información en materia de evaluación educativa sobre el proceso de aprendizajes de los alumnos deben cumplir una serie de condiciones, como son las de:

a) *Variabilidad*: Deben ser lo suficientemente variables como para poder recoger información de los tres campos de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Además, los instrumentos deben ser lo suficientemente variables como para hacerlo no sólo del producto de los aprendizajes de estos conocimientos, sino también del proceso de aprendizaje que se está desarrollando.

b) *Concreción*: Para poder proporcionar la información concreta y precisa que se necesite sobre lo que se pretenda evaluar. Es importante recordar que, como afirmábamos cuando hablábamos de los criterios de evaluación, ningún instrumento de evaluación puede proporcionar información sobre todo el aprendizaje que han realizado los alumnos, es decir,

> "los alumnos siempre aprenden mucho más de lo que somos capaces de captar con las actividades de evaluación en las que les proponemos participar" (Coll y Martín, 1994: 174).

Por lo que debe tomarse con mucha prudencia lo de la "información precisa y concreta".

c) *Versatilidad*: Los instrumentos deben ser lo suficiente versátiles como para adaptarse a las diferentes situaciones posibles. O bien, como se afirmaba anteriormente, es conveniente "utilizar una gama lo más amplia posible de actividades de evaluación que pongan en juego dicho contenido en contextos particulares diversos" (Coll y Martín, 1994: 175) cuando se procede a evaluar el aprendizaje de un contenido determinado.

d) *Transferibilidad*: Deben poder informarnos sobre el grado de transferibilidad de los aprendizajes.

Condiciones que Dino Salinas (2002) concreta en utilidad y factibilidad:

> “La utilidad de un instrumento en el ámbito de la evaluación de alumnos radica fundamentalmente en su potencialidad para poner de manifiesto aquello que se pretende evaluar y en su posibilidad real de ser bien utilizado. Es decir, utilidad y factibilidad. Nuestra apreciación de la realidad a evaluar –conceptos, procedimientos, actitudes- puede verse distorsionada tanto si el instrumento utilizado no nos pone de manifiesto, no nos proporciona información, sobre lo que pretendemos evaluar, como si el instrumento es tan costoso de aplicar (por complejidad del instrumento o por falta de tiempo o por falta de formación) que su utilización implica más problemas y dificultades que otra cosa” (Salinas, 2002: 86).

Por otra parte, y atendiendo a los tipos de instrumentos para recoger información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, Blanco Prieto (1994) considera que los más básicos son los seis siguientes:

A. Observación

B. Monografías

C. Cuaderno-diario

D. Pruebas de papel y lápiz

E. Intercambios orales

F. Autoevaluación.

Y el mismo autor afirma: "casi seguro que todos los instrumentos descritos son conocidos y aplicados en mayor o menor grado por los profesores, lo que ocurre es que tal vez falta una sistematización, una mayor profesionalización de la tarea y una valoración ponderada de las posibilidades de cada uno de ellos. No se puede negar que en nuestros centros predomina la cultura de que 'lo que cuenta' o 'lo que vale' es el examen, aunque éste tiene unas limitaciones evidentes" (Blanco Prieto, 1994: 84-85), limitaciones a las que nos referiremos más adelante.

A continuación vamos a analizar cada uno de estos instrumentos en detalle, así como los portafolios -instrumento que actualmente está adquiriendo una considerable relevancia en el marco de la evaluación de estudiantes-, mostrando de cada uno de ellos la definición que presentan diferentes autores, las características que se le atribuyen, las ventajas e

inconvenientes que presentan y, en el caso de que dentro de cada instrumento o técnica se den diferentes tipos de pruebas, intentar establecer una clasificación de esas pruebas.

Por supuesto no obviamos que la lista de instrumentos de recogida de información que se pueden utilizar para realizar la evaluación de los estudiantes podría ser mucho más amplia (mapas conceptuales, posters y presentaciones, ejercicios de simulación, etc.); pero consideramos que estos siete son los que tienen una mayor tradición en nuestro contexto y se utilizan más frecuentemente.

A. <u>Observación</u>.

> "La observación, en general, representa un método de indagación que tiene por finalidad el conocimiento descriptivo y comprensivo de un entorno, un acontecimiento o una situación." (Blanco Prieto, 1994: 87).

Entre las características que este autor le atribuye a la observación se encuentran:

- Está limitada al campo de los comportamientos manifiestos, es decir, de aquellas actuaciones que son directamente observables.
- Es un instrumento básico para recoger información sobre contenidos actitudinales y sobre algunos procedimentales.
- Exige un tratamiento longitudinal.
- Evita la subjetividad del informante.
- Tiene un componente subjetivo difícil de evitar totalmente, si bien puede aliviarse mediante una triangulación de sujetos (aunque esto no sea nada fácil de llevar a cabo de forma diaria y sistemática en el aula).
- El observador debe mantener una posición de equilibrio entre la complicidad con el alumno o el convertirse en un ser distante y extraño para él.
- El profesor debe promover actitudes en los alumnos y observar permanentemente.

Para Miguel Ángel Zabalza:

> "La observación se <<especializa>> en la obtención de información sobre las conductas y los eventos <<normales>> de la clase. <<Conducta>> entendida como un amplio espectro de manifestaciones, actividades, situaciones plurifacéticas que reflejan la forma de ser y actuar de los sujetos a las que no es posible acceder a través de pruebas estandarizadas. En su modalidad más usual se realiza sobre <<situaciones naturales>> (por contraposición a exámenes y pruebas tipo test que se realizan en situaciones artificiales, esto es, creadas específicamente para la evaluación)" (Zabalza, 1988: 267).

Para este autor, la observación permite acceder a:

> "- los objetivos afectivos, aspectos motrices, intereses, hábitos de trabajo y técnicas de estudio, sentimientos de satisfacción, adaptación, etc.
>
> - las actitudes que suelen aparecer de manera persistente en los objetivos
>
> - los efectos derivados de la situación específica, profesor específico y dinámica general del proceso didáctico seguido. Y los efectos del 'currículum oculto' " (Zabalza, 1988: 268).

Por supuesto, "es imposible observar una actitud en una situación en la que no es posible realizar la observación de la misma porque no tiene posibilidades de expresarse. No es posible indagar la capacidad de un alumno para el trabajo en equipo si no se propician tareas grupales en las que él pueda demostrar las actitudes que tiene para ello" (Blanco Prieto, 1994: 88).

Y posiblemente sea más adecuado realizar una observación holística que tenga en cuenta todos los aspectos que inciden en el proceso en vez de prestar atención sólo a alguno determinado y realizar la evaluación a partir de él:

> "En el aula no es difícil conciliar la observación sistemática con la abierta y libre si el profesor toma nota de todos aquellos aspectos que le ayuden a comprender la situación y a dar respuestas a las actitudes manifestadas por los alumnos" (Blanco Prieto, 1994: 88).

Ya que, si bien hay un acuerdo bastante general en que debe ser sistemática en el sentido de "planeada convenientemente en sus líneas maestras, con un propósito didáctico-curricular general o específico:

- qué se va a observar

- cómo, en qué condiciones se va a realizar la observación

- en qué ocasiones se va a observar para organizar la representatividad de lo observado" (Zabalza, 1988: 267); también nos advierte este autor que se debe evitar la improvisación o desnaturalización de la información recogida, así como la imposibilidad de registrar también los fenómenos surgidos casualmente.

Evidentemente, "cada profesor puede elegir los medios más adecuados para registrar la información pertinente objeto de observación, de acuerdo con los objetivos concretos a evaluar y con su propia experiencia" (Contreras Muñoz, 1990: 148); pero los medios o técnicas más comúnmente empleados son:

a) Listas de control: "son listas de enunciados que indican los distintos componentes de una conducta o dimensión del aprendizaje. Se anota si el sujeto o la situación poseen o no cada uno de esos componentes que figuran en la lista. Son listas descriptivas de sí o no" (Zabalza, 1988: 268).

   Según Emilio Contreras, estas listas "se caracterizan por ser muy simples y fáciles de aplicar, aunque con el inconveniente de no recoger la persistencia del fenómeno -mayor o menor número de veces que se da- ni los matices cualitativos o de intensidad del hecho" (Contreras Muñoz, 1990: 148).

b) Escalas estimativas de valoración: "se diferencian de las escalas de control en que gradúan el nivel de consecución de la capacidad observada, incluyendo una serie progresiva de valoraciones que determinan el nivel en que el indicador específico correspondiente ha sido alcanzado por el alumno" (Blanco Prieto, 1994: 92).

   Las escalas de valoración pueden clasificarse en numéricas, gráficas y descriptivas, en función de la escala que se utilice para hacer la graduación valorativa.

c) Anecdotarios: "Son registros de incidentes o anécdotas en breves descripciones que el profesor (como observador) considera interesante tener en cuenta en el momento en que suceden. Un conjunto registrado de

estos incidentes a lo largo del curso/ciclo puede servir como una buena evidencia, objetiva y longitudinal, de las actitudes y comportamientos mantenidos por el alumno, de las causas o motivaciones de su conducta, así como de si se ha producido algún cambio" (Bolívar Botía, 1995: 118).

En ellas "se recogen anécdotas o episodios en función de un plan que puede ser longitudinal o transversal. Sus componentes son: identificadores (observador y observado), hecho o incidente recogido, contexto en que se produjo, interpretaciones o anotaciones del observador" (Zabalza, 1988: 268).

Una última cuestión sobre la observación trata sobre la conveniencia o no de observar al alumno en situaciones en las que éste no sabe que lo observan:

> "Quienes defienden este tipo de observación lo hacen sobre la base de que todos los sujetos que se saben observados modifican sus pautas de conducta. A partir de este argumento defienden la conveniencia de hacer observaciones subrepticias que permitan obtener información fiable de los alumnos sobre sus verdaderas actitudes y no sobre las que fingen cuando se saben observados. Pero, ¿el fin justifica los medios? [...] Muchos evaluadores reprueban este tipo de prácticas, convencidos de que las normas de transparencia y honradez desaconsejan las observaciones subrepticias, aunque estén guiadas por las mejores intenciones. Los alumnos deben saber los aspectos que se van a observar, en qué momentos va a hacerse la observación y mediante qué instrumentos se va a realizar" (Blanco Prieto, 1994: 89).

B. <u>Monografías</u>.

Según Francisco Blanco Prieto: "las monografías hacen referencia, básicamente, a los trabajos bibliográficos que realiza el alumno a demanda del profesor. La finalidad fundamental de estos trabajos es profundizar en algún conocimiento específico, capacitar al alumno en la búsqueda de información, favorecer el desarrollo de la creatividad, mejorar capacidades relacionadas con la expresión escrita, fomentar su capacidad de autoformación y facilitar el conocimiento de criterios que desarrollen su capacidad para la evaluación de su propio aprendizaje". (Blanco Prieto, 1994: 97).

No obstante, el mismo autor advierte que la evaluación de estos trabajos se acompaña con frecuencia de una serie de prácticas que desvirtúan sus potencialidades, como son:

- no devolver los trabajos a los alumnos;
- devolverlos con una calificación sin justificarla o debatirla con los alumnos y sin dar orientaciones para mejorarlos ("lo que representa una posición más cercana a modelos selectivos y sancionadores de la evaluación que las intenciones formativas de la misma");
- no tener en cuenta estos trabajos en la evaluación de los alumnos: "los alumnos saben que estos trabajos no 'sirven' para nada y 'cuentan' poco, ya que 'a la hora de la verdad lo que cuenta es el examen', esta práctica genera en los alumnos desánimos y frustraciones difíciles de superar ya que no ven compensado el esfuerzo que han hecho" (Blanco Prieto, 1994: 98).

C. <u>Cuaderno-Diario del alumno</u>.

Para Blanco Prieto (1994: 100), "es un instrumento de recogida de información muy útil para la evaluación continua, ya que en él se refleja la tarea diaria que realiza el alumno. Su estructura y contenidos pueden ser muy variables [...]. La información que facilita el cuaderno-diario es abundante, de la mejor calidad y muy fiable, si conseguimos superar el carácter sancionador de la evaluación", es decir, si conseguimos que el alumno lo cumplimente no pensando en la calificación que le va a otorgar el profesor, sino reflejando su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, Antonio Bolivar afirma que:

> "El diario de los alumnos/as puede ser un buen instrumento para conocer, desde la perspectiva del alumnado, lo que ocurre en el aula, su propia autoevaluación, para implicar a los alumnos en la mejora de su aprendizaje y del proceso de enseñanza, y ayudar a identificar problemas, etc." (Bolivar Botía, 1995: 128).

Para ello es necesario, por tanto, superar la concepción de que el cuaderno-diario es un instrumento que incluye únicamente el conjunto de

trabajos y actividades que el profesor va mandando para constatar además la calidad del proceso de aprendizaje que el estudiante está desarrollando:

> "Lo cierto es que si ese cuaderno de clase, efectivamente, trata de representar el esfuerzo del alumno, aquello que ha aprendido y, sobre todo, lo que es capaz de hacer desde lo que ha aprendido, debiera de reflejar no sólo cómo hace ejercicios dirigidos sino también cómo piensa, cuestiona, analiza, resume, crea, incluso cómo colabora y trabaja con otros, de tal forma que represente el trazado del progreso del niño en el aprendizaje" (Salinas, 2002: 101)

Hay que tener en cuenta que, desde esta perspectiva, "la cumplimentación diaria del cuaderno supone una tarea laboriosa para el alumno, que ha de ver compensado su esfuerzo con las orientaciones del profesor y la valoración de su progreso" (Blanco Prieto, 1994: 101), lo cual puede propiciar además en gran medida la formación del alumno en materia de autoevaluación.

El principal inconveniente que presenta el cuaderno-diario es el esfuerzo de supervisión que requiere del profesor, lo cual en algunos cursos universitarios, con más de cien alumnos matriculados, puede suponer un problema importante:

> "¿Problemas? Seguramente situarse frente a cada cuaderno y tratar de corregirlo, en el sentido de comentarlo, valorarlo, aportar críticas constructivas, señalar los errores ... Y eso lleva tiempo. Quizás podríamos pensar, más allá del tiempo disponible cuando no estamos dando clase, aprovechar los momentos en los que se trabaja en grupo o en los que cada alumno acomete una tarea individual, para sentarnos con el alumno y su cuaderno y hablar sobre él" (Salinas, 2002: 102)

D. <u>Pruebas de papel y lápiz</u>.

Como afirma Blanco Prieto (1994: 101): "nadie se sorprenderá de que reconozcamos públicamente la absoluta preponderancia que tienen las pruebas de papel y lápiz, también llamadas exámenes en su acepción más amplia, dentro de la actual práctica docente. Entendiendo por estas pruebas aquellas en las que el alumno responde por escrito a las cuestiones que el profesor plantea"

Pero se debe tener siempre presente que "las pruebas de papel y lápiz facilitan muy poca información relativa a contenidos actitudinales y no

demasiada en relación con los procedimentales, por lo que habrán de utilizarse instrumentos alternativos que satisfagan la demanda de información en estos ámbitos del conocimiento" (Blanco Prieto, 1994: 104).

Dentro de las pruebas de papel y lápiz se pueden incluir métodos de recogida de información de muy diferente tipo (por ejemplo, algunas simplemente solicitan la evocación o el reconocimiento de la respuesta correcta, mientras que otras exigen además la explicitación de la comprensión de la información).

Vamos a intentar establecer una clasificación de distintos tipos de pruebas que se pueden incluir bajo esta denominación (cfr*:* Zabalza, 1988; Contreras Muñoz, 1990; Blanco Prieto, 1994):

1. Pruebas de recuerdo o evocación:
    a) De respuesta simple
    b) Texto mutilado
2. Pruebas de reconocimiento:
    a) Elección de respuestas
    b) Correspondencia o asociación:
        - emparejamientos
        - identificación o localización
    c) Ordenación
3. Pruebas de elaboración de respuesta:
    a) De base estructurada
    b) De base semiestructurada
    c) De base no estructurada:
        - pruebas amplias o de ensayo
        - cuestiones breves
        - comentarios de texto, figuras, etc.
        - informes
        - aplicación a la solución de problemas

1. Pruebas de recuerdo o evocación: son pruebas basadas en la memoria, en las que el alumno deberá escribir la respuesta a una pregunta con una palabra, frase, número o símbolo, de forma unívoca. Pueden ser:

a) De respuesta simple: pregunta muy concreta que solicita una respuesta igualmente concreta.

b) Texto mutilado: párrafos o frases con espacio en blanco que deberán rellenar los alumnos.

Estas pruebas no admiten niveles intermedios: o se sabe o no se sabe, esto es, o recupera de forma adecuada el dato, o no lo hace, o recupera otro erróneamente. Sin embargo, puede ocurrir que lo sepa, aunque en ese momento o en esas circunstancias sea incapaz de recordarlo. Debe tenerse en cuenta que siempre será más fácil recuperar una información cuanto más similar sea la situación de recuperación a aquella en la que se aprendió.

De cualquier modo, debe recordarse siempre la máxima de que los datos deberían memorizarse sólo en el caso de que sea necesario recuperarlos frecuentemente en el contexto de otras actividades cotidianas o de aprendizaje, ya que es totalmente insensato memorizar sólo para un examen.

2. Pruebas de reconocimiento: pueden clasificarse en:

a) Elección de respuestas: son diferentes tipos de pruebas en las que la acción que se solicita del alumno no es la memoria pura, la evocación de recuerdos, sino el reconocimiento entre varias proposiciones o sugerencias de la respuesta correcta, caso de ser una sola, o de la mejor de todas las válidas que se proponen. Se conocen también como pruebas tipo test o ítems de respuesta alternativa e incluyen pruebas de verdadero-falso, elección única, elección múltiple y elección de la mejor respuesta.

b) Correspondencia o asociación de conocimientos: pueden ser:

- Emparejamientos: son listas de elementos entre los que el alumno debe establecer una determinada relación lógica por parejas. La

relación entre los elementos ha de ser homogénea y constante: por ejemplo, nombres-fechas, causas-efectos, autores-obras, ...

- Identificación o localización: se trata de items que cuentan con un dibujo esquemático, plano, mapa o cualquier otro material gráfico sobre el que se solicitan algunos datos de localización o identificación.

c) Ordenación: se solicita del alumno que ordene una serie de datos o elementos presentados según un criterio determinado: cronológico, topográfico, cuantitativo, lógico, etc. El criterio de ordenación marcado ha de ser objetivo, no de opinión o estimaciones (valor, importancia, etc.)

Miguel Ángel Zabalza define el sentido curricular de las pruebas de reconocimiento del siguiente modo:

"- El alumno no elabora la respuesta sino que identifica la respuesta correcta de entre una serie de respuestas ya elaboradas. El ejercicio fundamental es el de discriminación: distinguir las proposiciones correctas de las que no lo son.

- Permiten gran cantidad de preguntas o items en cada examen. Ello posibilita cubrir un amplio campo de contenidos y dimensiones a evaluar: ofrecen una información panorámica y diversificada sobre los aprendizajes del sujeto.

- Rodríguez Diéguez les atribuye tres características básicas: predeterminación de respuesta; extensión del campo analizado; automatismo en la corrección.

- Cumplen el doble papel de control de conocimientos y habilidades de los alumnos por un lado, y de información adicional sobre el ritmo de aprendizaje y sus incidencias (conceptos no comprendidos o mal asimilados, lagunas comunes y/o individuales, etc.).

- Abren la posibilidad de un posterior diálogo abierto en clase sobre la plausibilidad y corrección de cada una de las alternativas: por qué es correcta la correcta e incorrectas las que lo son.

- Es importante, además, utilizar los propios errores como material de trabajo (saber en qué ideas equivocadas se apoyan, qué matices les faltan o sobran para ser correctos, etc.)" (Zabalza, 1988: 265-266).

Pero a pesar de las ventajas que se le atribuyen a estas técnicas de recogida de información, es importante tener en cuenta también sus inconvenientes, como por ejemplo considerar que (y siempre según la opinión de Miguel Ángel Zabalza):

"quedan fuera de su campo de <<medición>> aspectos tan importantes como la creatividad, originalidad, capacidad de elaboración, estilo personal de enfocar los temas y expresarlos, etc. (por eso nunca habrían de ser utilizados como única técnica de evaluación); tampoco son capaces de indicar la consecución o no de objetivos de adaptación personal, actitudes, colaboración e implicación en la tarea, etc.; ofrecen tan sólo el resultado final de la respuesta, no el proceso mental u operativo seguido en su elaboración" (Zabalza, 1988: 266).

Esto hace que sea fundamental utilizar también otras pruebas que atiendan al proceso seguido, así como abrir un diálogo para averiguar las causas de los errores o falsas concepciones de los alumnos.

3. Pruebas de elaboración de respuesta: están constituidas por cuestiones que requieren la elaboración de algún tipo de repuesta por parte de los alumnos, y se deben emplear para comprobar el logro de objetivos no estrictamente memorísticos, sino de niveles superiores, como: aplicación, análisis, síntesis, valoración, creatividad, etc. Se pueden clasificar, siguiendo a Lafourcade (1987), en:

a) Pruebas de base estructurada: que consistirían fundamentalmente en pruebas de respuestas breves y pruebas de completamiento, muy similares, por tanto, a las pruebas de recuerdo o evocación que describimos antes.

b) Pruebas de base semiestructurada: están formadas por preguntas o cuestiones en las que el alumno tiene que responder con brevedad y con unos márgenes de libertad limitados: no de una forma absolutamente dirigida y convergente como en las pruebas de recuerdo, pero tampoco con una gran libertad como en las pruebas no estructuradas (que veremos a continuación).

   Estas pruebas suelen ser adecuadas para constatar aprendizajes de niveles básicos e intermedios: memoria, terminología, aplicación de lo aprendido, capacidad de síntesis, ...; pero puede ser difícil en algunos casos discriminar entre aprendizajes repetitivos y aprendizajes significativos:

   "uno de los peligros de tal tipo de pruebas es el de la trivialización de la pregunta, es decir, tratando de formular preguntas breves llegar a

formular preguntas poco representativas del conjunto de conocimientos o procedimientos a ser valorados" (Salinas, 2002: 97)

c) Pruebas de base no estructurada: En este tipo de pruebas se formula al alumno un tema o una o varias cuestiones que desarrollará por escrito con total libertad, expresando sus conocimientos con la extensión, matización y profundidad que crea oportuno. Representan básicamente el examen tradicional, y el uso indiscriminado de esta prueba, junto con su forma de aplicarla, la ha hecho merecedora de duras críticas en los últimos años. De este modo, se las ha criticado por:

- <<Corromper>> el proceso de la enseñanza-aprendizaje mediante la proposición de motivaciones externas: las notas. Y como bien expresa Miguel Fernández:

  "la motivación extrínseca fomenta la somnolencia intelectual, la desidia por el estudio y la agresividad sistemática contra todo el orden académico o social" (Fernández Pérez, 1986: 135).
- Por su falta de validez, ya que difícilmente sirven para lo que realmente dicen que sirven, esto es, no siempre miden o evalúan lo que pretenden medir o evaluar.
- Por su falta de fiabilidad, pues un mismo examen puede ser valorado de manera diferente por distintas personas e incluso por la misma si se encuentra en situaciones distintas:

  "Desde una posición tecnicista, se dice que se trata de un tipo de prueba donde resulta difícil mantener la objetividad en la corrección. Este es un tema importante, pues es cierto que un examen de respuesta libre probablemente derive en un conjunto de respuestas a la misma pregunta de características diferentes a las que se supone que el profesor ha de valorar desde criterios similares" (Salinas, 2002: 95)
- Pero para autores como Dino Salinas: "quizás el principal problema estriba en que, en muchas ocasiones, el estudiante puede que no comprenda claramente lo que se espera de su respuesta" (Salinas, 2002: 95)

Cada profesor utiliza criterios diferentes para valorar los exámenes. Criterios que, pueden no haber sido comunicados a los alumnos y, además, ser jerárquicos. Esto lo saben muy bien los estudiantes quienes suelen hablar de los exámenes en términos de <<tener>> suerte, <<según como le dé al profesor>>, resultándoles difícil, en muchas

ocasiones, prever su éxito o fracaso. Con lo cual, si no hay devolución posterior por parte del profesor explicándole dónde y por qué su respuesta fue inadecuada, al alumno el examen sólo le ha servido para <<saltar una valla más>> en la carrera de obstáculos de la educación. Difícilmente para informarle de sus logros intelectuales.

Por todo esto, reiteramos la importancia de que los criterios de evaluación se expliciten y comuniquen a los alumnos:

> "así se favorece el principio de justicia, y existen suficientes razones morales y éticas que obligan a su explicitación. Si están expresados se pueden comentar entre profesores y con los alumnos, discutir, reparar deficiencias, modificarlos y ajustarlos más a la realidad o introducir nuevos criterios que surjan de la interacción profesor-alumno. No hay nada que desoriente y desmotive más a los alumnos que el desconocimiento de los criterios de evaluación, la constatación de la arbitrariedad en su establecimiento y, sobre todo, la diversidad de criterios entre profesores de una misma materia y con un mismo objeto de valoración" (Espín López y Rodríguez Lajo, 1993: 58).

La falta de fiabilidad también puede aplicarse a las realizaciones de los alumnos. Distintos alumnos pueden llegar a los mismos resultados mediante procesos cognitivos de muy distinta calidad. Se puede dar una respuesta acertada habiendo utilizado un mecanismo poco adecuado como la memorización mecánica (por no hablar de la copia) y, por el contrario, utilizar un mecanismo de razonamiento correcto, adecuado al desarrollo cognitivo del alumno y llegar a conclusiones que el profesor considere inaceptables (Hernández y Sancho, 1989):

> “Por parte del alumno se suelen producir los siguientes inconvenientes: una pregunta mal entendida afecta de manera desproporcionada a la calificación; el alumno puede responder a lo que sabe y no a lo que se pregunta; preguntas distintas podrían dar resultados diferentes; puede influir la suerte, se puede copiar ...; en general se corrigen en función de la cantidad y no de la calidad lo que puede condicionar un estudio memorístico; las preguntas tienen el peligro de ser muy ambiguas, por lo que el alumno previamente ha de adivinar que es lo que quiere el profesor” (Tejedor, 1998: 72).

Aunque para evitar este problema se pueden seguir recomendaciones como las siguientes:

- Evitar preguntas que permitan respuestas reproductivas y usar estrategias que hagan inútil la repetición lineal.

- Explicitar claramente el tipo de respuesta o razonamiento que se espera del estudiante: describir, analizar, comparar, utilizar la lógica, valorar ...; dando pistas en la redacción de la pregunta para que el estudiante tenga claro cuáles son los puntos o elementos que ha de desarrollar a lo largo de la respuesta escrita.

- Plantear tareas nuevas que animan a aventurarse a los alumnos empleando sus propias interpretaciones y conceptualizaciones (teniendo siempre presente que no se le pueden exigir a los alumnos habilidades intelectuales que no fueran potenciadas ni desarrolladas en clase).

Con todo, Blanco Prieto (1994) considera que este instrumento de recogida de información presenta las siguientes deficiencias:

a) Arbitrariedad de la calificación
b) Influencia del azar: la suerte juega con frecuencia un papel determinante en este tipo de pruebas, en las que cabe la posibilidad de que los alumnos superen el examen, manteniendo lagunas cognitivas que la prueba no ha sido capaz de detectar.
c) Antieducativo: en muchas ocasiones se estudia para aprobar el examen, es decir, esta prueba se convierte así en la finalidad del aprendizaje.
d) Tensión emotiva: la práctica de este tipo de pruebas en los términos en que se aplican, somete a los estudiantes a una tensión generadora de ansiedades y problemas nada recomendables.
e) Limitación de contenidos.
f) Estado de ánimo: las circunstancias personales del alumno en el momento de realizar el examen, determinan de forma importante la fiabilidad de esta prueba.
g) Finalidad selectiva.
h) Autoestima: el carácter selectivo y la actitud generalizada de 'corregir' los exámenes, hace que se ponga sistemáticamente el énfasis en las deficiencias, limitaciones y errores, obviando potenciar y estimular los aspectos positivos que se manifiesten en la prueba, lo que genera ciertas frustraciones y dificulta la autoestima.

Sin embargo, también encontramos razones que apoyan el empleo de este tipo de pruebas:

-Según Emilio Contreras**:**

> "resultan muy útiles y en algunos casos imprescindibles para evaluar objetivos de alto nivel: capacidad de expresión, selección y organización de ideas, síntesis creadora, generalización personal, originalidad, pensamiento divergente, integración de aprendizajes, etc.", además de que "cada alumno posee unos altos grados de libertad para estructurar su respuesta y contestar con la amplitud, profundidad y detalles que personalmente considere" (Contreras, 1990: 124), lo que potencia su autonomía y creatividad.

-Para Miguel Ángel Zabalza, en los exámenes convencionales:

> "el alumno ha de elaborar su respuesta a una o varias preguntas o problemas: la tarea implica organizar los conocimientos que se poseen y expresarlos. Da pie a un estilo personal de respuesta. Permite comprobar directamente la calidad y características de la respuesta e indirectamente el tipo de operaciones y habilidades implicadas en su elaboración: no sólo qué responde sino cómo ha dado la respuesta. Aspectos como posesión de vocabulario adecuado, capacidad para organizar la información, originalidad, creatividad, etc., pueden ser evaluados a través de esta técnica [...]. Y el manejo de los instrumentos, la organización del proceso de elaboración, el estilo personal, etc. son todos aspectos detectables a través de los ejercicios prácticos" (Zabalza, 1988: 264).

-Para Dino Salinas la utilidad de este tipo de pruebas radica en que:

> “Se trata de una forma de examen que puede posibilitar la exposición ordenada, además del recuerdo de información, de opiniones, puntos de vista y valoraciones, por parte de los estudiantes. Por otra parte, permite al profesor, también, valorar la capacidad por parte del estudiante de construir, por escrito, un discurso lógico y bien estructurado. Resulta más consecuente utilizar este tipo de examen desde el contexto de un modelo de enseñanza preocupado por el desarrollo del razonamiento en el alumno, su capacidad de sintetizar y valorar información, de discriminar lo fundamental de lo anecdótico, lo importante de lo secundario, etc.” (Salinas, 2002: 94).

-Y para Francisco Javier Tejedor la principal ventaja que tiene este tipo de pruebas es que:

> “admiten varias modalidades y son casi el único medio para comprobar objetivos importantes como la capacidad de expresión,

> organización, aplicación, análisis, evaluación, originalidad, etc., por lo que, bien utilizadas, pueden servir para potenciar una formación más completa de los alumnos al condicionar un buen método de estudio: visión más amplia de los temas, relaciones entre los mismos ... aunque esto depende también del profesor y de su sistema de corrección al que van a tratar de ajustarse los alumnos en sus respuestas" (Tejedor, 1998: 71-72).

Pero debe tenerse en cuenta también que "el sistema tradicional de exámenes ignora aspectos esenciales de la valía de los sujetos a ellos sometidos, no constituyendo garantía alguna del éxito profesional el éxito sistemático en las pruebas de 'saber decir', cuando la profesión requiere 'saber hacer' y 'saber decidir' " (Fernández Pérez, 1986: 135).

De cualquier modo, es indiscutible que para muchos profesores:

> "El único instrumento de recogida de información para la evaluación, o mejor, para la calificación, que utilizan es el examen, basado en una prueba episódica, y a veces única, en la que el profesor propone al alumno unas preguntas o problemas de tipo conceptual, para que éste lo cumplimente en solitario, en un tiempo determinado y bajo su atenta vigilancia" (Blanco Prieto, 1994: 102).

Y Fernando Hernández y Juana Sancho reconocían en 1989 que:

> "A pesar de todas las criticas la evaluación mediante el examen sigue siendo el método clave para evaluar al alumno. Siendo una práctica que es interiorizada desde edades muy tempranas de la escolaridad de manera tan profunda, que profesores y alumnos llegan a pensar que esta herramienta es la única posible" (Hernández y Sancho, 1989: 147).

Podemos diferenciar varios tipos de pruebas de base no estructurada, como serían:

- Pruebas amplias o de ensayo: aquí se incluiría, por ejemplo, la exposición temática, que puede ser genérica (de un tema en general) o específica (consistiría en relacionar entre sí conceptos de modo significativo).

  En estas pruebas existe el peligro de que si se valora el "parecido" con una respuesta correcta se induce a la memorización. Para evitarlo, se debe valorar que el alumno utilice sus propias palabras, ejemplos, vivencias, etc.

También plantea el problema de que se puede atribuir a una dificultad conceptual lo que en realidad es una carencia procedimental (por ejemplo, una carencia en la competencia expositiva)

- Cuestiones breves.

- Comentario de texto, figuras, etc.

- Informes sobre determinados temas.

- Aplicación a la solución de problemas: podemos, por ejemplo, pedirle al alumno que prediga o explique diversas situaciones (reales o simuladas) que requieran la activación del concepto o conceptos antes aprendidos. Plantea la dificultad de que no es fácil encontrar situaciones problemáticas viables e interesantes para los alumnos y, además, es difícil de evaluar. Para utilizar esta estrategia es necesario hacer efectivo el principio general de aplicar esta actividad de evaluación sólo si las actividades de aprendizaje se han basado en buena medida en la solución de problemas.

E. Intercambios orales.

Francisco Blanco Prieto considera que "los intercambios orales con los alumnos representan un instrumento de recogida de información muy valioso por cuanto matizan, completan, aclaran y profundizan en aspectos del conocimiento a los que no se ha podido llegar con otros instrumentos. Facilitan, básicamente, la evaluación de contenidos conceptuales, aunque también proporcionen información relacionada con contenidos actitudinales a través de gestos, posturas, miradas, defensa de determinadas actitudes, tono de voz, agresividad, etc..." (Blanco Prieto, 1994: 123-124).

Dentro de la nominación de intercambios orales se pueden incluir diferentes técnicas o estrategias, como por ejemplo debates, diálogos, puestas en común, entrevistas, asambleas,... ; pero nosotros aquí sólo vamos a describir en que consistiría la entrevista, que según Blanco Prieto(1994: 124): "es el instrumento que más posibilidades ofrece, tanto para la evaluación de

los aprendizajes como para la evaluación de los procesos y de la práctica docente".

Miguel Ángel Zabalza considera que la entrevista actúa: "como instrumento para la obtención de información personalizada y como un contexto especial de relación directa tú a tú", y que "utilizada con niños (realizada por el profesor y/u orientador) es fuente privilegiada de refuerzo afectivo, de proximidad, de metacomunicación (para analizar qué tal van las relaciones entre ambos, el grado de satisfacción mutuo y de acoplamiento, etc)" (Zabalza, 1988: 270).

Este último autor también considera que "su principal virtualidad como técnica de evaluación es su gran vigor y una capacidad ilimitada para penetrar tanto en la dimensión objetiva como subjetiva de los aspectos a evaluar" (Zabalza, 1988: 270).

Uno de los aspectos más interesantes (en nuestra opinión) a considerar sobre este instrumento es el enunciado por Miguel Ángel Zabalza del siguiente modo:

> "La entrevista ha adquirido una nueva relevancia y sentido como negociación de significados y valoraciones en los sistemas de triangulación, en los que la evaluación deja de ser una prerrogativa exclusiva del profesor o evaluador externo y entran a participar en ella profesor, alumnos y en su caso observador o el grupo como tal en caso de no existir observador. Es, sobre todo, relevante para evaluar cuestiones difusas como actitudes, percepciones, valoraciones que impliquen un cierto nivel de inferencia" (Zabalza, 1988: 271).

F. <u>Autoevaluación y Coevaluación.</u>

Como hemos citado en alguna ocasión a lo largo de este trabajo, una de las capacidades fundamentales a potenciar en los estudiantes es la de autoevaluar su propio proceso de aprendizaje.

Ya en 1974 sobre esto Miguel Fernández Pérez afirmaba:

> "El alumno no sabe, no domina un contenido, justamente hasta que es capaz de corregir correctamente su propio ejercicio sobre dicho contenido. En efecto, hasta el momento en que el que aprende no es capaz de juzgar con seguridad que ha acertado o errado en su respuesta, no podemos decir que ha aprendido; pero desde el momento

> en que ha aprendido, es decir, desde el momento en que es capaz de evaluarse sin temor objetivo (no subjetivo) a la equivocación, ya no necesita quien lo corrija, puesto que ya sabe él hacerlo. [...] De lo que debería tratarse es de poner en manos del alumno los instrumentos necesarios para que él mismo sea capaz de discernir la calidad de su solución" (Fernández Pérez, 1986: 81-82).

Y además de poder juzgar su respuesta como acertada o errada (lo cual siempre puede ser relativo), el alumno debe ser capaz sobre todo de poder evaluar el proceso que ha seguido para llegar a esa respuesta (qué caminos ha utilizado, por qué ha usado esos caminos y no otros, que habría pasado si siguiera otras vías, etc.)

Francisco Blanco Prieto enmarca la autoevaluación y la coevaluación "en una concepción democrática y formativa del proceso educativo, en el que deben participar activamente todos los sujetos implicados en el mismo, para hacer de dicho proceso una actividad colectiva" (Blanco Prieto, 1994: 127); y opina también que estos procedimientos ayudarán a los estudiantes, a desarrollar su capacidad crítica, a favorecer su autonomía y a mejorar su progreso, implicándolos en el proceso educativo y fomentando así su motivación por el aprendizaje. Brown y Knight lo expresan con las siguientes palabras:

> “La auto y coevaluación proporciona a los estudiantes la posesión del aprendizaje que están desarrollando. La evaluación deja de ser un proceso que se hace sobre ellos, para ser un proceso participativo en el cual están envueltos. Esto tiende a motivar a los estudiantes, quienes sienten que tienen una gran inversión en lo que están haciendo” (Brown y Knight, 1994: 52)

De este modo, el alumno: "dejaría de ser un individuo que pasivamente va recorriendo el camino que le 'han dicho' para manifestar, tras reflexión seria, el camino que cree 'debe' seguir; dejaría de ser el alumno al cual se le examina para comenzar a ser el individuo que se examina a sí mismo, con las ayudas que crea necesitar o le hagan ver que necesita; dejaría de ser el alumno que ha de estudiar, aunque no quiera, para pasar a ser una persona que puede optar por su manera de hacer algo útil para la sociedad y para sí mismo; dejaría de ser una máquina de someterse a la 'obligatoriedad' de la enseñanza, para poder ser, con el consiguiente riesgo para la situación institucionalizada, una persona que acepta conscientemente la necesidad de

su instrucción, tanto para sí mismo, como para su relación de comunicación y utilidad respecto de los demás; dejaría de ser un rival que ha de competir permanentemente con sus compañeros, para comenzar a poder ser un individuo abierto a toda la riqueza que pueda transmitir a los demás y recibir de ellos; dejaría de ser un alumno que se prepara para poder consumir el mayor número de bienes, comenzando a ser una persona que se prepara para poder crear la mayor cantidad de 'bien' y de bienes a su alrededor, etc." (Fernández Pérez, 1986: 91-92).

Ahora bien, con frecuencia estudiantes y profesores desconfían de las autoevaluaciones efectuadas por los propios estudiantes; así, como afirman Brown y Knight:

> "Muchos estudiantes pueden, en primera instancia, resistirse a intentar participar en su propia evaluación porque tienen poca confianza en su propio poder, y sienten que no serán capaces de hacen juicios importantes de su propio trabajo. Sin embargo, cuando son invitados a cubrir una hoja de autoevaluación de un trozo de un trabajo escrito, por ejemplo, y se les pide que se asignen a ellos mismos una calificación por lo que han realizado, muy frecuentemente sus resultados son muy similares a los obtenidos por una tercera persona, particularmente cuando los criterios son negociados y explícitos desde el principio" (Brown y Knight, 1994: 52).

G. <u>Portafolios</u>:

Uno de los instrumentos para recoger información para la evaluación de los estudiantes que últimamente está siendo más defendido teóricamente es el portafolios y que, según diferentes autores, se puede definir como:

> "Una colección selectiva, deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros, en un período de tiempo y en alguna área específica" (Bordás Alsina y Cabrera Rodríguez, 2001a: 38).
>
> "Dossier progresivo, carpeta o archivo que contiene muestras de los aprendizaje de los alumnos, sobre todo los borradores y sus primeras producciones, reflexiones sobre las estrategias utilizadas y sobre la evolución constatada, producciones finales y todo ello según unas destrezas definidas previamente" (Bèlair, 2000: 63).
>
> "Un contenedor de diferentes clases de documentos (notas personales, experiencias de clase, trabajos puntuales, controles de aprendizaje, conexiones con otros temas fuera de la escuela, representaciones visuales, ...) que proporciona evidencias del conocimiento que se ha ido

construyendo, las estrategias utilizadas para aprender y la disposición para seguir aprendiendo de quien lo elabora." (Sancho Gil y Hernández, 1998: 464).

"[...] mostrar evidencia de lo que son capaces de hacer los estudiantes en el marco de una disciplina a través de la presentación seleccionada de muestras de trabajo propias o hechas por otros pero bajo su orientación (procedentes del campo profesional –prácticas, por ejemplo–), y sobre las que demuestran capacidad de decidir y comunicar, a la vez que reflexionar sobre la pertinencia del contenido y sobre la propia manera de aprender. El formato y el contenido de evaluación dependerá siempre de los objetivos concretos de cada profesor o grupo de profesores de una asignatura" (Barberà Gregori, 1997)

Según Jesús Alonso Tapia (1997):

"esta forma de evaluar busca implicar al alumno en el proceso de evaluación de los progresos que ha logrado en el contexto de un proyecto de desarrollo personal, proyecto negociado y aceptado periódicamente a partir de las propuestas del profesor o profesora, de forma que el alumno perciba la relevancia de la evaluación, interiorice los criterios de progreso y sea su primer evaluador (Tierney, Carter y Desai, 1991; Yancey, 1992; Graves y Sunstein, 1992; Seldin, 1993)" (Alonso Tapia, 1997: 47).

De forma que se constituye como un instrumento de seguimiento del progreso del estudiante, fomentando la interiorización de los criterios de evaluación para que el alumno sea capaz de autoevaluar su propio aprendizaje:

"La utilización del portafolio como recurso de evaluación se basa en la idea de la naturaleza evolutiva del proceso de aprendizaje. El portafolio ofrece al alumnado y al profesorado una oportunidad para reflexionar sobre el progreso de los estudiantes en su comprensión de la realidad, al tiempo que posibilita introducir cambios durante el desarrollo del programa de la enseñanza. Además, permite al profesorado ver el trabajo del alumnado no de una manera puntual y aislada, como sucede con las pruebas evaluadoras, sino en el contexto de la enseñanza y como una actividad compleja basada en elementos y momentos de aprendizaje que se encuentran relacionados. A su vez, la realización del portafolio permite al alumnado sentir el aprendizaje institucional como algo propio, pues es cada uno el que decide qué trabajos y momentos son representativos de su trayectoria, mientras los relaciona, en un intento de dotar de coherencia a las actividades de enseñanza, con las finalidades de aprendizaje que se había propuesto (Winggins, 1989; Winograd, et al., 1991)." (Sancho Gil y Hernández, 1998: 464).

Que implica por tanto una forma diferente de entender y llevar a cabo la evaluación tanto por parte de los estudiantes como del profesorado:

> "El alumno, conociendo los criterios de evaluación (cualitativos) y calificación (cuantitativos):
>
> - Selecciona de entre sus materiales los que considera como indicadores principales de progreso, y los incluye en el portafolio de calificación, distinto del portafolio de trabajo.
> - Los presenta a sus compañeros e intercambia con éstos las sugerencias pertinentes, a fin de recibir la evaluación cualitativa que puedan hacerle.
> - Incluye notas autoevaluativas junto a cada uno de los materiales incluidos en el portafolio de calificación.
> - Presenta el trabajo al profesor.
>
> Por su parte, el profesor, desde los criterios establecidos:
>
> - Examina si hay evidencia de mejora.
> - Examina si hay evidencia de esfuerzo.
> - Examina la calidad de la autoevaluación (base objetiva).
> - Examina la variabilidad de proyectos incluidos.
> - Examina la presentación.
> - Examina las metas futuras.
> - Informa al alumno de la puntuación por criterios.
> - Proporciona comentarios cualitativos orientados a facilitar el progreso." (Alonso Tapia, 1997: 49)

En esta línea, como establecen Juana Sancho y Fernando Hernández (1998), las potencialidades del portafolio residen en la concepción de enseñanza y aprendizaje que promueve:

> “Lo que caracteriza al portafolio como modalidad de evaluación no es tanto su formato físico (carpeta, caja, CD-ROM, etc.) como la concepción de la enseñanza y el aprendizaje que vehicula. Lo que en definitiva lo particulariza es el proceso constante de reflexión, de contraste entre las finalidades educativas y las actividades realizadas para su consecución, para explicar el propio proceso de aprendizaje y los momentos clave en los que el estudiante ha superado o localizado el problema” (Sancho Gil y Hernández, 1998: 464).

Fomentando así la concepción de la evaluación como diálogo, comprensión y mejora:

> “Uno de los potenciales valores del portafolio es su capacidad de ayudar a cada estudiantes a interiorizar los criterios de evaluación y desarrollar criterios personales. El portafolio de trabajo proporciona la oportunidad a profesores y estudiantes de tener un diálogo público sobre lo que constituye un buen trabajo” (Gondon y Bonilla-Bowman, 1996: 37).

Se pueden diferenciar muchos tipos de portafolios, en función de la forma de organizar la información o de los criterios que orientan la selección de información a incluir (portafolios de trabajo, portafolios de presentación, portafolios de recuerdo, etc.), pero la decisión fundamental en cualquier caso es:

> "considerar si el propósito del portafolio es estrictamente evaluar resultados o si se enfatiza el promover la reflexión de los aprendizajes, o si se pretende favorecer la autoevaluación, o evaluar los procesos de pensamiento. O si la intención es comprensiva de todas estas dimensiones" (Coromina Rovira, 2000: 512).

Entre las ventajas que se le atribuyen a este instrumento de recogida de información se encuentran:

- Conocer el progreso y proceso seguido en el aprendizaje (y no sólo por parte del profesor sino por parte de los estudiantes) dado que se trata de una evaluación extensiva en contraposición a una evaluación puntual como puede ser la efectuada por medio de exámenes.

- Implicar más a los estudiantes por medio de su propia autoevaluación. Puesto que los estudiantes conocen los objetivos y los criterios de evaluación y mantienen un diálogo continuado (escrito) con el profesor pueden hablar y reflexionar sobre su propio aprendizaje.

- Demostrar el nivel de destreza y grado de profundización sobre los contenidos en la medida que cada uno de los estudiantes esté dispuesto a asumir y quiera conseguir en aquella asignatura concreta.

- Mostrar una serie de habilidades relacionadas con la materia de estudio que son decididas a criterio de los propios estudiantes y que no quedan reflejadas en otros tipos de instrumentos, justamente por tratarse de pruebas o trabajos propuestos unilateralmente por el profesor. Estas decisiones evitan una evaluación que favorezca a un tipo de estudiante o colectivo dado que cada uno de los alumnos argumenta sus propuestas en el marco de una oferta más amplia, configurando lo que llamaríamos una evaluación abierta.

- Proporcionar al profesor material de aprendizaje y evaluación más diversificado para facilitar la confianza en la corrección y la propia orientación posterior de los estudiantes." (Barberà Gregori, 1997)

"Ventajas para el alumno:

- Capacita al alumno para evaluar su propio trabajo.
- Facilita la percepción del propio progreso en los aprendizajes y el conocimiento de los puntos fuertes y débiles.

- La implicación en el proceso evaluativo genera motivación afectiva, entusiasmo, que mantiene la dedicación y perseverancia en el esfuerzo de aprender.
- Favorece hábitos mentales del alumno: investigación, curiosidad, imaginación y creatividad.
- Posee un atractivo intrínseco que puede generar adicción positiva: una vez iniciado el portafolio los estudiantes se sienten agradablemente obligados a terminarlo. (Hauser, J., 1994)
- La decisión de qué contenidos incorporar así como el análisis del progreso realizado, -¿cuál es la mejor muestra de mi aprendizaje? ¿cómo he aprendido?-, supone un proceso de reflexión que estimula la adquisición de estrategias metacognitivas que favorecen el aprendizaje. (Porter y Cleland, 1995)
- Permite crear un clima colaborativo entre compañeros al compartir o someter el portafolio a la crítica entre iguales." (Coromina Rovira, 2000: 513-514)

Podríamos hacer referencia también a las pruebas informatizadas como otro tipo de instrumentos de recogida de información para la evaluación, pero después de revisar la literatura sobre este tema, creemos que no constituyen una modalidad nueva de instrumentos de evaluación, sino que únicamente se utilizan las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para ofrecer con un soporte más moderno los diferentes instrumentos que hemos analizado anteriormente (básicamente pruebas tipo test, de respuesta cerrada, y cuadernos de autoevaluación).

En la mayoría de los casos, estas pruebas se realizan para que el estudiante pueda realizar un seguimiento de su avance en una materia, pero suelen venir basadas en una concepción de la evaluación bastante tradicional.

Ya para concluir con los diferentes tipos de instrumentos de recogida de información para la evaluación, nos parece interesante mostrar el cuadro que Blanco Prieto presenta para exponer el grado de idoneidad de los instrumentos antes descritos para recoger información en relación al tipo de contenidos que se pretenden evaluar: "teniendo en cuenta que todos los instrumentos facilitan información sobre los tres tipos de contenidos, lo que ocurre es que el nivel de

información, la calidad y la cantidad de la misma, es diferente de unos a otros" (Blanco Prieto, 1994: 84):

** CLAVE DE IDONEIDAD:* 1: Máxima; 2: Media; 3: Mínima.

Instrumento	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Observación	3	2	1
Monografías	2	1	3
Cuaderno-Diario	2	1	3
Pruebas de papel y lápiz	1	2	3
Intercambios orales	1	3	2
Autoevaluación	1	1	1

Una vez vistos diferentes instrumentos o pruebas para recoger información sobre los aprendizajes que deseamos evaluar, y teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, así como el hecho de que prácticamente ninguno es suficiente para recoger información "de calidad" sobre el aprendizaje de cualquier tipo de contenido, parece obvia la conclusión de que para evaluar los aprendizajes de los alumnos se debería usar la información proveniente de la aplicación de diferentes clase de pruebas, ya que:

> "Es muy difícil que en una única prueba o examen se pueda evaluar una buena muestra representativa de todos los diferentes tipo de aprendizajes realizados por el alumno. En general, se tendrán que realizar más de un tipo de prueba y asegurarse que los aprendizajes a evaluar están bien representados en aquellas." (Espín López y Rodríguez Lajo, 1993: 54).

En este sentido, algunas recomendaciones que Julia V. Espín y Mercedes Rodríguez dan para hacer un mejor uso de los instrumentos de evaluación son:

> -"Los alumnos han de percibir la utilidad y finalidad de las actividades de aprendizaje y de evaluación que realicen" (Espín López y Rodríguez Lajo, 1993: 61).

-"La corrección de las pruebas ha de realizarse en clase y, si es posible, de forma inmediata a su aplicación. Esto permite al profesor explicar formas de abordar su resolución, insistir en los procesos de razonamiento implicados y, sobre todo -si la corrección se ha hecho mecánicamente y se conocen los resultados- enseñar y corregir los errores más comunes a nivel de grupo. A los alumnos les permite también explicar los aspectos de más dificultad, los porqués de estas dificultades y analizar críticamente el examen. Este tipo de evaluación es importante si se desea implicar al alumno, de forma responsable, en su propia formación y será necesario si deseamos que los alumnos sean capaces tanto de evaluar el trabajo de sus compañeros como el suyo -autoevaluación-" (Espín López y Rodríguez Lajo, 1993: 61-62)

En todo caso, si aún nos planteamos preguntas del tipo de "¿Qué tipos de información deberían ser recogidos en la contemplación de cada objeto?", "¿Cuál es el proceso para realizar una evaluación?", o "¿Qué métodos de indagación deberían ser usados en la evaluación?" (Nevo, 1986), la mayoría de los autores consultados nos responden que esto depende mucho de la situación concreta en la que nos encontremos y los aspectos concretos que deseemos evaluar.

Sí dicen, sin embargo, de acuerdo con lo que llevamos expuesto hasta aquí, que esto siempre debe ser negociado y consensuado previamente, y que tanto el tipo de información a recoger como el proceso de evaluación a seguir deben respetar algunos criterios previamente establecidos para decidir la importancia de lo que es evaluado y para juzgar la evaluación.

En cuanto al método de indagación a utilizar, y siguiendo las mismas teorizaciones, lo que se afirma es que éste debe ser adecuado al contexto en el que se va a emplear y a los objetivos que se planteen; pero, de cualquier modo, debe ser siempre lo más rico y sensible a la complejidad y diversidad que sea posible (ya que hay que tener en cuenta que hablamos de evaluar un ámbito muy complejo, como es el de los aprendizajes de los alumnos).

Como comentamos anteriormente, Miguel Ángel Santos Guerra (1993a) considera que en el cómo se desarrolla el proceso de evaluación en la práctica también están presentes algunas "patologías". Las mostramos a continuación:

- *Se evalúan descontextualizadamente*: el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de ese todo.

- *Se evalúa cuantitativamente*: La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación. El problema, además del que entraña la pretendida objetividad de esas puntuaciones, estriba en que no deja ver cuestiones más importantes: ¿cómo aprende el alumno? ¿cómo relaciona lo aprendido? ¿para qué le sirve lo aprendido?

- *Se utilizan instrumentos inadecuados*: Un instrumento de valoración 'objetivo' no puede estar más cargado de subjetividad/arbitrariedad. Nada digamos de la dificultad de mejorar el aprendizaje a través de estas pruebas. A lo sumo, el alumno prestará atención al mejor modo de contestarlas en próximas ocasiones, lo cual es distinto al propio proceso de enseñanza/aprendizaje. No existe mayor arbitrariedad que la de querer medir de la misma forma a personas que son radicalmente diferentes.

- *Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje*: Se estudia para la evaluación, de tal forma que es este proceso el que dirige el aprendizaje. Los alumnos estudian para el examen. No sólo en función de ese momento sino de forma que les permita hacer frente al mismo con suficientes garantías de éxito. La incoherencia se establece cuando se quiere realizar un aprendizaje por la comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitiva.

- *Se evalúa competitivamente*: El auténtico significado de un proceso educativo se encuentra en el análisis de todos los elementos que lo integran y que lo circunscriben. Pero no en el contraste, comparación y competencia con otros procesos similares, diferentes o antagónicos.

- *Se evalúa estereotipadamente*: Los profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación. Cada año los alumnos se preocupan de saber cuál es la costumbre evaluadora del profesor. De forma casi automática, el

profesor repite sus fórmulas. Ni siquiera negocia con los alumnos el planteamiento habitualmente practicado. Al comienzo de curso fija el número, el momento, la forma y los matices.

- *Se evalúa unidireccionalmente*: La evaluación tiene sentido 'descendente'. El Ministerio 'evalúa' a inspectores, los inspectores 'evalúan' a los profesores, los profesores 'evalúan' a los alumnos. Si bien es cierto, que en la parte más baja es donde más se nota el peso de esa función.

En fin, en esta investigación, conforme a lo que la literatura establece en relación al cómo evaluar, encuestaremos a profesores y alumnos de la Universidad de Santiago de Compostela sobre el uso de referentes normativos, criteriales o individualizados en la evaluación de estudiantes; sobre los criterios que se utilizan para juzgar lo que es evaluado: si están claramente explicitados y, en ese caso, si son comunicados a los alumnos y son coherentes con el desarrollo de un aprendizaje significativo y autónomo; sobre los instrumentos que se utilizan para la recogida de información, por qué son esos los que se utilizan y el grado de satisfacción que profesores y alumnos presentan ante ellos; así como si están presentes algunas de las prácticas patológicas que identifica Santos Guerra.

3.5. ¿CUÁNDO EVALUAR?:

Una vez que hemos establecido lo qué debemos preguntar respecto al cómo se evalúa a los estudiantes en esta Universidad, el siguiente interrogante que se nos plantea se refiere a lo qué debemos investigar sobre el cuándo se realiza la evaluación.

Como ya comentamos anteriormente a lo largo de este trabajo, la mayoría de los autores consideran que la evaluación debe estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no ser una actividad que se realiza de forma aislada una vez que ya finalizó este proceso, como una tarea a mayores.

De todos modos, hay que considerar que la evaluación puede realizarse en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y, además, en función del momento en que se realice tendrá unas finalidades o funciones diferentes; por lo que este nuevo interrogante que nos planteamos hace referencia a los momentos en los que puede (o debe) realizarse la evaluación.

Ya es clásico que podemos distinguir tres "modalidades de evaluación", tomando como referente el momento en que se realizan y la función que se les otorga:

1. Evaluación inicial-diagnóstica.
2. Evaluación continua-formativa.
3. Evaluación final-sumativa.

3.5.1. Evaluación inicial - diagnóstica:

Se realiza al comienzo de un nuevo curso, etapa, unidad didáctica, etc.

Su finalidad, considerando la opinión de diferentes autores, es:

•"Conocer el punto de partida del alumno, su nivel de competencia curricular, el manejo de determinados procedimientos, las ideas previas en torno a un tema determinado …" (Vázquez Reyes, 1995);

• "Detectar el <<estado de conocimientos>> que poseen los estudiantes cuando inician un curso o un tema. Con ella el profesor puede ubicarse

frente al grupo para planificar mejor su actividad" (Hernández y Sancho, 1989: 151);

• "Determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico, y servir de base, por lo tanto, para decisiones sobre la programación o diseño del mismo." (Rosales, 1990: 34).

•"Determinar el punto de partida, de modo que sirva de referencia para una programación o evaluación posterior. Es el proceso que permite llegar a un conocimiento más preciso para orientar y mejorar las actividades de enseñanza-aprendizaje" (Blanco Felip, 1996: 82).

En este sentido, se puede comprender la importancia de este tipo de evaluación para poder planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje posterior, para adaptarlo a los conocimientos e intereses de los alumnos e intentar así fomentar un aprendizaje más significativo. En palabras de Elena Barberà, la evaluación inicial aporta:

a) "Al profesor: una impresión preliminar de sus alumnos, y datos relevantes para la organización de su planteamiento didáctico.

b) A cada alumno: conciencia de lo que conoce en relación con un tema, posibles dificultades o grado de dominio de un procedimiento particular.

c) Al conjunto de los alumno como grupo clase: la oportunidad de contrastar el nivel de conocimiento personal, las dificultades particulares o los usos idiosincrásicos de ciertos procedimientos con los conocimientos, las dificultades y los modos de uso de los demás compañeros, lo que amplía su perspectiva particular y moviliza sus esquemas de conocimiento." (Barberà, 1999: 93)

3.5.2. <u>Evaluación continua – formativa o formadora</u>:

Se realiza mientras se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su función es:

• "Una valoración permanente de la actividad educativa a medida que ésta se va desarrollando. Consiste en descubrir y verificar a lo largo del proceso educativo las deficiencias y los logros de un sujeto, programa o institución, para subsanar y evitar posibles resultados negativos" (Blanco Felip, 1996: 82);

• "Su finalidad no es la de controlar y puntuar a los estudiantes, sino la de ayudarles pedagógicamente a progresar en los conocimientos, en la

> instrucción que se imparte. La evaluación formativa implica para el profesor una tarea de <<ajuste>> constante, para irse adecuando al desarrollo de los alumnos, y para establecer nuevas pautas de actuación en relación con los resultados obtenidos en el aprendizaje" (Hernández y Sancho, 1989: 152).

Por su parte, Elena Barberà sostiene que: "la evaluación continua, además de determinar el nivel de logro de las intenciones educativas propuestas, debe cumplir otras tres funciones:

- Constatar el progreso de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Adecuar las estrategias pedagógicas a las características y a la dinámica de los alumnos.
- Hacer consciente y partícipe al propio alumno de su proceso de consecución progresiva del conocimiento" (Barberà, 1999: 90).

Según Miguel Zabalza (1988: 256): "la evaluación formativa se basa tanto en la valoración de los procesos como en un análisis pormenorizado de los resultados, de manera tal que la estimación final aporte nuevas pistas sobre cómo conducir ese proceso y/o cómo reparar las deficiencias constatadas". Siendo la principal diferencia entre la evaluación formativa y la formadora que:

> "Mientras que en la evaluación formativa la regulación y la gestión de los errores era una responsabilidad del profesorado y, por tanto, externas al propio alumno, ahora se propone la autorregulación por medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación o autoevaluación, a través de las cuales el alumno y la alumna se van construyendo un sistema personal para aprender, que se enriquece progresivamente" (Quinquer, 2000: 18)

Siendo así, para Francisco Javier Tejedor: "la evaluación continua constituye el eje central de la verdadera evaluación del proceso educativo tomado en su conjunto, determinando el grado en que se van consiguiendo los diversos objetivos de dicho proceso, y dando lugar a una función esencial de la evaluación, su carácter formativo, detectando deficiencias en el aprendizaje, identificando causas, mejorando el proceso de instrucción ... y, en definitiva, reajustando y optimizando tanto los logros como el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje" (Tejedor, 1998: 29).

3.5.3. Evaluación final - sumativa:

Se realiza al terminar cada secuencia, curso, ciclo, al acabar el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Según varios autores, este tipo de evaluación:

• “No es otra cosa que la síntesis de todos los elementos proporcionados por la evaluación inicial y procesual, con el objeto de llegar a la formulación de un juicio global que resuma el progreso realizado” (Blanco Felip, 1996: 82);

• "Tiene lugar al final de un determinado proceso didáctico, constata los resultados del mismo y sirve de base para adoptar decisiones de certificación, de promoción o repetición, de selección. Este tipo de función evaluadora ha sido denominada también retroactiva (Stufflebeam, 1972), pues en realidad, da cuenta de lo realizado en el pasado". (Rosales, 1990: 34);

• “Configuraría la actividad de síntesis de un tema, un curso o un nivel educativo, que permite reconocer si los estudiantes han logrado los resultados esperados en función de la situación de enseñanza-aprendizaje seguida. En la práctica este tipo de evaluación se asocia sobre todo con la noción de éxito o de fracaso de los alumnos en los aprendizajes, y sirve para dotarles de una <<acreditación>> de los conocimientos adquiridos” (Hernández y Sancho, 1989: 152);

• “No aporta nada al proceso en cuanto tal, salvo la constatación del nivel de logro alcanzado; se evalúa el resultado final y su calificación se toma como indicador indirecto y global de la excelencia del proceso seguido, pero sin más consecuencias. [...] A nivel práctico, pues, la evaluación sumativa supone un punto de llegada: es el momento final de un proceso, en el cual, una vez controlado el nivel de rendimiento alcanzado se valora éste y se da una nota” (Zabalza, 1988: 256);

• Tiene como finalidad “informar a todos los participantes sobre los resultados alcanzados y los procesos generados, valoración de los mismos y toma de decisiones para futuros períodos educativos” (Vázquez Reyes, 1995).

Para Elena Barberà (1998) existen diferentes formas de desarrollar la evaluación final:

“- Con una suma de las evaluaciones del proceso, sin desarrollar una evaluación final y, por lo tanto, con la renuncia a una visión conjunta y coordinada del conocimiento, pero con unos criterios claros acerca del peso de cada resultado parcial de las evaluaciones del proceso.

- Con una prueba global, cuya naturaleza variará según los objetivos, puede ir desde una indagación muy concreta y delimitada (por ejemplo,

un examen escrito o una observación puntual), hasta una más extensa e integrada (por ejemplo, un proyecto de trabajo o la valoración de la libreta de clase). Si se sigue esta opción, es más recomendable utilizar instrumentos globalizantes, como los proyectos, los portafolios sumativos, los mapas conceptuales, los resultados de problemas, los dilemas, las libretas o las prácticas finalizadas y las observaciones que indiquen el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente determinados. También un examen o prueba escrita puede reflejar este continuo de lo más concreto y delimitado a lo más extenso e integrado, con preguntas relacionadas entre sí a partir de una situación compleja que suponga un problema o un reto para el alumno.

- Con un conjunto de instrumentos que valoren el aprendizaje desde diferentes perspectivas y ámbitos del saber y que tengan en cuenta que los logros pueden ser distintos en grado y calidad para los diferentes alumnos. Este enfoque más multidimensional no siempre es posible, sobre todo si la secuencia de enseñanza y aprendizaje es corta; pero se torna inevitable si se trata de evaluar el trabajo sobre un área a lo largo de todo un curso o ciclo" (Barberà, 1999: 184-185).

En definitiva, como resume Felipe Trillo: "si la pregunta es "cuándo", las opciones son las clásicas: inicial (diagnóstica), continua (considerando a través de múltiples fuentes los progresos y retrocesos, y no acumulando pequeños finales), o bien simplemente final (en ocasiones jugándoselo todo a una sola carta)" (Trillo, 2003: 675).

Por consiguiente, puesto que las posibles opciones conllevan diferentes concepciones y finalidades en la evaluación de estudiantes, también introduciremos en el cuestionario y las entrevistas de esta investigación cuestiones relativas a en qué momentos se realiza la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela.

3.6. QUIÉN EVALÚA Y PARA QUIÉN:

Como advierte Carlos Rosales (1990: 78): "otra cuestión a plantearse en torno a la evaluación se refiere a quiénes están implicados en la misma. Supone, por una parte preguntarse quién ha de realizarla y al tiempo, identificar para quién se realiza".

Creemos que la respuesta que la literatura especializada da a estas cuestiones ya fue planteada (por lo menos indirectamente) cuando expusimos que, en opinión de diferentes autores, la evaluación debe tener como características definitorias el ser democrática y negociada.

Para ello es necesario romper con la utilización de la evaluación como un acto de poder y buscar la reflexión y participación de los alumnos para poder convertirla realmente en democrática.

> "La práctica de la evaluación en las pedagogías preocupadas con la transformación deberá estar atenta a los modos de superación del autoritarismo y al establecimiento de la autonomía del educando, pues el nuevo modelo social exige la participación democrática de todos. Esto significa igualdad, acto que no se dará si no se conquista la autonomía y la reciprocidad de relaciones" (Luckesi, 1995: 32).

Según Batalloso Navas (1995), para que la evaluación de estudiantes sea democrática es preciso que cumpla una serie de principios:

- Principio de transparencia: que los alumnos conozcan los criterios por los que son evaluados.
- Principio de motivación: apoyarse en los aspectos positivos para mejorar los errores.
- Principio de participación y negociación: que los alumnos vayan asumiendo progresivamente más responsabilidades en su proceso de aprendizaje.

Como recogimos anteriormente, una evaluación democrática implica que esté al servicio de los usuarios (no del poder) y que se dé un proceso de negociación inicial sobre qué se va a evaluar y con qué propósitos o intereses, negociación sobre el cómo evaluar eso que se ha decidido y negociación

sobre los juicios finales a los que se han llegado; juicios -o resultados- que, por tanto, serán conocidos por todos los implicados, interesados o afectados por esta evaluación.

Se pretende así romper con una práctica de evaluación autocrática o burocrática:

> "bajo un ropaje formativo y educativo, en la práctica, lo que encontramos es el desarrollo de una simple función selectiva y sancionadora o, más sencillamente, una rutinaria y a veces tediosa tarea administrativa. Así, podríamos hablar de evaluación autocrática (Mcdonald, 1982) si la función que prevalece es la punitiva y selectiva, y también de una evaluación burocrática, si el objetivo último y exclusivo consiste en cumplir con las exigencias y los informes que la administración educativa demanda" (Batalloso Navas, 1995: 74).

Planteábamos así la idea de que todos los implicados en el proceso de evaluación tienen derecho a participar no sólo en este proceso, sino también en su diseño y en la elaboración de las conclusiones, las cuales además tienen que ser accesibles para todos los integrantes de la comunidad educativa, ya que: "ofrecer información a quien detenta el poder supone directa o indirectamente fortalecer su posición frente a los más desfavorecidos" (Pérez Gómez, 1983), consolidando de esta forma las desigualdades sociales.

Como advierte Carlos Rosales (1990: 78): "El más elemental conocimiento de la realidad escolar nos dice que la evaluación es una actividad del profesor que se proyecta sobre el aprendizaje de los alumnos. [Pero] ya hemos indicado que esto no es exactamente así, que no [siempre] puede admitirse desde una visión ampliada y renovada de la educación."

Ya que: “en último término, la evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir sólo para asegurar que sus calificaciones sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, sino que también deberían ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje” (Race, 2003: 78)

En suma, que el principal dilema que se plantea en el para quién evaluar se sitúa entre hacerlo prioritariamente para el estudiante o, por el

contrario, para el profesor y el propio sistema educativo. Felipe Trillo lo expone con estas palabras:

> "¿Para quién se evalúa? En este caso, el dilema se plantea entre centrarnos en el aprendiz o hacerlo en el profesor, y acaso para el sistema. En el primer caso, la evaluación es una oportunidad más de aprendizaje, el error es una fuente de conocimiento (de lo que no es o no se debe hacer), y el alumno es el principal destinatario de la información, para que comprenda qué es lo que ha salido mal y cómo puede mejorarse. En el segundo, el profesor se erige en la medida de todo el proceso, él establece el criterio con mayor o menor rigor y/o tolerancia ante el error; por ello, la información es para él en primer lugar, para que pueda decidir qué hacer: bien calificar al alumno bien reconducir el proceso. Por su parte, se refiera a los estudiantes, a los profesores o a los centros, lo cierto es que el sistema lo registra todo y hace sus estadísticas, que lo son de socialización, por la vía de la legitimación de una cultura escolar homogeneizadora" (Trillo, 2003: 675)

No debemos obviar que "parece inevitable que cierto poder siga existiendo, el de la evaluación sumativa, que certifica ante la sociedad que un alumno ha aprobado, es decir, que ha desarrollado las destrezas necesarias y domina las habilidades requeridas además de haber alcanzado los objetivos previstos" (Bèlair, 2000: 23); pero incluso en esta función de la evaluación, los estudiantes no deben quedar al margen, participando en el establecimiento de los criterios de evaluación y participando en los reajustes de estos criterios cuando se considere necesario:

> "La evaluación afecta a todos los actores; es cierto que la dirige el profesor, pero se negocia con los alumno y, sobre todo, se negocia de nuevo durante el transcurso del aprendizaje, con el fin de ajustar los múltiples criterios en función de nuevos parámetros" (Bèlair, 2000: 24).

En fin, creemos que con estas pinceladas quedan contestadas las cuestiones sobre quién debe realizar la evaluación y para quién se realiza este proceso. En función de esta información, nosotros queremos conocer las percepciones de alumnos y profesores universitarios al respecto. Consecuentemente, les propondremos cuestiones relativas a si consideran que la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela se realiza para los alumnos, para el profesor, para la sociedad o el sistema; así como sus percepciones acerca de cómo se decide la evaluación: negociándola con el alumno, con el grupo clase, con otros profesores del departamento o la institución, o únicamente es decisión del profesor.

3.7. PARA QUÉ EVALUAR:

Vamos ahora a referirnos a la dimensión ética de la evaluación para establecer qué debemos preguntar respecto a dos cuestiones tan fundamentales como lo son el por qué y el para qué evaluar, pues como afirma Antonio Bolivar (1995: 24): "en la evaluación se mezclan inexorablemente dos dimensiones: además de un problema técnico-metodológico de técnicas, instrumentos, mejores modos de obtener información, etc., es sobre todo un problema ético de por qué evaluar, para qué, con qué legitimidad se puede pretender evaluar este aspecto, si dar una información o no, a quién, etc.".

En otras palabras, vamos a hacer referencia a las funciones y/o finalidades de la evaluación.

Para abordar esta cuestión vamos a revisar lo que nos dicen distintos autores sobre las funciones de la evaluación.

De este modo, Clifton Chadwick y Nelson Rivera consideran que:

> "La evaluación, bien planificada y conducida, puede transformarse en una efectiva ayuda para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Chadwick y Rivera, 1990: 53).

Según estos autores, las funciones de la evaluación educativa serían:

> "1. Motivar el aprendizaje estudiantil: Una de las funciones principales de la evaluación es motivar el aprendizaje. Esto se puede conseguir mediante la comunicación de metas inmediatas y a través de una permanente retroalimentación relativa al progreso obtenido en el logro de los objetivos de aprendizaje. [...]
>
> 2. Diagnosticar y remediar las dificultades del proceso de aprendizaje: La evaluación es una importante ayuda para identificar y remediar las dificultades que tienen los alumnos durante el proceso de aprendizaje. Mediante la observación sistemática del trabajo del alumno y el análisis de los diferentes instrumentos de evaluación, el profesor puede ir identificando a los alumnos que tengan dificultades de aprendizaje. Éstas no se deben buscar sólo en el ámbito del conocimiento y de las habilidades básicas, sino también en el de las relaciones sociales y el ajuste emocional [...]
>
> 3. Acrecentar la retención y la transferencia de lo aprendido: La evaluación ayuda a la retención de aquellos aprendizajes más relevantes y que tienen una mayor aplicación, como puede también

promover la transferencia o generalización de aprendizaje de un elemento a otro [...]

4. Promover la autoevaluación: Un proceso evaluativo más justo desde un punto de vista ético y más exacto desde un enfoque científico, puede motivar mucho más a los alumnos a una autoevaluación, no sólo por la adquisición de los aprendizajes en sí mismos, sino también por el significado que tiene el conocimiento de sus capacidades para su formación futura. [...]

5. Aumentar la comprensión de los alumnos y del proceso de aprendizaje: Una de las contribuciones más importantes de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje es la de proporcionar informaciones relativas al avance y dificultades que encuentran los alumnos, lo que permite tener un mejor conocimiento de cada uno de ellos. [...]

6. Ayudar a clarificar los objetivos del aprendizaje: [...] el objetivo es analizado en detalle: tanto las capacidades que se plantean como aprendizajes, como las condiciones y nivel de aceptación establecidos, son repensados a la luz del proceso de evaluación y medición. Ello trae consigo una necesaria clarificación de los objetivos propuestos. [...]" (Chadwick y Rivera, 1990: 54-57).

Por su parte, Blanco Felip nos dice que en la evaluación destacan las siguientes funciones:

"Función diagnóstica: Nos permite detectar los progresos y las dificultades en un momento determinado.

Función de pronóstico: conociendo la situación de partida entre otros aspectos, servirá de base para que el evaluador pueda predecir o pronosticar posibilidades futuras.

Función orientadora: Nos permite corregir y reorientar nuevas perspectivas. Esta función se presenta como una contraposición al tradicional valor selectivo de la evaluación, que se limita a discriminar lo que "vale" y lo que "no vale".

Función de control: A través de ella se asegura el control permanente del progreso general educativo, ya sea para una formación, una promoción o una expedición de títulos. Esta función no debe estar descarnada de las funciones anteriormente señaladas, es más, deben ir unidas.

Función de estímulo: Cuando de forma sistemática la evaluación resulta ser un medio optimizador del proceso permanente de perfeccionamiento." (Blanco Felip, 1996: 77-78).

También Luckesi contribuye a la clarificación de este asunto; así, considera que:

"La evaluación tiene como función ontológica (constitutiva), la de diagnóstico, y por eso mismo la evaluación crea la base para la toma de decisiones. Articulada con esa función básica están:

a) la función de propiciar la autocomprensión, tanto del educando como del educador;

b) la función de motivar el crecimiento. En la medida en que ocurre el reconocimiento del límite y de la amplitud de donde se está, se desvela una motivación para su proseguimiento en el transcurso de la vida o del estudio que se está realizando. La evaluación motiva en la medida mismo en que diagnostica y crea el deseo de obtener resultados más satisfactorios;

c) la función de profundización del aprendizaje. Cuando se hace un ejercicio para que el aprendizaje se manifieste, ese mismo ejercicio ya es una oportunidad de aprender el contenido de una forma más profunda, de fijarlo de modo más adecuado en la memoria, de aplicarlo etc. El ejercicio de la evaluación se presenta, en este caso, como una de las múltiples oportunidades de aprender;

d) la función de auxiliar el aprendizaje. Creo que si tuviéramos en nuestra mente la comprensión de que la evaluación auxilia el aprendizaje, a corazón abierto para practicar este principio, siempre haríamos bien la evaluación del aprendizaje. Una vez que estemos atentos a las necesidades de nuestros educandos, en la perspectiva de su crecimiento, estaremos haciendo lo mejor para que ellos aprendan y se desarrollen" (Luckesi, 1995: 175-177).

En la investigación dirigida por Francisco Javier Tejedor (1998) se considera que las funciones de la evaluación de estudiantes son:

"-Comprobar si se han conseguido, y en qué grado, los objetivos propuestos, y con ello calificar y evaluar a los alumnos, así como evaluar a todas las variables que intervienen en el proceso (objetivos, métodos ...).

-Informar a las personas interesadas sobre el proceso formativo de los alumnos.

-Orientar y motivar el aprendizaje del propio alumno (refuerzo y consolidación del aprendizaje; qué y cómo estudia el alumno ...).

-Valorar resultados (clarificación o reformulación de objetivos).

-Proporcionar datos que faciliten la investigación educacional, entendida ésta como una evaluación "realizada" en profundidad (Morales, 1995), respondiendo a los muchos interrogantes planteados a lo largo de nuestra reflexión: efectos de la evaluación (frecuencia, nivel de exigencia, resultados, ansiedad ...), impacto, niveles de formalidad, tipos de pruebas, fiabilidad y validez de las mismas ..." (Tejedor, 1998: 103)

Y para Grahan Gibbs la evaluación tiene seis funciones principales:

1. “Proporcionar tiempo y atención a los estudiantes.
2. Generar una actividad de aprendizaje apropiada.
3. Proporcionar un feedback a tiempo al que presten atención los estudiantes.
4. Ayudar a los estudiantes a asumir los estándares de la disciplina y las nociones de calidad.
5. En la corrección, generar calificaciones que permitan distinguir entre estudiantes aptos y no aptos.
6. Asegurar la calidad proporcionando pruebas para otros agentes externos con el fin de dotarles de información suficiente para elaborar los estándares del curso.” (Gibbs, 2003: 68)

Es importante destacar, una vez leídas las funciones que estos autores le atribuyen a la evaluación educativa, su opinión en defensa de la no utilización de la evaluación con una función meramente controladora o sancionadora. No se puede pretender utilizar la evaluación como medio para castigar a los alumnos por "no haber conseguido determinados objetivos, no ser eficaces, no alcanzar los logros pretendidos,...", usar la evaluación "como manifestación de autoritarismo" (Luckesi, 1995), y con respecto a la evaluación de estudiantes crear lo que Luckesi denomina "pedagoxía do exame" en la que:

> "los profesores utilizan las pruebas de evaluación como instrumentos de amenaza y tortura previa de los alumnos, asegurando que son un elemento motivador del aprendizaje" (Luckesi, 1995: 178).

De acuerdo con esto, Miguel Ángel Santos Guerra (1998c), advierte sobre la necesidad de distinguir entre las funciones que adopta la evaluación entendida como medición, y las que adopta cuando tiene como principal finalidad la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está siguiendo.

Así, cuando la concepción dominante de la evaluación es la de medición, la evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social, donde las funciones que cobran especial relevancia son:

> “Control: la evaluación permite controlar la presencia en el sistema y la superación de sus dispositivos de garantía.
>
> Selección: a través de la evaluación, el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas. De hecho, no existe una clara relación entre éxito académico y éxito laboral.
>
> Comprobación: la evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. Como la evaluación se realiza siguiendo los objetivos propuestos, la superación de las pruebas sirve de garantía social.
>
> Clasificación: como la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes), los resultados permiten clasificar a los estudiantes.
>
> Acreditación: la superación de los controles de la evaluación conduce a la acreditación académica y social. Esa acreditación tiene también una escala. De hecho, se utiliza en concursos y oposiciones. La media de las clasificaciones es un indicador relevante.
>
> Jerarquización: la evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede, incluso, negarse a compartirlas y a discutirlas con los alumnos y alumnas.” (Santos Guerra, 1998c: 19-20).

A lo que añade, que al actuar de este modo se fomenta, además, la cultura del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación, de la simplificación y de la inmediatez.

Por el contrario, si la finalidad de la evaluación es la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, las funciones que se potencian son las siguientes:

> “Diagnóstico: la evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.
>
> Diálogo: la evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En ese debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.
>
> Comprensión: la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ésa es su principal característica, su esencial valor.
>
> Retroalimentación: la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los profesionales.

> Aprendizaje: la evaluación permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos." (Santos Guerra, 1998c: 23-24).

En cuyo caso, las culturas que genera esta forma de entender y realizar la evaluación son: la cultura de la autocrítica, del debate, de la incertidumbre, de la flexibilidad y de la colegialidad, ya que:

> "La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo." (Santos Guerra, 1998c: 22).

En fin, Felipe Trillo resume la polarización entre ambas finalidades al decir, de acuerdo con Juan Manuel Álvarez Méndez (1993) y César Coll (1994) que: "las opciones son claras: hay una razón pedagógica netamente orientada a la mejora de la enseñanza-aprendizaje, y hay una razón social, más preocupada por la función de acreditación. En efecto, es conocido que existe una intención tanto formativa (reorientadora del conjunto del proceso) como formadora (específicamente centrada en la actividad de aprendizaje del alumno, del profesor o del centro escolar, y en sus posibilidades respectivas de autorregulación y desarrollo profesional e institucional), frente a una intención de carácter sumativo, que tiene por objeto clasificar y/o seleccionar para premiar o sancionar" (Trillo, 2003: 674).

Se trata, por tanto, de que la evaluación sirva para que profesores y estudiantes comprendan mejor cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo fuente de motivación para ambos, al mismo tiempo que ofrece información sobre posibles vías de mejora de este proceso.

A este respecto, la consideración de que las pruebas de evaluación son útiles como elementos motivadores del aprendizaje de los alumnos es una constante que se repite en la mayoría de las justificaciones de los profesores para utilizarlas como medio de control. Pero, si hacemos caso a lo que nos dice Miguel Fernández Pérez al respecto, lo que se está consiguiendo así son alumnos incapaces de tomar sus propias decisiones, que viven en un estado

de continua tensión y respeto artificial, que estudian únicamente para superar un examen y poderse olvidar de lo estudiado, y que, por lo tanto, carecen de cualquier clase de motivación intrínseca.

En este sentido, son muy interesantes las sugerencias que ya en 1974 hacía Miguel Fernández para 'motivar' a los alumnos:

- que los alumnos vean con claridad las consecuencias de su conducta libremente elegida, sea ésta la que fuere
- respeto, hasta el final y con todas sus consecuencias, de la decisión libre del alumnado
- procurar iniciar un diálogo individualizado [...] Una vez que el 'puente' de la comprensión se ha establecido, el resto es relativamente sencillo
- optar por una fórmula de compromiso
- por supuesto, el programa 'oficial' ha sido examinado por el profesor y los alumnos detenidamente al principio de curso.

En estas sugerencias se pueden encontrar ya muchas de las funciones que puede cumplir una evaluación para ser realmente motivadora (en el sentido de ayudar a que los alumnos quieran realmente aprender, porque lo consideran útil y necesario, no porque sea imprescindible para superar un examen) y estarían muy en consonancia con la expresión de Miguel Ángel Santos de que la evaluación debe ser un "proceso de diálogo, comprensión y mejora" (Santos Guerra, 1993a).

En cualquier caso, conviene no ser tan optimistas, y así, de acuerdo con lo que Félix Angulo Rasco nos presentaba, en 1993, las funciones de la evaluación *"del y en el sistema educativo"* se clasifican, en función de su *"importancia real para el Estado y el capitalismo",* en: primarias, secundarias y terciarias. Y si bien es cierto que él no se refiere estrictamente a la evaluación de estudiantes, sino a la evaluación en general, creemos que esta categorización puede aplicarse también a este ámbito y nos puede ser muy útil para obtener información de profesores y estudiantes sobre sus percepciones acerca de para qué se evalúa en la Universidad de Santiago de Compostela.

La clasificación que este autor ofrece es la siguiente (Angulo Rasco, 1993a: 11):

Funciones de la evaluación del y en el sistema educativo	
Funciones primarias 1. Selección de Individuos.	Idelogía meritocrática. Legitimación del acceso a las posiciones de mayor status social y de la desigualdad general según rendimientos.
2. Control Administrativo.	Rendimiento del sistema. Determinación/estandarización de las prácticas curriculares en los centros. Competitividad entre centros y docentes.
3. Gestión productivista del sistema	Sociedad civil como cliente del sistema educativo. Sobreestimación de los rendimientos del sistema, de su eficacia y de su eficiencia. Disminución de costos/reparto diferencial –según rendimientos– de los recursos.
Funciones Secundarias 4. Reforzamiento de la homogeneidad cultural.	Extensión por el sistema de la estandarización cultural común y equiparable nacional e internacionalmente. Depreciación del multiculturalismo. Hegemonía de la cultura de clase media. Sobreestimación de la cultura de élites.
5. Valoración de aprendizajes, contenidos y procesos curriculares.	Legitimación y potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos concretos, en razón de lo que midan las pruebas de evaluación. Hincapié en contenidos básicos, especialmente matemática, ciencia, y lenguaje. Posición marginal de otros contenidos. Especificación externa de las relaciones admisibles entre docentes, alumnado y contenidos curriculares.
Funciones Terciarias 6. Motivación individual.	Certificación. Motivación para el aprendizaje y el logro. Creación de expectativas para la movilidad social. Creación de expectativas para la seguridad y el bienestar económico y profesional.
7. Movilidad social.	Posibilidad de ascenso en la estructura social de clases y confirmación/legitimación de la posición social adquirida.
8. Información sobre el sistema educativo.	Orientación de la política educativa y curricular. Apreciación de la calidad educativa del sistema. Conocimiento de los problemas, logros y determinantes del mismo.

Según Félix Angulo, la explicitación pública que la Administración educativa hace de estas funciones es inversa a la importancia real que tienen para el estado, de forma que se utilizan las funciones terciaras de forma retórica para justificar la evaluación ("para recoger cierta aceptación general y legitimidad política") cuando son las funciones primarias, implícitas u ocultas,

las que realmente "están cumpliendo los sistemas de evaluación en el mundo occidental".

Definitivamente pues, una vez que hemos visto lo que diferentes autores consideran que son las funciones de la evaluación, lo que nos interesa en este trabajo es saber cuáles son las funciones que la evaluación de estudiantes está cumpliendo en esta Universidad. Por consiguiente, a la luz de toda esta información, en las encuestas que realicemos a profesores y estudiantes les interrogaremos sobre si la evaluación se realiza con una finalidad formativa o acreditativa o, matizando más, si entre las funciones que perciben de la evaluación se encuentran: la selección de alumnos, el control administrativo, el refuerzo motivacional, la socialización de estudiantes, ejercer el poder, facilitar la coordinación entre profesores, valorar aprendizajes, diagnosticar y remediar problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomar decisiones sobre este proceso, informar al alumno sobre su aprendizaje, promover el diálogo, etc.

Hemos visto hasta aquí lo que debemos preguntar a estudiantes y profesores sobre el concepto de evaluación, buscando su diferenciación de otros conceptos afines y estableciendo algunas distinciones dentro de la propia evaluación.

Nos hemos referido a las características que algunos autores le atribuyen a la evaluación educativa para ver en qué medida nuestros informantes perciben que estas características están presentes en la evaluación que se realiza en la U.S.C.

Nos hemos preocupado de revisar la literatura especializada para saber qué establece respecto al objeto de la evaluación y los criterios que se deben seguir para juzgar lo que es evaluado, con el fin de fundamentar qué y cómo les plantearemos las preguntas sobre estos aspectos a profesores y estudiantes.

Posteriormente atendimos a la dimensión "técnico-metodológica" para ver qué instrumentos o técnicas se pueden utilizar y las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas, al objeto de poder comprobar cuáles se están utilizando en nuestra Universidad y lo que opinan profesores y estudiantes de que sean esas las que se están utilizando.

A continuación, hemos comprobado como las posibles opciones relativas a cuándo se realiza la evaluación de estudiantes conllevan concepciones y finalidades distintas de la evaluación, por lo que también nos interesará preguntarle a profesores y estudiantes de esta Universidad en qué momentos se está realizando la evaluación.

Seguidamente establecimos, de acuerdo con la literatura especializada, que la evaluación educativa debe ser un proceso democrático, en el que todos los implicados participen, siendo necesario compaginar la responsabilidad del profesor de certificar la adquisición de determinadas competencias y habilidades con la negociación e implicación de los estudiantes en el establecimiento y aplicación de los criterios de evaluación y sus reajustes -si fueran precisos-, por lo que será importante conocer quién y para quién se evalúa en la Universidad de Santiago.

Y ya para finalizar esta revisión de la Teoría General de la Evaluación de estudiantes, nos hemos referido a su dimensión ética, recogiendo las opiniones de diferentes autores en relación a cuáles son (o deben ser) las finalidades y funciones de la evaluación educativa, con el fin de poder averiguar para qué se está evaluando en nuestra Universidad y qué opinan al respecto los principales protagonistas de esa evaluación.

4. LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD:

> "La evaluación del aprendizaje de estudiantes es a menudo vista como un fastidio y un mal necesario. Un fastidio, por la cantidad de trabajo que impone a los estudiantes y a los profesores y porque pareciera que interfiere en el aprendizaje que merece la pena; un mal porque parece animar la memorización, superficialidad y conformidad; y necesaria porque sin ella no hay forma para las universidades de mostrar que mantienen altos estándares. Aún así, sin evaluación, ¿qué es lo que haría trabajar a los estudiantes?" (Knight, 1995: 11)

En el capítulo anterior hemos realizado una revisión de la Teoría General de la evaluación de estudiantes para conocer los principales dilemas que están presentes en este proceso y saber qué debemos preguntar y cómo interpretar la información que obtengamos en la investigación empírica. Una vez visto esto, nos parece conveniente centrarnos en este capítulo sobre algunas de las características propias de la evaluación de estudiantes en el ámbito universitario -al objeto de incorporar las peculiaridades de este nivel educativo-, así como revisar otras investigaciones que se hayan realizado sobre el proceso de evaluación de estudiantes en este contexto.

De esta forma, queremos conocer qué especificidades establece la literatura especializada para la evaluación de estudiantes en el nivel universitario, esto es, si sobre las dimensiones abordadas en el capítulo anterior existen matizaciones que debemos considerar cuando hablamos de la evaluación de estudiantes universitarios; qué aspectos se han investigado hasta el momento sobre esta temática en nuestro contexto y a qué conclusiones se ha llegado; así como cuáles serían las orientaciones o cambios que teóricamente se argumenta que debe adoptar la evaluación de estudiantes para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

Es importante destacar que las aproximaciones a la problemática universitaria desde perspectivas que pretendan una mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje son relativamente recientes; y si nos referimos más concretamente al campo de la evaluación, éstas son además bastante escasas, si bien en los últimos años parece que es una temática que está comenzando a recibir especial atención:

> "Hasta hace poco más de una década, la investigación educativa apenas había centrado su atención en el nivel universitario. Sin embargo, las

> peculiaridades didácticas de la universidad han pasado, en los últimos años, a un primer plano, proliferando las investigaciones sobre métodos de enseñanza, procesos de aprendizaje, diseño y planificación del currículum y evaluación en la universidad (Castejón, Carda y Vera, 1991; Dunkin y Barnes, 1986; Menges y Mathis, 1988; Zúñiga, 1996). Puede hablarse también de una preocupación generalizada tanto entre los investigadores como entre las propias instituciones por la evaluación de la calidad y la mejora de la educación universitaria (Apodaca y Grao, 1996; De Miguel, 1996; Osoro y Salvador, 1994; Pérez Juste, 1996; Tejedor y otros, 1995).
>
> Dentro de esta corriente de investigación, pueden inscribirse algunos estudios en torno al tema de la evaluación de aprendizajes en la universidad, si bien es cierto, que no es uno de los tópicos más frecuentes" (Tejedor, 1998b: 87).

Advertidos de esta situación, vamos a comenzar retomando las dimensiones que la Teoría General de la Evaluación establece como fundamentales: cómo se define la evaluación, qué se evalúa, cómo se evalúa, cuándo se evalúa, quién y para quién evaluar, así como los para qué realizar la evaluación de estudiantes, con la intención de comprobar si la literatura especializada establece alguna especificidad respecto a como se deben desarrollar estas dimensiones en la Universidad en relación a los demás niveles educativos.

4.1. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD:

4.1.1. Cómo se define la evaluación de estudiantes en la Universidad:

No encontramos en la literatura revisada diferencias en la forma de definir la evaluación de estudiantes para el contexto universitario, si bien sí se remarca que entre sus características –además de las que se establecen para la evaluación de estudiantes en cualquier nivel educativo– deberían encontrarse el recoger los objetivos de los programas y cursos universitarios, ser correctamente contextualizada y usada en las universidades, y corresponderse con los propósitos de la educación superior (Brown y Knight, 1994).

También se llama la atención sobre la existencia de determinadas creencias y supuestos pedagógicos acerca de la concepción de evaluación, fuertemente arraigados en profesores y estudiantes que es necesario modificar para poder desarrollar una evaluación realmente educativa.

Así, a nivel de estudiantes existe la concepción de que la evaluación exige reproducción de conocimientos: "aún después de haber participado en secuencias didácticas orientadas hacia la comprensión y uso del conocimiento, los estudiantes esperan un examen que exija respuestas repetitivas" (Vélez, 2001).

Y en cuanto a los docentes, algunas de las creencias que son difíciles de erradicar con respecto al tema de la evaluación serían: "identificar evaluación con acreditación, buscar "objetividad", buscar el error, reproducir el rito (el rito del examen final, de la 'prueba sorpresa', de la evaluación 'individual y presencial' como modalidad única, de las notas y promedios como formas de valoración, ...), vigilar y castigar" (Vélez, 2001).

4.1.2. Qué hay que evaluar:

Estamos de acuerdo con diferentes autores en que la necesaria diversidad de actividades a realizar por los alumnos en una enseñanza como la universitaria exige, en coherencia, una diversidad de aspectos objeto de evaluación.

Así, manteniendo que el objeto fundamental de la evaluación de estudiantes es el aprendizaje, en este nivel educativo en la evaluación del aprendizaje se deben incluir aspectos como: competencias, habilidades, destrezas, hábitos, conductas, madurez, actitudes y valores específicos en relación con el mundo profesional, etc.; cobrando especial relevancia aquellos aprendizajes que en último término configuran una ética profesional.

Para ello, Miguel Ángel Zabalza considera que las demandas que se presentan en las pruebas de evaluación deben ser suficientemente variadas e ir progresivamente aumentando en complejidad:

> "Conviene considerar las demandas cognitivas planteadas a los estudiantes en los exámenes. El criterio de calidad viene marcado en este caso por la variedad y la progresión: que se les planteen demandas de diversa naturaleza (conceptuales, prácticas, de análisis, de comparación, de creación, etc.) y de diverso nivel de dificultad (las más fáciles actúan de elementos reforzadores y evitan la sensación de fracaso personal que nos embarga cuando no se es capaz de responder a casi ninguna de las cuestiones que se han planteado)" (Zabalza, 2003: 203).

Sin embargo, no parece ser ésta la tónica seguida mayoritariamente, siendo frecuentes las denuncias de que la evaluación de aprendizajes en la Universidad se reduce a capacidades cognitivas de bajo nivel (memorización, reconocimiento, reproducción de información, etc.) y fundamentalmente de contenidos conceptuales (no procedimentales ni actitudinales):

> "Aún reconociendo los profesores la importancia de incluir en su evaluación los tres dominios de Bloom (aprendizaje cognitivo, afectivos y psicomotores) Fleming y Chambers (1983) consideran que el 80% de las preguntas formuladas por los profesores pertenecen al nivel de los conocimientos. Haertel (1986) encontró también que los exámenes reflejan los objetivos instruccionales que los profesores se han planteado en sus programaciones con un sesgo hacia la repetición de los materiales presentados en clase o en los libros de texto. Crooks (1988) observa que las pruebas hechas por los profesores tienden a poner más énfasis en los niveles cognitivos inferiores y, a veces, incluso alejados de los objetivos de las programaciones.
>
> En la revisión realizada por nosotros sobre un total de 50 programaciones hechas públicas procedentes de diversas titulaciones observamos que la evaluación propuesta por los profesores presenta la misma tendencia señalada por Crooks en su revisión" (Hernández Pina, 1996: 45).

4.1.3. Cómo realizar la evaluación de estudiantes en la Universidad:

En relación al cómo se debe realizar la evaluación de estudiantes en el contexto universitario, la literatura consultada no establece grandes diferencias con lo que presentamos en la Teoría General de la evaluación de estudiantes, aunque sí se hace especial referencia a la atención a las condiciones institucionales en que se desarrolla este proceso (gran número de alumnos, grandes aulas, falta de medios y apoyos, etc.)

Se sigue reconociendo que las pruebas de recogida de información que se utilizan mayoritariamente son los exámenes tradicionales:

> "La evaluación del aprendizaje en la Universidad tiene implicaciones sociales y éticas que pesan sobre el profesorado y que llevan a una preocupación constante por la objetividad. Éste es quizás el principal motivo de que los exámenes continúen siendo un instrumento imprescindible y decisorio en la calificación del resultado del aprendizaje, aunque no constituyan por sí mismos una garantía en tal sentido, puesto que no existen unos criterios de calificación ni un modelos de evaluación consensuado" (Pérez Cavaní, Reyes, Palma y Rafes, 2000: 21).

Y quizás por eso, son muchos los autores que proponen y comentan las ventajas de diferentes tipos de pruebas o instrumentos alternativos, como pueden ser: diálogos reflexivos, portafolios, mapas conceptuales, autoevaluación y coevaluación entre iguales, ensayos, "memorias", proyectos, pósters, diseños, pruebas orales, juegos y simulaciones, pruebas informatizadas, contratos de aprendizaje, estudio de casos, informes de prácticas, estudios basados en la literatura especializada, ejercicios de investigación, entrevistas por audiencias específicas, prácticas reales, ejecuciones en contextos de simulación, exámenes a libro abierto, incidentes críticos, informes de expertos, observación de habilidades prácticas, etc. (Brown y Knight, 1994; Brown, Race y Rust, 1995; Cross, 1999; Barberà, 1999; Mateo 2000; Bordás Alsina y Cabrera Rodríguez, 2001a y b; Brown, 2003a y b; MacDowell y Sambell, 2003).

4.1.4. Cuándo evaluar:

Son muy escasas las referencias a cuándo se debe realizar la evaluación de estudiantes, pero entre los autores que recogen este aspecto hay una gran acuerdo en plantear la conveniencia de una evaluación longitudinal, a lo largo del proceso de enseñanza, sin reducirla a un acto puntual, aislado e independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje:

> "El gran drama de la evaluación habitual (tanto en la Universidad como en los otros momentos de la escolaridad) es que ha acabado independizándose del proceso formativo como una pieza aislada y autosuficiente de la estructura curricular. Se diría que la enseñanza y la actividad formativa van por un lado y la evaluación va por otro. Se evalúa sólo al final de cada periodo y simplemente para contrastar el nivel de aprendizaje alcanzado" (Zabalza, 2003: 152).

Comprobamos como no hay diferencias en relación al cuándo evaluar con lo que se establecía a nivel general en la Teoría de la Evaluación de estudiantes. Se recomienda, por tanto, una evaluación inicial con fines diagnósticos para conocer los conocimientos previos de los alumnos, su nivel de competencias, etc. y poder planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje posterior fomentando un aprendizaje significativo; una evaluación continua con fines formativos y formadores, que le permita al profesor ajustar el proceso de enseñanza al desarrollo de los alumnos tomando las decisiones pertinentes para su perfeccionamiento, al mismo tiempo que se va transfiriendo al estudiante el control y la responsabilidad de su aprendizaje; y una evaluación final como síntesis de la información ofrecida por la evaluación inicial y continua, para informar a todos los participantes de los procesos seguidos y los resultados alcanzados.

4.1.5. Quién y para quién evaluar en la Universidad:

Tampoco encontramos ninguna diferencia entre lo que establecía la Teoría General de la Evaluación sobre quién debe participar en el proceso de evaluación de los estudiantes y lo que nos dice la literatura especializada en el nivel universitario, si bien se insiste con mayor vehemencia en la necesidad de que los estudiantes adquieran las capacidades de autoevaluar su propio proceso de aprendizaje (como una condición necesaria para alcanzar la autorregulación de su

aprendizaje), así como evaluar a otras personas, productos o procesos, para lo cual parece muy adecuado la utilización de técnicas de auto y coevaluación:

> "Tradicionalmente la evaluación ha sido realizada por los profesores, y si lo que está siendo evaluado son productos tales como un ensayo, ellos podían ser los mejores preparados para hacerlo. Sin embargo, desde la afirmación de que incluir a los estudiantes en el proceso de evaluación puede ayudar a desarrollar sus propios juicios y, de ese modo, favorecer su formación, la auto y coevaluación pueden jugar una importante función formativa" (Brown, Race y Rust, 1995: 80)

Con respecto al para quién evaluar, aunque se sigue considerando que los estudiantes deberían ser los principales destinatarios del proceso de evaluación, ya que éste forma parte de su proceso formativo, también se advierte que la enseñanza universitaria tiene múltiples "clientes", por lo que la evaluación debería servir para informar a colectivos muy diversos, tales como: estudiantes, profesores, mentores, empresarios, equipo directivo o de gestión de la Universidad, financieros y otros cuerpos del gobierno o la administración, consejos o juntas financieras, etc. (Brown y Knight, 1994).

Consecuentemente, debemos tener en cuenta que dependiendo de los intereses de los diferentes destinatarios, la evaluación necesita (según Brown y Knight, 1994):

- adoptar formas diferentes
- alcanzar niveles diferentes de validez y fiabilidad
- realizarse en diferentes momentos de la carrera de los estudiantes
- comunicar sus resultados de diferentes formas.

En cualquier caso, podemos concluir que en el ámbito universitario, al igual que en resto de los niveles educativos, todos los implicados en el proceso de evaluación tienen derecho a participar en su diseño, desarrollo y elaboración de conclusiones, las cuales deben ser accesibles para todos los integrantes de la comunidad educativa. Además, en este nivel educativo deben tenerse en cuenta las necesidades de información sobre la calidad de la enseñanza universitaria, y por tanto, sobre la evaluación de los estudiantes, que presentan otros colectivos como empresarios o responsables de la gestión, administración o gobierno de la Universidad.

4.1.6. Para qué evaluar: funciones de la evaluación de estudiantes en la

Universidad:

Las funciones que la evaluación de estudiantes debe cumplir en la educación universitaria no difieren demasiado con las establecidas en la Teoría General de la evaluación de estudiantes. Así, por ejemplo, Sally Brown establece que la evaluación de estudiantes debe realizarse para:

- Generar una relación de feedback para que puedan aprender de sus errores.
- Clasificar o graduar su comprensión.
- Capacitarles para corregir sus errores y remediar sus dificultades.
- Motivarles y centrar su comprensión.
- Fortalecer el aprendizaje estudiantil
- Ayudarles a aplicar principios abstractos a contextos prácticos.
- Descubrir el potencial de los estudiantes para progresar a otros niveles o cursos.
- Guiar la elección de opciones.
- Proporcionarnos feedback sobre lo efectivos que estamos siendo, promoviendo el aprendizaje.
- Proporcionar estadísticas para agendas internas y externas." (Brown, 2003a: 26-27).

Sin embargo, son varios los autores que consideran que el hecho de estar en el nivel universitario, donde se está pretendiendo la formación de profesionales superiores, añade una función específica a la evaluación de estudiantes que, de esta forma, debe ocuparse también de que los alumnos estén adquiriendo una ética profesional al mismo tiempo que se forman como ciudadanos a todos los niveles:

> "la enseñanza universitaria a semejanza de otros niveles del sistema educativo genera unas necesidades evaluativas de tipo académico, pero su responsabilidad institucional en la formación de profesionales de alto nivel, añade una característica específica a la trascendencia del hecho evaluativo" (Espín López y Rodríguez Lajo, 1993: 53).

Comprobamos así como son pocas las especificidades que sobre la Teoría General de la evaluación de estudiantes se establecen para el nivel universitario, centrándose fundamentalmente en la especial atención que requiere el hecho de estar formando profesionales de nivel superior (tanto a nivel de funciones como de lo que se considera objeto de evaluación), ampliándose por tanto los instrumentos

y pruebas a emplear, y advirtiéndose que la información que este proceso ofrece debe tener en cuenta los intereses de los diferentes destinatarios: estudiantes, profesores, padres, empresarios y sociedad en general.

Sin embargo, debemos tener en cuenta las especiales características institucionales, de organización de espacios y recursos, etc., que presenta este ámbito, las cuales indudablemente van a estar influyendo en el cómo se puede realizar la evaluación de estudiantes.

Consecuentemente, en el apartado siguiente vamos a analizar estas características y los problemas específicos que presenta la evaluación de estudiantes en el contexto universitario.

4.2. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO QUE INFLUYEN EN LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES:

Aunque no hemos visto demasiadas diferencias en la literatura consultada, creemos que sí hay características específicas en el contexto universitario que influyen en la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes.

Por ello, en este apartado vamos a revisar algunas de estas características específicas, centrándonos especialmente en aquellas que consideramos como condicionantes de la forma en que se desarrolla el proceso de evaluación de estudiantes.

Creemos que para poder comprender realmente cómo se realiza la evaluación de estudiantes es necesario tener en cuenta cuestiones como: las especiales circunstancias que presenta este ámbito tanto a nivel de contexto organizativo como institucional; las implicaciones que supone el hecho de que entre las funciones de la educación universitaria se encuentre la formación de profesionales de nivel superior; la falta de formación docente exigida al profesorado universitario o las características de los estudiantes universitarios.

4.2.1. Características institucionales y organizativas:

No podemos obviar que el contexto universitario presenta una serie de características institucionales que lo hacen específico y diferente a los demás niveles educativos, como son: "la masificación estudiantil en muchas de las carreras, gestión burocratizada de los recursos, renovación de la oferta formativa sobre la base de criterios tomados de la economía de mercado, desdoble del profesorado en tareas docentes e investigadoras, etc." (VV.AA., 1993: 10).

Esto lleva a que muchos de los problemas de relación entre profesores y estudiantes en la vida académica se puedan considerar derivados de la organización específica de la Universidad (Herrera Govantes, 1990).

A estas características hay que sumar los condicionantes de espacios y recursos que suelen estar presentes en las aulas universitarias, así como algún otro elemento de los considerados normalmente dentro del "currículum oculto", como por ejemplo los que establece Miguel Ángel Santos Guerra como

dificultades arraigadas en la práctica profesional y en el contexto organizativo de la institución universitaria (1993a):

• *La escasez de tiempo:* Las sugerencias propuestas por la Administración requieren una elevada inversión de tiempo, pero la propia Administración no está dispuesta a liberar tiempos que no sean de estricta dedicación al aula.

• *La falta de motivación:* La acuciante llamada a la conciencia profesional, a la vocación del docente, al beneficio de los usuarios, choca con los agravios comparativos, con la ironía de algunos compañeros … A fin de cuentas todos cobran el mismo sueldo y ¿por qué habría de emplear el profesor horas de su tiempo libre para mejorar la práctica educativa? ¿Qué ganancias le reporta ese plus de tiempo y dedicación? ¿Por quién es reconocido ese esfuerzo suplementario?

• *El individualismo profesional:* Los profesores han recibido una formación, han tenido un desarrollo profesional y han realizado un perfeccionamiento casi siempre asentados en el individualismo. Cada uno ha sido evaluado individualmente, se ha encerrado en su clase con sus alumnos y ha asistido a los cursos que ha podido o ha querido. Pocas veces se han producido procesos de carácter colegiado en la práctica profesional y en el perfeccionamiento. El paradigma de colegialidad exige una nueva concepción y una nueva práctica.

• *La rutinización institucional:* Es tan fácil como peligroso mecanizar las prácticas profesionales. Evaluar como se ha evaluado anteriormente, sin preguntarse qué repercusiones tiene hacerlo de ese modo, qué ventajas tendría hacerlo de otra forma, es un riesgo convertido en cotidiana realidad.

• *La carencia de ayudas:* Para realizar un trabajo asentado en la reflexión rigurosa y sistemática de la práctica, en la comunicación con otros profesionales, en el diálogo compartido con los alumnos, hace falta contar con ayudas institucionales. Es necesario contar con la ayuda sistemática y generosa de profesores de apoyo a la investigación, disponer de medios materiales, contar con tiempos, disponer de canales para la difusión de los trabajos …

De cualquier modo, como establece este autor: "conocer las dificultades es un modo de superarlas. De hecho, con la misma complejidad de la evaluación, con el mismo sistema educativo, con la misma sociedad preocupada obsesivamente por los logros más superficiales, con la misma escasez de

medios, nos podemos encontrar con dos profesores completamente diferentes, separados por el espesor de un delgado tabique de mampostería. Uno trabaja con ilusión y empeño por mejorar la evaluación. Otro arrastra su rutina pacientemente" (Santos Guerra, 1993a).

4.2.2. Formación docente:

Existen en esta etapa educativa circunstancias específicas que indudablemente van a condicionar la forma en que se realiza el proceso de evaluación, entre las cuales (además de las ya mencionadas) tienen especial relevancia la priorización que a nivel administrativo se establece de la producción investigadora frente a la función docente, así como la escasa formación docente que a los profesores universitarios se les exige para enseñar en este nivel:

> "De todos es sabido la nula exigencia legal de requisitos pedagógicos necesarios en la formación del profesorado universitario para acceder al ejercicio de la docencia (conocimientos, habilidades y técnicas propias y específicas de la profesión de enseñar en la Universidad), así como la escasa preocupación posterior por parte de los Rectorados y Departamentos universitarios por establecer y llevar a cabo un sistema de formación continua inherente al desarrollo de la denominada <<profesionalización docente>>" (Nieto Martin, 2000: 305-306).

De este modo, la evaluación es una de las cuestiones sobre las que se advierten mayores carencias formativas, lo cual es comprensible debido a su complejidad (como hemos constatado en el apartado anterior) y a la importancia que tiene en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje:

> "La situación dispar y contradictoria que se vive en la Universidad con respecto a la evaluación es bien conocida por todos. En mi opinión, se trata de uno de los puntos débiles más importantes del actual sistema de enseñanza universitaria porque se trata de una competencia profesional notablemente deficitaria en el profesorado universitario. Sabemos poco, en general, de evaluación (de su función curricular, de las técnicas posibles, de sus condicionantes técnicos, de su impacto en el aprendizaje, etc.) y eso repercute fuertemente en la práctica docente" (Zabalza, 2003: 146).

Y a pesar de que la evaluación de estudiantes es reconocida por los profesores como una de las principales problemáticas de la docencia universitaria sobre la cual expresan necesidades de formación, las temáticas que les preocupan de este proceso no siempre se refieren a su esencia educativa, sino que con gran frecuencia se reducen a los aspectos más cuantitativos:

> "En este sentido las problemáticas que con más peso se plantean se refieren a temáticas relacionadas con la calificación como la justeza al otorgar una nota, la subjetividad de la misma o la elaboración de exámenes y claves de calificación por citar algunos ejemplos. Lo interesante aquí es que casi todos los problemas que se plantean priorizan los aspectos cuantitativos de la evaluación, evidenciando una despreocupación o desconocimiento de su carácter esencialmente cualitativo y educativo" (Sainz Leyva, 2001).

Por todo ello, se llega incluso a la situación de que existen profesores a los que les gustaría poder prescindir de esta parte del proceso de enseñanza-aprendizaje:

> "Muchos docentes renunciarían con gusto a este apartado de su actividad. Es algo que les produce una honda insatisfacción y que tiende a dificultar el mantenimiento de un estilo docente relajado y centrado en el desarrollo del interés de sus estudiantes. Su satisfacción personal está vinculada al hecho de dar las clases y abrir nuevas perspectivas: científicas, culturales y profesionales. Pero la necesidad de evaluar rompe con ese esquema relacional constructivo. Su papel de facilitador se ve complicado por el de juzgador" (Zabalza, 2003: 145).

Sin embargo, como ya hemos constatado a lo largo de este Marco Teórico, "hablar de la importancia de la evaluación de los aprendizajes es indicado a causa de las fuertes repercusiones sociales y personales que tiene este tipo de evaluación, la forma en que es llevada a cabo influirá directa o indirectamente en la calidad educativa. Si este tipo de evaluación informa sobre la calidad educativa e incide en aquella, es necesario concederle la máxima importancia y reunir información sobre su adecuación" (Espín López y Rodríguez Lajo, 1993: 53-54).

Opinión que comparte Francisco Javier Tejedor, el cual considera que para profundizar en el análisis de este tema no sólo es necesario conocer la formación de los docentes al respecto y el cómo se realiza el proceso de evaluación, sino también cómo es valorado por los estudiantes:

> "La evaluación de los aprendizajes de los alumnos constituye una dimensión esencial en la denominada "evaluación institucional", encontrándose íntimamente ligada a la calidad de la enseñanza y siendo un indicador fundamental de la misma. Por lo tanto, en esta línea de análisis y discusión, profundizar en torno a la problemática que conlleva la evaluación de los aprendizajes de los alumnos implica, entre otros factores, conocer la formación y formas de actuación del profesorado acerca de esta cuestión; así como la opinión, percepción y valoración realizada por los alumnos" (Tejedor, 1998b: 120).

Valoración que con gran frecuencia no es conocida ni por los profesores ni

por los demás responsables de la administración educativa:

> "Los alumnos juegan (o pueden jugar) un papel determinante en los procesos de análisis y búsqueda de la calidad. En realidad son ellos los más interesados en efectuar una actividad interesante, eficaz y positiva. ¿Qué piensan los alumnos de nuestra práctica profesional? En general formulan sus opiniones y realizan los análisis de espaldas a los profesores. Los alumnos valoran, critican, alaban la forma de actuar de los profesores desde su peculiar óptica y experiencia. Pero no comparten el análisis con los profesores. Ni siquiera comparten la experiencia, ya que esto supone la atribución de significados" (Santos Guerra, 1991: 43).

Aún cuando es el proceso de evaluación el que más va a influir en lo que el estudiante aprende y cómo lo aprende y en su propia autoimagen de estudiantes, ya que de acuerdo con Sally Brown y Peter Knight (1994):

> "La evaluación está en el corazón de la experiencia de los estudiantes universitarios. La evaluación define lo que consideran como importante, cómo gastan su tiempo, y cómo se ven a ellos mismos como estudiantes y luego como graduados" (Brown y Knight, 1994: 12).

4.2.3. Formación de profesionales de nivel superior:

Y todo esto en una institución que tiene entre sus funciones no sólo la formación en conocimientos científicos, técnicos o culturales, sino también la formación de profesionales de nivel superior:

> "la institución universitaria representa una realidad compleja en la que desde el punto de vista evaluativo nos enfrentamos a aspectos muy variados y que en muchos casos entrecruzan sus campos de influencia. El alumno universitario adquiere informaciones, conocimientos, destrezas, capacidades, todo lo cual le exige poner en juego procesos cognitivos de distinto orden. Pero también aprende hábitos, actitudes, formas de actuar tomando como referencia a sus profesores, y a sus compañeros, todo lo cual también supone una aportación cara a un aprendizaje, que en último término debe llegar a dar forma a una ética profesional. Faceta ésta imprescindible si estamos pretendiendo la formación de profesionales" (VV.AA., 1993: 50).

Consecuentemente, la evaluación de estudiantes en el ámbito universitario va a estar muy influida por el hecho de que entre sus funciones está el asegurarse de que los alumnos se estén formando como profesionales a todos los niveles; lo cual, según Julia Espín y Mercedes Rodríguez, complica sustancialmente este proceso si tenemos en cuenta la complejidad inherente a los

aprendizajes desarrollados por los estudiantes, y el hecho de que para evaluar dimensiones como hábitos y actitudes se requiere la colaboración y actuación colegiada del conjunto de profesorado:

> "El primer problema que presenta la evaluación de los aprendizajes en la universidad es que los resultados o productos de la educación universitaria -los aprendizajes- constituyen una realidad compleja y, por tanto, difícil de concretar y especificar. Los alumnos aprenden muchas cosas: adquieren nuevas informaciones o conocimientos, destrezas o habilidades, desarrollan procesos cognitivos..., pero también sentimientos, hábitos y actitudes hacia unos contenidos, hacia sus profesores, compañeros, hacia unas futuras profesiones. En general, los profesores no se sienten responsables de evaluar todos los ámbitos y es lógico. Una gran parte de esos ámbitos es competencia de todo el conjunto del profesorado y no se pueden evaluar con unas pruebas o exámenes" (Espín López y Rodríguez Lajo, 1993: 56).

Estas autoras concretan los problemas que presenta la evaluación del aprendizaje en la Universidad en los siguientes aspectos:

• Respecto al enfoque: Se concede más importancia a la cantidad que a la calidad de aprendizajes, lo que refuerza enfoques estratégicos de memorización. Los contenidos en sí mismos son considerados más importantes que los procesos mentales que los alumnos desarrollan respecto a ellos.

• Respecto al cómo evaluar: Según estas autoras, los profesores se han donado o creído que tienen plena autonomía a la hora de planificar su materia, y todo lo que comporta, incluidos los criterios de evaluación; algo que, además, no dan a conocer a sus alumnos. Y no hay cosa que desoriente y desmotive más que el desconocimiento de los criterios de evaluación, la constatación de la arbitrariedad de su establecimiento y, sobre todo, la diversidad de criterios entre profesores de una misma materia y respecto de un mismo objeto de evaluación.

• Respecto a las modalidades de evaluación: establecen tres cuestiones problemáticas:

- La modalidad de evaluación sumativa es la única que acapara toda la atención del profesorado y con mucha frecuencia es reducida a una única prueba al final del curso.

- Los instrumentos de recogida de información que se utilizan son casi exclusivamente los exámenes escritos, tipo ensayo o prueba objetiva,

pero focalizados a medir el recuerdo o memorización del contenido. Y que conste que el problema no es tanto de los instrumentos empleados cuanto del tipo de aprendizaje que se evalúa a través de ellos.

Otro problema relacionado con el tipo de instrumentos es que tanto el profesor como los alumnos enseñan y aprenden según aquello que se demanda en los exámenes. Si eso es así, es importante que la muestra de aprendizajes medidos en las pruebas sea representativa de todos los aprendizajes desarrollados. Pero, con frecuencia, los objetivos de aprendizaje no se tienen en cuenta en la elaboración de instrumentos, o se consideran tan solo de manera vaga, ya que no son explícitos, incurriendo así en frecuentes errores de falta de representatividad.

- En cuanto a la interpretación de los resultados, no se hace explícito el tipo de referente utilizado. En la práctica, cada profesor suele establecer un nivel mínimo de exigencia, de paso o superación, según su propio criterio y experiencia, y con grave riesgo de ser arbitrario. Así se comprenden las diferencias respecto al nivel de exigencia entre profesores.

4.2.4. Características de los estudiantes:

Tampoco se pueden olvidar las especiales características con las que llegan al ámbito universitario la mayoría de los alumnos, entre las cuales muchos autores resaltan importantes lagunas en su formación:

> "Es habitual que la Universidad reciba a los alumnos con unas carencias que son esenciales para su formación. Estudiantes incapaces para diseñar una experiencia, realizar un trabajo bibliográfico original, hacer generalizaciones, formular hipótesis, hacer previsiones, analizar datos, buscar información, etc. Estudiantes sin capacidad de organización, de estructuración, de análisis y de síntesis. Sin actitud científica ni ritmo de trabajo. Incapaces de realizar adecuadamente una actividad en equipo, de evaluar su propio aprendizaje etc., etc., etc." (Blanco Prieto, 1994: 55).

Pero el problema más grave es que su paso por la Universidad no mejora sustancialmente esta situación, encontrándonos en los últimos cursos de las licenciaturas con alumnos: "cuya formación ha sido organizada en base a un tipo de procedimiento que Marcel Lesne denomina <<Modo de trabajo pedagógico de

tipo transmisivo de orientación normativa>>. Es decir, [...] un perfil de alumno que asimile acríticamente el saber que el profesor le transmita, y sepa reproducirlo con la mayor fidelidad posible para que el profesor se encuentre reconocido en él. Su valoración será en función de su capacidad de reproducción. La motivación es la nota, <<ser el mejor>>, lo que desarrolla fuertemente la competitividad, la división, el individualismo, etc. Y donde el programa y la evaluación los realiza el profesor" (López Górriz, 1990).

Es decir, nos encontramos con un estudiante caracterizado, de acuerdo con la conceptualización de Entwistle (1988) y Biggs (1987) por un enfoque de aprendizaje estratégico o de logro (polarizado por el deseo de triunfo y una orientación competitiva, de tal suerte que adapta estrategias y esfuerzos en función de su rentabilidad a nivel de rendimiento académico -calificaciones-), y que su paso por la Universidad no consigue despertar la necesidad de interrogarse y profundizar en aquellos temas que está estudiando:

> "Un alumno que considera que si estudia tendrá éxito en las asignaturas y que, sin embargo, no dedica suficiente tiempo a estudiar, que piensa que las diferentes materias son útiles e importantes y que sacar buenas notas no es lo más importante y, sin embargo, a la hora de escoger trabajos no elige aquellos con los que puede aprender más y tampoco profundiza en los argumentos que sustentan aquello que está estudiando, ni se preocupa de desarrollar ideas sobre ello. Además es un alumno que prácticamente no emplea más estrategias cognitivas que las de organización de la materia, y que intenta resolver sus dudas volviendo a leer el material, pero luego no las consulta ni con el profesor ni con otros compañeros" (Roces, Tourón y González, 1995: 110).

Alumnos que sus profesores describen con los siguientes adjetivos:

- Tímidos, avergonzados, poco participativos, apáticos.
- Poco autónomos, pasivos, conformistas, se dogmatizan pronto.
- Despistados sobre la dinámica universitaria.
- Inmaduros, infantiles, con ideas románticas sobre los estudios.
- Estudian poco, no van al día.
- Poco curiosos intelectualmente, socialmente.
- Competitivos, individualistas.
- Poco formados, nivel académico y cultural bajo.

- Van a aprobar, no a estudiar y a aprender, poco interés por saber." (Gros y Romañá, 1995: 57)

Lo cual se corresponde además con un perfil de profesor caracterizado como poseedor del 'poder' y del 'saber', que utiliza a ambos para reafirmarse en su rol, y cuya formación es esencialmente de tipo cognitivo (especialización de conocimientos que debe transmitir) (López Górriz, 1990).

Y se ve empeorado por el hecho de que "cada profesor acude a su aula sin tener en cuenta qué conocimientos y procesos se plantean en las sesiones anteriores y siguientes a la suya. Y cada alumno afronta su tarea de saber (y/o de aprobar) como una actividad de su exclusiva incumbencia" (Santos Guerra, 1991: 30).

Todas estas circunstancias dan como resultado que los estudiantes expresen reflexiones como la siguiente:

> "Me limitaba a ir a clase, a hacer mis trabajos puntuales con más o menos reflexión, a empaparme de lo que me exigían, para posteriormente exponerlos en un examen, sin más interés, en la mayoría de las ocasiones, que el de eliminar materia" (María Dolores Martín, cit. por López Górriz, 1990).

4.2.5. "Paradojas" de la evaluación de estudiantes en la Universidad:

Por todo lo que hemos comentado hasta aquí, Miguel Ángel Santos Guerra (1999b) considera que en la evaluación de estudiantes que se realiza en el ámbito universitario pueden identificarse una serie de "paradojas" que reflejan los problemas presentes en este proceso. Paradojas que este autor sintetiza en los siguientes enunciados:

1. Aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben.
2. A pesar de que la nota de corte para el ingreso en algunas especialidades es alta, cuando existe fracaso en la primera evaluación se atribuye la causa a la mala preparación que han tenido los alumnos en los niveles anteriores.
3. Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados.
4. Aunque en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen diversos estamentos

y personas, el único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno.

5. La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas.

6. Aunque los resultados no explican las causas del éxito o del fracaso, la institución entiende que el responsable de las malas calificaciones es el alumno.

7. Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso de enseñanza, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación.

8. A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados.

9. Aunque la organización de la Universidad ha de tender a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las condiciones organizativas (masificación, rutina, falta de estímulos, ...) dificulta la evaluación rigurosa y de calidad.

10. Aunque las instituciones de formación de docentes hacen hincapié, teóricamente, en la importancia de la evaluación cualitativa, las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos.

11. Aunque muchos aprendizajes significativos tienen lugar en periodos de tiempo prolongados, la evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos.

12. Aunque la finalidad de la enseñanza es conseguir personas que mejoren la sociedad, la cultura de la evaluación genera competitividad entre los alumnos.

13. Aunque resulta muy difícil eliminar la arbitrariedad de los procesos de corrección, la calificación tiene el carácter de inequívoca y de incontestable.

14. Aunque la participación es un objetivo prioritario de la formación, los alumnos sólo intervienen en la evaluación a través de la realización de las pruebas.

15. Aunque se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son rabiosamente individuales.

16. Aunque la Universidad investiga desde el cosmos en su conjunto hasta el más pequeño microorganismo, pocas veces centra su mirada sobre sus propias prácticas (en concreto, sobre la evaluación que se practica en sus aulas).

17. Aunque la enseñanza universitaria debería encaminarse a la consecución de la racionalidad y de la justicia de la institución y a una transformación ética de la sociedad, la práctica de la evaluación constituye un ejercicio de poder indiscutido.

18. Aunque la Universidad se caracteriza por el rigor científico y la exigencia de objetividad, en la evaluación se aplican criterios cuya fijación y aplicación está cargada de arbitrariedad.

19. Aunque se dice que hay que preparar a los alumnos para la Universidad, la práctica docente que se lleva a cabo en ella es de peor calidad que la de los niveles anteriores.

20. Aunque los indicadores de rendimiento se consideran insuficientes para hacer la evaluación de las instituciones, éstos constituyen la piedra angular de la evaluación de las Universidades.

Comprobamos como en estas "paradojas" se hace un recorrido por la práctica totalidad de las dimensiones presentes en la teoría de la evaluación; y tal y como establece este autor, si pretendemos cambiar esta situación debemos planteárnosla, debatirla con estudiantes y profesores (principales protagonistas de este proceso) y realizar procesos de investigación que nos permitan crear foros de reflexión y mejora:

> "La propuesta para afrontar la problemática consiste, en primer lugar, en plantearlas [las paradojas], aunque de ello se derive más inquietud que tranquilidad. En segundo lugar, desarrollar procesos de diálogo con los alumnos, principales implicados en un proceso que frecuentemente condiciona su trabajo, su forma de estudiar y sus relaciones con los profesores y con la institución. En tercer lugar, revisar de forma personal si estas paradojas están presentes en la práctica profesional y abordar procesos de transformación y de mejora. En cuarto lugar, plantear de forma colegiada cómo hacer de la evaluación un proceso de cambio para los profesores. Y por último, poner en marcha procesos de investigación sobre la práctica que conduzcan a informes escritos que puedan difundirse, y promover plataformas de debate y de transformación" (Santos Guerra, 1999b: 369).

Ni que decir tiene que estamos totalmente de acuerdo, pues este ha sido el sentido que le hemos dado a nuestro trabajo desde un inicio, ya con el trabajo de Tesina de Licenciatura en el que pretendíamos conocer las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de esta Universidad sobre su evaluación, y que en esta ocasión pretendemos ampliar a todo el ámbito de la Universidad y contrastarla con las percepciones de los profesores.

Teniendo claro esto, nos parece imprescindible revisar otras investigaciones que se han realizado sobre la evaluación de estudiantes en el contexto universitario, para ver qué problemáticas plantean y cuáles son sus conclusiones.

4.3. INVESTIGACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES EN LA

UNIVERSIDAD: LA REALIDAD DE LOS DATOS:

Llama la atención que en los últimos años parece haber una gran preocupación en nuestro país por realizar evaluaciones de la calidad del sistema universitario, si bien estas evaluaciones se centran mayoritariamente en aspectos institucionales, esto es, de la Universidad en su conjunto (Aparicio Izquierdo, 1994; Meade, 1997; Michavila y Calvo, 1998; Luxán, 1998; Rodríguez Espinar, 1998; Mora, 1999; etc.), mientras que son muy pocos los estudios que se realizan en profundidad para saber cómo se está desarrollando de manera específica la evaluación de los estudiantes en este contexto.

Hemos realizado una revisión bibliográfica de los artículos e investigaciones publicadas sobre este tema desde 1990 hasta 2002, acudiendo a diversas bases de datos sobre bibliografía educativa (BIBE, ERIC, CSIC-ISOC, REBIUN, Bases de datos de las Bibliotecas de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Universidad Complutense de Madrid) y revisando algunas de las revistas especializadas en el ámbito de la evaluación y de la educación superior específicamente[9], o del ámbito de la educación en general, como son:

- Assessment and Evaluation in Higher Education,
- Bordon,
- Contextos Educativos: Revista de Educación,
- Educational Evaluation and Policy Analysis,
- Harvard Educational Review,
- Higher Education,
- Higher Education Review,
- Higher Education in Europe,
- Review of Higher Education,
- Revista de Ciencias de la Educación,
- Revista de Educación,
- Revista de Educación de la Universidad de Granada,
- Revista de Enseñanza Universitaria,
- Revista de Investigación Educativa,
- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,

[9] La revisión bibliográfica de algunas de estas revistas, realizada entre 1990 y 2000, fue publicada en mayo de 2002 por Revista de Educación (nº 328), en un artículo titulado: "La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las Universidades".

- Revista Española de Pedagogía,
- Studies in Educational Evaluation, y
- The Journal of Higher Education.

Tras identificar la problemática, metodología y conclusiones que los artículos encontrados proponen, procedimos a agruparlos en diez categorías -emanadas de los propios trabajos- que resumen, en nuestra opinión, lo más relevante de sus aportaciones.

Por tanto, en este apartado vamos a presentar estas categorías y un breve resumen de los aspectos abordados en cada una de ellas. A continuación, nos centramos en el análisis de diferentes investigaciones realizadas en los últimos años sobre la evaluación de estudiantes desde la perspectiva de sus principales protagonistas: profesores y estudiantes universitarios.

4.3.1. Dimensiones que recogen los artículos publicados sobre evaluación de estudiantes:

a) Conceptualización de la evaluación o diferentes formas de entender la evaluación de los estudiantes:

A pesar de estar acostumbrándonos a oír o leer que sobre evaluación ya está casi todo dicho (según los estudiosos del tema), o de que ya basta de buenas palabras y que lo necesario ahora es ver cómo se lleva a la práctica (en boca de profesionales de la enseñanza), es llamativo el hecho de que siguen siendo muchos los artículos o comunicaciones que se ocupan íntegramente de realizar una conceptualización sobre el significado de la evaluación de estudiantes y/o sobre sus posibles implicaciones y consecuencias en función de cómo se desarrolle este proceso.

Desde esta perspectiva, son muchos los artículos que plantean la necesidad de "convertir" la evaluación en una práctica realmente educativa y democrática, para lo cual: defienden la necesidad de romper con la utilización de la evaluación como un acto de poder; buscan la reflexión y participación de los alumnos para poder convertirla realmente en educativa; muestran algunas de las orientaciones erróneas que toma la evaluación de estudiantes; recuerdan los

límites que siempre tiene cualquier proceso de evaluación; o, simplemente, hacen una recapitulación de los avances que ha habido en la conceptualización de la evaluación durante el último siglo (Álvarez Méndez, 1993; Balla y Boyle, 1994; Batalloso Navas, 1995; Contreras Muñoz, 1995; Imrie, 1995; Biggs, 1996; Gravett, 1996; Hager y Buttler, 1996; De la Torre, 1998; Fontán, Sanjuán y Virgós, 1997; Santos Guerra, 1998b, 1999b; Rodríguez Espinar, 2000; Romeo Cardone, 2000; Bordás Alsina y Cabrera Rodríguez, 2001b; Dierick y Dochy, 2001; Vélez, 2001; Sabar, 2002; Elshout-Mohr, Oostdam y Overmaat, 2002; Taras, 2003b; Romer, 2003; Elwood y Klenowski, 2003; Cook, 2003; Yorke, 2003; etc.)

b) Experiencias concretas de procesos de evaluación llevadas a la práctica por profesores universitarios:

Una gran parte de los artículos y estudios revisados se ocupan de realizar una presentación y análisis de "prácticas innovadoras" en el campo de la evaluación de estudiantes por profesores universitarios, reflexionando sobre sus ventajas e inconvenientes (Díaz Nogueira, 1993; Abraira Fernández, 1995a; Oldfield y Macalpine, 1995; López Gorriz, 1993, 1997; Searby y Ewers, 1997; Fabregat y Ros, 2000; Pérez y Pereira, 2000; Tal, Dori y Lazarowitz, 2000; Vendrell y Lucaya, 2000; Vélez, 2001; Ñeco, García, Fernández, Jiménez y Reinoso, 2001; Rodríguez, Sánchez, Padilla y Morones, 2001; Struyf, Vandenberghe y Lens, 2001; Smith y Soojung, 2002; Greer, 2003; etc.)

Cabe destacar que la metodología que utilizan para realizar estos análisis son muy diversas: desde las meras reflexiones, hasta los que intentan hacer estudios empíricos comparando el proceso y los resultados obtenidos por dos grupos de alumnos. Pese a ello, podría decirse que la mayor parte se quedan en descripciones de la propia experiencia, sin realizar un estudio riguroso sobre sus implicaciones y las mejoras o desventajas que produjeron.

Muchos de estos artículos parten de estudios teóricos en los que se acepta la influencia parcial de una buena enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que se reconoce el condicionamiento que los métodos de evaluación ejercen sobre las estrategias de aprendizaje y los resultados de los alumnos; en esa dirección exponen los criterios que se siguen en relación con cada una de los métodos de evaluación que van a utilizar, así como los propósitos

u objetivos que se quieren alcanzar.

c) Evaluación académica en áreas o materias concretas:

Como complemento al apartado anterior, encontramos artículos que nos muestran las reflexiones e innovaciones en materias de evaluación por parte de profesores universitarios, pero esta vez enmarcándose ya en un área o materia concreta (Garfield, 1995; Abraira Fernández, 1996; Beléndez Vázquez, 1996; Hibberd, 1996; Rafiq y Fullerton, 1996; Behar Gutiérrez, 2000; Smith, 2000; Barnard, Veldhuis, y Van Rooij, 2001; Nestel, 2003).

Estos profesores comienzan examinando sus propias prácticas de evaluación, cuestionándose y reflexionando sobre la información que le ofrecen a los alumnos de las mismas, las oportunidades que le dan a ellos para participar y decidir en este proceso, las posibilidades de implementar formas de evaluación diferentes y las implicaciones que eso conlleva, etc.

Empieza así un proceso de innovación en el que ponen a prueba la aplicabilidad y utilidad de una forma de evaluar más participativa, dinámica y formativa, lo cual conlleva prácticas totalmente diferentes a la que están acostumbrados los alumnos. Aún reconociendo las dificultades y el esfuerzo que esto supone, casi todos coinciden en los resultados positivos que le reportaron estos cambios de metodología.

No obstante, hay que advertir que no siempre es ésta la línea que siguen estos artículos, de forma que algunos se limitan a mostrar posibles técnicas o estrategias de evaluación para determinadas materias más novedosas, o con algún componente más innovador, pero bajo una concepción muy tradicional de la evaluación (Sosabowski, Herson, y Lloyd, 1998; Segura y Jiménez, 1998; VV.AA. 1999); y otros se limitan a hacer una revisión de los métodos de evaluación utilizados en determinada materia durante un período de tiempo determinado, pero sin una reflexión crítica sobre la adecuación de estos métodos o las razones que llevan a su mantenimiento o cambio (Pérez-Accino y Velasco Martín, 1993).

d) Relaciones entre rendimiento académico de los alumnos y otros factores:

Llama la atención el abundante número de publicaciones que presentan diferentes estudios sobre el rendimiento de los alumnos, aunque debe decirse que

en muy pocas ocasiones integran este estudio en el proceso más general de evaluación de los estudiantes. Es decir, se estudia la posible relación del rendimiento con otros aspectos (por ejemplo: variables personales -edad, sexo, estado civil, etc.-, estrategias de aprendizaje, motivación, circunstancias sociales y laborales, estilo de docencia del profesor, etc.), para ver su incidencia o dependencia, pero no se analiza casi nunca el proceso de evaluación que se sigue para llegar a ese resultado denominado rendimiento de los alumnos.

Así, se podrían hacer dos grandes bloques con los artículos que se engloban en esta categoría:

- Por un lado estarían tanto los que se ocupan de definir y conceptualizar teóricamente lo que se entiende por rendimiento, como los que realizan diferentes análisis y establecen paralelismos entre las varias investigaciones que estudian el rendimiento, especialmente desde una perspectiva comparada (Orden, 1986; Latiesa, 1991a y b; Aper y Hinkle, 1991; Pérez y Nieto, 1994; Muñoz y Rodríguez, 1996; De Miguel y Arias, 1999). Ahora bien, cabe advertir una gran dispersión en esta línea de trabajos, ya que no todos examinan los mismos factores, ni los operacionalizan ni analizan de igual modo.

- Por otro lado se encontrarían los artículos que presentan diferentes estudios empíricos sobre las posibles influencias que pueden tener sobre el rendimiento académico de los estudiante diversos factores: rasgos de personalidad e inteligencia, rasgos aptitudinales, características personales, origen social, trayectorias académicas, estilos de aprendizaje, aspiraciones y expectativas, formas de enseñanza, etc. (García Aretio, 1991; Marín Ibáñez, 1991; Rebolloso y Martínez, 1994; Roces, González y Tourón, 1995, 1997; De la Fuente, Justicia, Archilla y Soto, 1998; González Cabanach y otros, 1998, 1999; Escudero Escorza, 1999a; Martínez y Galán, 2000, 2001; Gerber, Finn, Achilles y Boyd-Zaharias, 2001; Tejedor, 2003).

e) Relación entre exámenes y estrés/salud de los estudiantes:

El hecho de que la evaluación de los alumnos sea percibida como una

fuente de ansiedad y estrés, con importantes repercusiones en la salud de los estudiantes, hace que nos encontremos con artículos que analizan la relación entre exámenes y estrés o salud, o que estudian la aplicación de diferentes estrategias con el fin de reducir el nivel de ansiedad mostrado por los estudiantes universitarios en los momentos de evaluación.

De esta forma, encontramos artículos que mediante la aplicación de cuestionarios, autoinformes, etc., a una muestra de estudiantes pretenden analizar las relaciones entre exámenes y estado de salud general de los estudiantes, llegando a resultados como que la época de mayor deterioro en el estado de salud de los estudiantes es, precisamente, la época de exámenes; sin, por otra parte, hallar diferencias significativas entre sexos, cursos, niveles socioeconómicos e historiales académicos (Muñoz y León, 1991; León y Muñoz, 1992; Polo, Hernández y Pozo, 1995; Varios Autores, 1996; Carreras y Fernández-Castro, 1998).

Otra serie de estudios pretenden identificar aquellas dimensiones que tienen una mayor influencia sobre la ansiedad generada por los exámenes. Sus conclusiones apuntan que la incertidumbre de obtener la nota a la que aspira cada alumno y la autoeficacia percibida para controlar la ansiedad durante el examen son las dos dimensiones de apreciación cognitiva que mayor influencia tienen sobre la ansiedad previa; mientras que el nivel de aspiración no parece tener una influencia determinante (Fernández, Doral y Alandi, 1991; Varios Autores, 1993; Navarro y Caballero, 1997).

f) Metodología de la evaluación de alumnos o técnicas y estrategias para realizar la evaluación de estudiantes:

La mayoría de los artículos que se incluyen en esta categoría proponen la utilización de alguna técnica o instrumento de evaluación como alternativa a las pruebas tradicionales y con el objetivo de incorporar nuevas estrategias metodológicas que permitan que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos, reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y adquieran capacidades de autoevaluación y autorregulación del mismo; al tiempo que suponen la adopción de nuevos roles y formas de actuar por parte de los docentes.

Naturalmente, se recoge en ellos que los profesores son conscientes de que esto supone introducir importantes cambios en la forma en que se desarrolla el conjunto del proceso evaluador; cambios que irían desde la forma de entender qué es necesario evaluar, hasta el modo cómo se evalúa eso. Y se destaca, especialmente, que el problema radica en que no todos (docentes ni alumnos) están dispuestos a asumir el esfuerzo que supone introducir estos cambios en el proceso de evaluación, básicamente por la comodidad que supone mantener la inercia de ciertas costumbres, incluso aunque se reconozcan injustas y que necesitan modificarse urgentemente.

Respecto a las propuestas concretas que se presentan, el grueso de las aportaciones se preocupan de buscar formas de evaluación más atentas y sensibles a la valoración de diferentes aspectos como: valores, pensamiento complejo, desarrollo personal, estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, estrategias metacognitivas de los estudiantes, etc. (Rodríguez, Jiménez y Pastor, 1993; Fitt y Heverley, 1994; Birenbaum, 1995; Casares, 1995; Muriel y Torrenteras, 1997; García Moriyón, 1998; Faria y Lima, 1999; Eilertsen y Valdermo, 2000; Ahumada Acevedo, 2001; Sluijsmans, Moerkerke, Van Merrienboer y Dochy, 2001; Costello, Weldon y Brunner, 2003; Taras, 2003a; Tal y Hochberg, 2003; Toohey, 2003).

En esta misma línea de búsqueda de nuevos instrumentos o estrategias, encontramos artículos que de una manera emergente presentan experiencias concretas de construcción de un material informático tanto para que los alumnos puedan realizar un seguimiento de su avance en una asignatura (estudio y autoevaluación), como para evaluar su rendimiento por los profesores, si bien en algunos casos se plantean desde una concepción bastante tradicional del estudio y la evaluación, representando simplemente la oferta de un soporte más moderno (Zakrzewski, y Bull, 1998; Stephens, Bull y Wade, 1998; Santibáñez y Quintana 2000; Martens y Hermans, 2000; Barrios y Bordás, 2001; Añaños, 2001; Edwards, Fernández, Milionis y Williamson, 2003; Ricketts y Wilks, 2003; Zakrzewski y Steven, 2003).

Finalmente, no deja de sorprendernos por el auge adquirido que un gran número de comunicaciones y artículos destaquen las ventajas y virtudes de los portafolios o carpetas como uno de los instrumentos de evaluación que más se preconizan también en la Universidad (Calfee y Perfumo, 1993; Centra, 1994;

Woodward, 1998; Sancho y Hernández, 1998; Tavarés y Alarcao, 2000; Bèlair, 2000; Alsina, 2000; Corominas, 2000; Tilllema y Smith, 2000; Varios Autores, 2000; Castelló y Monereo, 2001; Smith y Tillema, 2003).

g) Relación entre evaluación de alumnos y calidad de la enseñanza-aprendizaje:

Resulta sorprendente el escaso numero de publicaciones que encontramos abordando específicamente este tema en el ámbito español, pero en cualquier caso, los artículos que sí lo hacen no muestran una situación muy halagüeña, denunciando más bien la necesidad de investigar y trabajar mucho más sobre la relación entre estos dos aspectos y su forma de ponerse en práctica.

Los artículos que abordan estos aspectos normalmente comienzan haciendo alusión al concepto de calidad en educación y a lo que se puede entender por una enseñanza y un aprendizaje de calidad, exponiendo después cómo la evaluación de estudiantes puede influir (positiva o negativamente) en su consecución (Orden Hoz, 1993; Abraira Fernández, 1995b; Hernández Pina, 1996, 1997; Birenbaum, 1997; Augustine, Cole y Peterson, 1998; Scouller, 1998; Trillo y Méndez, 1999; Trillo, 1999, 2001a; Pletinckx y Segers, 2001; Trillo y Porto, 2002; Betoret, Doménech y Tomás, 2003).

Algunos de estos estudios analizan cómo se está estudiando el tema de la evaluación de los alumnos desde el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Universidades. Sus conclusiones apuntan que, si bien este aspecto se utiliza como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza en el contexto universitario, los índices que emplea reducen el campo de la evaluación de estudiantes a una serie de "datos cuantitativos que, sin duda, son importantes, pero que poco dicen acerca de la relación enseñanza-aprendizaje y la calidad del aprendizaje de los estudiantes" (Hernández Pina, 1996: 30).

h) Opiniones de los alumnos sobre su proceso de evaluación:

Es significativo el hecho de que entre las características que los alumnos atribuyen a un buen profesor, o a una docencia de calidad, siempre tiene un papel

destacado el tema de la evaluación, con especificaciones tales como esperar que este proceso se caracterice por su objetividad, justicia, imparcialidad, transparencia, coherencia con la enseñanza impartida, etc. (Aparicio, Sanmartín y Tejedor, 1982; Villar Angulo 1983; Regalado, 1985; García-Valcárcel, 1992; Guillén y Jiménez, 1998; Álvarez Rojo, García Jiménez y Gil Flores, 1999; Rodríguez Santero, 1999; Kember y Wong, 2000).

Y aunque todavía son pocos los estudios que se ocupan de investigar específicamente la percepción y opiniones de los alumnos acerca de su proceso de evaluación –sobre todo en el contexto español–, la información que nos ofrecen los que hemos revisado es bastante preocupante, cuando no alarmante, mostrando graves críticas a la calidad de la evaluación que se realiza en este nivel (Fernández Pérez, 1993; Kniveton, 1996; Porto Currás, 1998; Loza Olave, 1998; Escudero Escorza, 1999b; Trillo y Porto, 1999; Donald y Denison, 2001; MacLellan, 2001; Varios Autores, 2002; Spencer y Schmelkin, 2002).

i) Percepción de la evaluación por parte de los docentes:

Como complemento al apartado anterior, en esta categoría se englobarían aquellos artículos que hacen referencia a la visión que tienen los docentes de la forma en que evalúan a sus alumnos, lo cual nos puede servir para contrastar informaciones y conseguir una mejor comprensión de cómo se desarrolla este proceso.

Ahora bien, nuestra impresión es que este tema está todavía poco estudiado en nuestro contexto, siendo escasas las investigaciones que se han publicado teniendo como objeto de estudio el análisis de lo que los profesores universitarios piensan, opinan, dicen y hacen en relación con la evaluación de sus alumnos (Erinosho, 1993; Jiménez y Ruíz, 1997; Soriana Ayala, 1998; Hernández Pina y Soriano Ayala, 1999; Buendía Eisman y Olmedo Moreno, 2000; Nieto Martín, 2000; Varios Autores, 2002; MacLellan, 2003).

En cualquier caso, lo que es común a los trabajos revisados es que se caracterizan por realizar entrevistas a los profesores; entrevistas orientadas a conocer su concepto de evaluación, si utilizan una evaluación formativa y/o sumativa, así como las dimensiones que contemplan a la hora de evaluar. Todo lo

cual arroja como conclusiones: que los profesores universitarios son conscientes de que la calidad de la evaluación es deficiente, y que achacan estas carencias a los factores desfavorables que condicionan su enseñanza, tales como la masificación de aulas, la falta de tiempo (fundamentalmente en las asignaturas cuatrimestrales), etc.

j) Otros:

Recogemos aquí aquellos trabajos que, relacionándose más o menos directamente con la evaluación de los estudiantes, no pueden incluirse en ninguna de las categorías anteriores. Así, algunos de los temas que tratan estos artículos son:

- El cambio de cultura universitaria: consecuencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Precisamente, entre estos últimos, se aborda normalmente el tema de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, llamando entonces la atención sobre la creciente complejidad del proceso ante el aumento de conocimientos y capacidades a evaluar (Tomàs, Castro y Borrell, 1999).

- Fraude académico o fraude en los procesos de evaluación. Se plantea aquí la frecuencia con la que se "copia" en las pruebas de evaluación realizadas en la universidad sin que ello merezca, además, una consideración negativa por parte del alumnado (García y Manchado, 1998; Costa y Martíns, 2001).

- Participación de los alumnos en el aula. Interesa aquí saber cuáles son las razones por la que los estudiantes participan asiduamente en las clases o no lo hacen, lo que determinará la posibilidad de ir evaluando o no de manera continua el progreso o evolución de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Martínez Sánchez, 1997; Rinaudo, Donolo y Chiecher, 2001).

- Información de los procesos y resultados del aprendizaje. Se reflexiona sobre la información de los procesos y resultados del aprendizaje: respecto a qué hay que informar, cómo, a quién, para qué, con qué frecuencia, etc.

(Zabala Vidiella, 1996)

- Estrategias de aprendizaje y patrones motivacionales de los alumnos. Sobre la manera como afrontan y resuelven los estudiantes sus tareas académicas y que intereses les animan (Aragonés Prieto, 1993; Hernández Pina, 1993; González, Valle y Núñez, 1994; Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; VV.AA., 1997; Monereo y Castelló, 1999, 2000; etc.)

Las categorías con las que hemos presentado la información, son prueba de que la evaluación de los estudiantes se erige como una dimensión crítica para la valoración de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje también en la Universidad.

En este sentido, aunque es cierto que no encontramos muchos trabajos que ratifiquen expresamente esta tendencia (categoría g), el conjunto de inquietudes y propuestas nos lleva a opinar de ese modo. Bastará recordar:

- que el concepto de evaluación del aprendizaje sigue siendo impreciso para muchos y por tanto objeto de disputa, al mismo tiempo que se multiplican los esfuerzos por orientarlo en una dirección netamente educativa y no solamente selectiva (categoría a);

- algo a lo que no resulta ajeno el interés por el rendimiento académico -que continúa siendo hegemónico-, si bien cada vez más sensible a las reacciones emocionales que provoca, así como atento a variables que plantean el reto de la calidad de los procesos cognitivos utilizados para el logro (categorías d-e);

- es de destacar la abundancia de "prácticas innovadoras" en diferentes campos y titulaciones, lo que interpretamos como una creciente necesidad sentida por los profesores de llevar a cabo una evaluación coherente con sus presupuestos científicos y didácticos cualesquiera que sean (categorías b-c);

- no obstante, resulta posible apreciar también cómo con frecuencia ese interés se substancia en la urgencia por dotarse de un instrumento o recurso (a veces muy novedosos), pero sobre cuya adecuada contextualización abrigamos serias dudas (categoría f);

- por último, las percepciones de estudiantes y profesores, no

suficientemente consideradas todavía, manifiestan empero una creciente preocupación por el tema diversificada en múltiples perspectivas y variables, de entre las que destacan las denuncias relativas a la precariedad de las condiciones institucionales para el desarrollo de una adecuada evaluación del aprendizaje en la Universidad (categorías h-i).

Comprobamos como hay algunos aspectos presentes en la Teoría General de la Evaluación más descuidados que otros o simplemente ausentes de las fuentes que hemos revisado. Como más destacado podríamos señalar:

a) que se mantiene la confusión respecto al <<qué>> evaluar, y así, rendimiento, aprendizaje y conocimiento siguen empleándose como sinónimos cuando no lo son;

b) que apenas se ha escrito nada, y por ende cabe sospechar que tampoco se discute, acerca de lo que debe ser adoptado como criterio en la evaluación -tal asunto pareciera darse por resuelto cual si se tratara de una obviedad que no precisa de más reflexión-; y,

c) lo mismo ocurre respecto al <<cuándo>> evaluar y <<quién>> evalúa, lo que nos lleva a sospechar sobre la existencia de un acuerdo tácito al respecto: ¿será acaso sólo el profesor, y sólo al final de la materia?

4.3.2. Resultados de algunas investigaciones específicas sobre esta temática: ¿qué nos dicen las investigaciones hasta ahora realizadas?

Después de haber hecho un recorrido por las dimensiones presentes en la bibliografía publicada sobre evaluación, nos interesaba especialmente revisar más detenidamente aquellas investigaciones específicas realizadas sobre la evaluación de estudiantes en la Universidad, que analizan esta problemática desde la perspectiva de profesores y estudiantes universitarios.

Consecuentemente, vamos a presentar a continuación una síntesis de las conclusiones de algunas de estas investigaciones que abordan específicamente la opinión de estudiantes y profesores universitarios sobre el proceso de evaluación, para fundamentar la existencia de un problema que es objeto de nuestra investigación.

Así, en un amplio informe sobre la enseñanza universitaria dirigido por Miguel Fernández Pérez (1989), se analizan todos los componentes de la enseñanza universitaria a través de un cuestionario aplicado a más de veinte universidades españolas con una participación de más de cuatro mil estudiantes. Uno de los apartados que se analizan en este estudio es el de la evaluación, llegando a los siguientes resultados:

• La mitad de los alumnos de la muestra afirman que no se han sentido evaluados con justicia. Pero incluso si consideramos que eso significa que el otro 50% sí creen que son evaluados justamente, debemos tener en cuenta las conclusiones a las que llega Miguel Fernández en vista de las respuestas de los alumnos:

> "pareciera como si aquella <<justicia evaluativa>>, reconocida hasta en bastantes casos por el 50% de los estudiantes, lo fuera dentro de un marco arbitrario, una especie de reglas del juego tan inevitables, como irracionales" (Fernández Pérez, 1989: 95).

• Esto se ve reforzado por la percepción del alumnado de que no son evaluados con justicia en algunas asignaturas, lo cual, según el propio Miguel Fernández Pérez, acarrea importantes consecuencias negativas, tales como:

> "a) La insatisfacción personal fruto de la frustración académica, que irradiará su efecto de agresividad o indiferencia difusa hacia todo lo que es la universidad (mecanismo psico-afectivo de generalización).
> b) El aprendizaje latente (tanto más potente cuanto más latente) de que la denominada justicia no es socialmente cuestión de razón, sino cuestión de poder.
> c) Una desconfianza sistemática (preventiva) hacia la evaluación, como momento académico en el que no sólo no se aprende algo nuevo, sino que ni siquiera queda uno informado acerca de lo que realmente sabe o ignora.
> d) El refuerzo de la desmotivación para el estudio […], limitándose a ir pasando las asignatura <<burocráticamente>>, sometiéndose acríticamente a las exigencias <<para aprobar>> del poderoso de turno y comentado, no sin ironía: <<A ver si acabamos la carrera para empezar a estudiar ... >>" (Fernández Pérez, 1989: 95).

• La gran mayoría del alumnado reconoce que vive una evaluación exclusivamente puntual, basada en la realización de una única prueba de evaluación. Este hecho se ve además agravado por el desconocimiento de los criterios que utilizan los profesores para calificar esa prueba.

Lo cual trae como consecuencia que "el alumno no sabe exactamente

cómo orientar o re-orientar su futuro aprendizaje, tanto si ha obtenido la más baja, como si ha obtenido la más honorífica de todas las calificaciones" (Fernández Pérez, 1989: 97).

Se da así una paradoja que Miguel Fernández denomina como "un tanto esquizofrénica":

> "la universidad, que entroniza verbalmente el rigor científico y la verdad objetiva como criterios prioritarios y casi sagrados de cualesquiera objetivos, he aquí que olvida toda su cientificidad y su rigor intelectual cuando se trata de determinar niveles de aprendizaje en los alumno con vistas a su evaluación" (Fernández Pérez, 1989: 96).

• El 77% de los estudiantes de su muestra describen el proceso evaluativo: "como una mera constatación de almacenamiento memorístico o resultados terminales (respuestas de los problemas), sin prestar <<atención, sobre todo, a los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc., que hay detrás, en la mente del alumno>>" (Fernández Pérez, 1989: 98).

Siendo alarmante encontrarse con afirmaciones como las siguientes:

> <<Aunque apruebe un examen final, incluso con buena nota, si me volvieran a examinar al poco tiempo (al volver de vacaciones, por ejemplo), creo que suspendería>> (Fernández Pérez, 1989: 98).

• Una vez visto esto, debería parecernos de lo más natural (aunque, por supuesto, totalmente indeseable) que la mayoría de los alumnos encuestados en la investigación de Miguel Fernández consideren que "no hay relación entre el hecho de obtener <<buenas notas>> y ser luego <<un brillante profesional o científico>>", y es que:

> "La evaluación, que por definición, debería estimar en qué medida la universidad es rentable, utiliza unos criterios para evaluar que no son rentables en el mundo moderno de la industria, la producción, la creación, el cambio cualitativo y crítico permanente, etc., al adoptar sistemáticamente y en grandes números (con cuantas honrosas excepciones se quiera, como siempre) criterios empobrecidos de mero almacenamiento memorístico y a corto plazo de información perfectamente almacenable por medios más económicos" (Fernández Pérez, 1989: 100).

Estos datos se ven corroborados en la investigación dirigida por Felipe Trillo durante el curso 1997-1998, en la que procurábamos conocer las percepciones sobre el proceso de evaluación de los alumnos de la Facultad de

Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Porto Currás, 1998; Trillo y Porto, 1999). En ella se recogen datos como los siguientes:

• La gran mayoría de los alumnos perciben que sus profesores muy frecuentemente entienden evaluar como calificar al alumno, examinarlo, y decidir si puede o no promocionar; siendo sólo alrededor del 10% de la muestra los que creen que sus profesores con la misma frecuencia entienden que la evaluación consiste en valorar el progreso del alumno respecto de donde se encontraba en un principio o bien en valorar la calidad de su proceso de aprendizaje.

• La mayoría de los alumnos de la muestra perciben la evaluación como una forma de control por parte de sus profesores. Prácticamente nunca la sienten como una posibilidad de diálogo con los profesores, ni como una ayuda, y sólo algunas veces la consideran como un aprendizaje.

• La mayoría de los alumnos afirman que prácticamente nunca sus profesores adoptan como funciones de la evaluación: remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; aprovechar la evaluación como medio para promover el diálogo con los alumnos; ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno; impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; o facilitar la coordinación entre profesores.

• Prácticamente nunca se considera necesario evaluar las condiciones de estudio de los alumnos ni las capacidades de cada persona. Sin embargo, frecuentemente se considera necesario evaluar el conocimiento adquirido por los alumnos, aunque de este conocimiento el 83% de la muestra cree que sólo se evalúa la solución de los problemas o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.

• Los alumnos perciben que fundamentalmente se evalúa para el propio sistema educativo –para certificar los resultados de los alumnos– y para la sociedad –para seleccionar a los mejores–. Por el contrario, en muy pocas ocasiones se evalúa para el alumno, para proporcionarle información sobre su aprendizaje.

• En general los profesores evalúan únicamente a través de un examen o

trabajo final, siendo el instrumento de recogida de información más utilizado el examen escrito sin ningún tipo de material autorizado encima de la mesa. Además, los alumnos afirman que las técnicas de evaluación que utilizan sus profesores nunca son adecuadas ni suficientes, y creen que en muy pocos casos proporcionan información precisa y adecuada sobre lo que se pretende evaluar.

• Los estudiantes consideran que la interacción que existe entre profesor y alumnos no es suficiente para recoger información sobre sus circunstancias que sería valiosa para su evaluación, y esto se ve empeorado por la percepción de que las actividades de evaluación aumentan la "distancia" entre profesor y los alumnos.

• Las situaciones en que se recoge información para la evaluación muy frecuentemente generan tensión y nerviosismo, y casi nunca generan motivación por el aprendizaje. Además, la superación o no de las pruebas de evaluación incide en su autoestimación, esto es, de ningún modo son insensibles en lo personal (emocional) a lo que se determina sobre su rendimiento académico.

• Los alumnos perciben que existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, para la mayoría la evaluación es una simplificación abusiva (se basa en la atribución de números a realidades muy complejas), y se evalúa unidireccionalmente (profesores a alumnos), además de competitiva y estereotipadamente.

• El 75% de esta muestra percibe que cada profesor establece su propio sistema de evaluación sin consultarlo ni consensuarlo con otros profesores (aunque compartan la docencia de la misma asignatura).

• La mayoría de los alumnos consideran que la principal responsabilidad de la actual forma de desarrollar el proceso de evaluación se encuentra en sus profesores, que repiten año tras año los mismos esquemas de evaluación (rutinización de las prácticas profesionales); así como por su falta de motivación, despreocupación o desinterés por los temas relacionados con la evaluación, y su escasa formación en ellos. También se afirma que parte de la responsabilidad debe recaer en las condiciones en las que se tiene que realizar este proceso, como escasez de tiempo de los profesores, número excesivo de

alumnos matriculados en cada curso, etc.

• La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin realizarse, en la mayoría de los casos, ningún tipo de evaluación para obtener información sobre los conocimientos previos o sobre el proceso (errores, conocimientos incompletos, estrategias de aprendizaje, etc., de los alumnos).

• Los alumnos creen que para aprobar es necesario condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor, así como cerciorarse de qué es lo que el profesor va a considerar relevante y correcto en las respuestas (aunque el alumno esté convencido de que no lo es). Además, afirman que las calificaciones dependen sólo de los exámenes, pero cómo sólo algunas veces reciben explicaciones sobre las calificaciones o los criterios seguidos para ponerlas, con frecuencia sienten que en muchas notas hay un importante factor de azar o suerte:

> "Opiniones muy extendidas del tipo de que todo depende del examen (haciendo a éste sinónimo de evaluación), y que el examen depende del ánimo del profesor, convierten a la evaluación en algo más que probablemente arbitrario, frente a lo que no cabría hacer nada más que confiar en tener suerte" (Trillo, 1997b).

De esta forma se constataba como, según las percepciones de esta muestra, la evaluación de estudiantes cumple muy pocas de las características que debería asumir una evaluación educativa. Siendo especialmente alarmante que esto suceda en una Facultad de Ciencias de la Educación, donde se supone una mayor consciencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, una mayor responsabilidad con su adecuado desarrollo y un compromiso también mayor con la innovación educativa.

Por su parte, el grupo de investigación Helmántica dirigido por Francisco Javier Tejedor, realizó entre 1995 y 1998 una investigación en la Universidad de Salamanca con el objetivo de analizar las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Cuadro 8:

CONCLUSIONES PROFESORES	CONCLUSIONES ALUMNOS

-Un alto porcentaje pone de relieve no haber recibido/realizado formación específica para la docencia y, en caso de haberla recibido, ésta ha sido de muy diversa índole. -Su opinión acerca del grado de conocimiento que tienen sobre procesos de evaluación es muy diversa y, en cualquier caso, al margen de "cumplir con la obligación de emitir una nota", existe un importante porcentaje de profesores que coinciden en afirmar que la evaluación debe suponer "una reflexión crítica sobre métodos de enseñanza". -Existe una opinión generalizada acerca de que las notas dependen sensiblemente de quién es el profesor que evalúa, del número de alumnos por clase, del mismo sistema de evaluación y de la propia actuación docente. -Consideran que las ventajas del examen se concentran preferentemente en que "obliga a los estudiantes a estudiar", permitiendo "obtener una información homogénea de todos los alumnos"; por el contrario, los inconvenientes del mismo, es el hecho de que "el alumno no demuestre realmente todo lo que sabe", restringiendo el "interés de los alumnos por aprender". -El profesorado opina mayoritariamente que en la universidad deberían evaluarse, además de conocimientos, otros aspectos tales como actitudes, responsabilidad, madurez ... -Finalmente, se pone de relieve que los profesores han utilizado diferentes estrategias de evaluación a lo largo de su carrera docente, debido a causas cambiantes en las condiciones de docencia: asignatura, número de alumnos, centros ... pero, no obstante, centradas preferentemente en pruebas escritas, tanto teóricas como prácticas.	-Los alumnos opinan mayoritariamente que los sistemas de evaluación que han empleado usualmente los profesores les han exigido una gran "memorización y reproducción de contenidos", aunque también "comprensión de conceptos e ideas básicas". Muestran una opinión bastante desfavorable acerca de la exigencia por la "aplicación de los conocimientos a situaciones reales y resolución de problemas", así como el "análisis y reflexión sobre los contenidos estudiados". En su opinión, la "valoración y emisión de juicios personales sobre los temas tratados" prácticamente no han sido exigidas en las distintas pruebas de evaluación realizadas. -Los exámenes teóricos escritos han copado, casi en exclusiva, las distintas estrategias y pruebas de evaluación. Muy difusa es su opinión sobre la presencia de los exámenes prácticos y trabajos individuales. Muy poca presencia han tenido los trabajos en grupo y, prácticamente inapreciable la presencia de los exámenes orales. Por otra parte, las estrategias de evaluación que, en su opinión, les han resultado más útiles para aprender han sido, por este orden, los exámenes prácticos y los trabajos individuales. -Muestran una opinión muy favorable al enjuiciar la adecuación de las estrategias de evaluación a los contenidos estudiados, considerando, por otra parte, "bastante difíciles" las pruebas de evaluación. -Consideran que los profesores no suelen obtener "datos" para la evaluación a lo largo del curso, y que, en general, únicamente examinan para dar una calificación al finalizar la asignatura, no informándoles sobre su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, la mayoría de los alumnos considera que existe suficiente información sobre las características de los diferentes tipos de pruebas de examen, siendo más difusa su opinión sobre el conocimiento que se les ofrece acerca de los criterios de evaluación y del poder discriminatorio del sistema de evaluación que han utilizado sus profesores, no destacando, finalmente, por su grado de satisfacción general con las estrategias con que han sido evaluados.

En el cuadro 8 mostramos algunas de las conclusiones a las que llegó tras la aplicación de entrevistas a profesores y cuestionarios a estudiantes, entre las que destacamos la opinión de una parte del profesorado de que la evaluación debería servir para reflexionar sobre los métodos de enseñaza, así como que en

la universidad deberían evaluarse aspectos como actitudes, responsabilidad, madurez, etc., aunque reconocen su falta de formación sobre este proceso; mientras que los estudiantes no se muestran satisfechos con las estrategias con que han sido evaluados, aunque reconocen que además de memorización y reproducción de la información también se les ha exigido la comprensión de conceptos e ideas básicos.

Los autores de esta investigación identifican problemas en la formación pedagógica de los docentes sobre el proceso de evaluación, así como la reducción de la evaluación a su finalidad sumativa o la falta de coordinación entre el proceso de enseñanza y el proceso de evaluación.

Problemas que Santiago Nieto (miembro del grupo Helmántica) considera que conducen a un deterioro de la calidad de la enseñanza universitaria, tal y como expone en la siguiente cita:

> "Siendo la evaluación un tema de gran trascendencia, existen en la actualidad deficiencias con relación a la misma que se traducen en un deterioro de la calidad de la enseñanza universitaria. En ese sentido supone:
>
> - Primeramente, un grave problema es que la evaluación pueda producirse al margen del proceso de enseñanza, incidiendo en un elevado fracaso académico de los estudiantes; tal y como manifiesta Aparicio (1990), en una enseñanza de calidad, las técnicas de evaluación y las de enseñanza constituyen un conjunto armónico.
> - En segundo lugar, considerando que la práctica evaluativa habitual en la universidad suele ser de carácter sumativo, resulta imprescindible introducir de forma generalizada una evaluación formativa que proporcione información a los estudiantes con cierta frecuencia sobre su propio proceso formativo, permitiendo verificar sus estrategias de estudio y reconduciendo sus esfuerzos, si procede, para la consecución de los procedentes objetivos de aprendizaje.
> - En tercer lugar, los profesores manifiestan una importante carencia en cuanto a conocimientos técnicas de la evaluación (tipos de instrumentos, características de los mismos, estrategias para su elaboración, métodos para su corrección, técnicas de análisis de items, fiabilidad, validez, ...), todos ellos relacionados con la ausencia de una preparación pedagógica adecuada." (Nieto Martín, 2000: 307-308).

Desde la misma perspectiva, Miguel Zabalza analizando los informes de evaluación de la calidad realizados en la Universidad de Santiago de Compostela llega a las siguientes conclusiones:

> “Los informes dan pie a detectar (más en lo que no se dice que en lo que se menciona) importantes carencias en cuanto a la práctica evaluadora real:
>
> - Reducida batería de técnicas de evaluación.
> - Ausencia de modalidades de evaluación que potencia los aprendizajes interdisciplinares: trabajos compartidos entre varias materias, desarrollo de proyectos como sistema de evaluación, etc.
> - Escasa mención a un sistema de evaluación continuado que permita tener una visión diacrónica del aprendizaje de nuestros alumnos.
> - Escaso uso de los resultados de las evaluaciones (las calificaciones obtenidas en las diversas materias) como un banco de datos que facilite ir manteniendo un diagrama del rendimiento general en las carreras, lo cual posibilitaría, por otra parte, introducir reajustes institucionales en aquellas disciplinas que constituyen año tras año bolsas de fracaso. Permitiría analizar qué es lo que está pasando e incorporar los mecanismos pertinentes para resolver la situación (clases complementarias, revisión de los sistemas docentes o de evaluación empleados, ampliación del tiempo dedicado a la disciplina, etc.)” (Zabalza Beraza, 2003: 159).

Deficiencias que Francisco Javier Tejedor considera que son debidas, en parte, a la falta de formación didáctica del profesorado universitario sobre este proceso, lo cual hace que realice la evaluación de estudiantes de forma semejante a cómo la vivieron como alumnos:

> “Entendemos que en la Universidad, al configurarse como un contexto de gran estabilidad, tradición y complicada movilidad, la evaluación aparece con un bajo nivel de funcionalidad por cuanto no ha tendido a satisfacer otras necesidades más allá que la de emitir una nota. Así pues, aunque el profesorado no ha recibido una formación específica para tal actividad, éste tiende a resolver la cuestión de la evaluación de los alumnos tal y como “la ha conocido” cuando era alumno, “perfeccionándola” con la práctica progresiva a que se ve obligado todo profesor” (Tejedor, 1998: 141).

Y ésta parece ser también la conclusión que Sainz Leyva (2001) extrae después de realizar una investigación con profesores de una Facultad de Medicina sobre su concepción de la evaluación del aprendizaje:

> “Debe garantizarse la preparación pedagógica de los profesores para la ejecución con calidad de su labor. Tal como se constata en el trabajo, los profesores carecen de preparación suficiente para ejercer la evaluación de un modo más objetivo y confiable y son portadores de una concepción tradicionalista y de marcado carácter cuantitativo que contribuye a la disfuncionalidad educativa de la evaluación del aprendizaje”.
>
> Según los resultados de su muestra, las características de la concepción

evaluativa que regula la práctica de estos profesores serían:

- “El grado de conocimiento teórico y práctico sobre la evaluación del aprendizaje que poseen los profesores es insuficiente.
- Predomina la concepción cuantitativa de la evaluación según la práctica que se ejecuta a pesar de que los profesores reconocen cognoscitivamente la importancia de una evaluación más cualitativa e integral del educando.
- La evaluación del aprendizaje no tiene carácter participativo en tanto es el profesor la principal fuente de emisión de criterios evaluativos sobre el aprendizaje del alumno. La interevaluación entre todos los participantes en el proceso docente no se establece. La autoevaluación no es practicada.
- El tipo de evaluación más frecuentemente utilizada es la de tipo sumativa o de cierre aún en las situaciones evaluativas frecuentes. No se practica una evaluación diagnóstica suficientemente organizada la cual se reduce básicamente a preguntas orales iniciales, muy formales y reproductivas sobre algún tema que se desee impartir en la actividad docente. La evaluación formativa es muy escasa, no se orienta al estudiante suficientemente sobre su aprendizaje de modo integral y se prioriza la información sobre su rendimiento cuantitativo fundamentalmente. A pesar de que los profesores reconocen la importancia de la evaluación frecuente, ésta no es practicada formativamente sino que es sustituida por la retroalimentación cuantitativa al estudiante.
- Los aspectos anteriormente planteados apuntan a que el fin de la evaluación que predomina es el de comprobación, en detrimento del fin educativo - formativo que debe perseguir la evaluación. Se evalúa básicamente para rendir resultados expresados cuantitativamente (calificación) y no para orientar el aprendizaje del alumno tanto cognitivo como metacognitivo como elementos que realmente puedan contribuir a su mejoramiento. La calificación o acreditación de los resultados del aprendizaje cuantitativamente adquieren la mayor relevancia y se convierten en el sentido de la evaluación. La nota es la información más apreciada por el estudiante que subordina cualquier otra información cualitativa sobre el aprendizaje.
- Al valorar las fuentes principales para evaluar el aprendizaje del estudiante, las mismas se reducen fundamentalmente al tipo de examen oral o escrito más clásicamente concebido en los cuales predominan preguntas reproductivas del conocimiento que tienen el fin esencial de comprobar y calificar cuantitativamente el aprendizaje del estudiante. Las fuentes evaluativas se planifican (como el caso del examen) más para las evaluaciones sumativas y no tanto para las evaluaciones diagnósticas o formativas que resultan menos estructuradas sin que respondan a criterios establecidos previamente que orientan al profesor y al estudiante en la evaluación.

- El propio alumno no cuenta con elementos que lo orienten para autoevaluar su desempeño o evaluar a otros y poder orientar más efectivamente su aprendizaje.
- Los profesores expresan más insatisfacción que satisfacción con la función de evaluar teniendo en cuenta precisamente el insuficiente conocimiento teórico y práctico que tienen sobre dicho componente didáctico. Además les molesta por el sentido marcadamente acreditativo que tiene la evaluación del aprendizaje en nuestro contexto escolar que lacera su finalidad educativa y anula otras funciones más importantes de la evaluación. El otorgamiento de una calificación cuantitativa se convierte en la tarea más importante y a la vez más engorrosa para los profesores. Simultáneamente con ello el profesor no se encuentra suficientemente preparado para practicar una evaluación más cualitativa e integral del desarrollo personal del alumno (esto es causa y consecuencia de la disfuncionalidad educativa de la evaluación) lo cual también sería y de hecho es, una tarea compleja y poco conocida para los profesores." (Sainz Leyva, 2001).

Comprobamos así como, ratificando los resultados de las investigaciones antes citadas, Sainz Leyva concluye que la evaluación de estudiantes se realiza únicamente con un fin sumativo, siendo un proceso en el que los estudiantes no cuentan con información para mejorar su proceso de aprendizaje ni adquirir la capacidad de autoevaluación, y en el que se detectan importantes carencias de formación pedagógica en el profesorado, que le impiden desarrollar una evaluación que fomente el desarrollo integral del estudiante.

Por su parte, Begoña Gros y Teresa Romañá, basándose en entrevistas a veinticuatro profesores de la Universidad de Barcelona sobre lo que significa e implica la docencia universitaria, llegan a conclusiones como las siguientes refiriéndose al proceso de evaluación de estudiantes:

> "No cabe duda de que para todos los profesores, la evaluación es una de las tareas menos agradables y gratificantes de la docencia. No se trata sólo del trabajo que supone la preparación de los exámenes y su corrección sino, sobre todo, del hecho de tener que etiquetar a cada alumno bajo una determinada calificación" (Gros y Romañá, 1995: 35).
>
> "La mayoría de los profesores utilizan los exámenes como única forma de evaluación. Sólo en el caso de las asignaturas con pocos alumnos se acude a otras formas tales como los trabajos, recensiones bibliográficas, ejercicios, prácticas, participación, etc. Pero lo cierto es que aún habiendo grupos con pocos alumnos, el examen sigue siendo utilizado como el criterio principal para calificar a los estudiantes" (Gros y Romañá, 1995: 36).

> “La tranquilidad de conciencia es una meta perseguida por cualquier profesor. No sólo hay que pensar las mejores formas de evaluar los conocimientos sino también aquéllas que nos aseguren una mayor “objetividad”, una mayor “justicia” en los resultados” (Gros y Romañá, 1995: 37).

Conclusiones que vuelven a poner de manifiesto la preocupación preponderante de los profesores sobre los aspectos más técnicos de la evaluación frente a aquellos que podríamos considerar más educativos.

Resultan también inquietantes los resultados de una investigación dirigida por Rodríguez Santero (1999), en la que delegados de alumnos afirman que la principal característica de los estudiantes “brillantes” o con mayor éxito académico es que saben identificar lo que cada profesor considera esencial y expresarlo tal y como les gusta a cada uno de los profesores. Así, basándose en entrevistas a delegados de alumnos en relación a las exigencias que generan tanto la vida universitaria como el trabajo universitario, llega a conclusiones como las siguientes:

> “Los delegados de alumnos insisten en que una de las exigencias que plantea el trabajo universitario consiste en saber apreciar lo que el profesor considera más importante. Opinan que ésta es una característica esencial de los alumnos con mayor éxito dentro del plano académico” (Rodríguez Santero, 1999: 394-395).

> “Los entrevistados destacan que los alumnos brillantes se expresan de forma muy adecuada, aunque muchos de ellos opinan que la clave no está en que tengan una capacidad de expresión especial, sino que al haber ido a las clases y haber prestado atención, son capaces de expresar los conocimientos tal y como al profesor le gustan. Es decir, lo hacen como han apreciado o intuido que el profesor quiere que se presenten” (Rodríguez Santero, 1999: 397).

Por consiguiente, no son el pensamiento crítico, la capacidad de iniciativa, las habilidades metacognitivas, … las capacidades que se están primando o potenciando en los estudiantes universitarios, sino únicamente el saber decirle a la persona indicada (en este caso el profesor) lo que quiere escuchar tal y como quiere escucharlo.

Como nos advierte Miguel Ángel Santos Guerra, esto puede llevarnos a que los mejores estudiantes no sean los mejores profesionales ni los mejores ciudadanos, ya que pueden haber dejado de lado los principios éticos a favor de la consecución de sus metas:

> “La educación no estriba en alcanzar buenas notas independientemente de lo que ello supone: qué se necesita para conseguirlas, qué alcance tiene obtenerlas, para qué han de servir luego ... De no hacerse otras preguntas, podríamos llegar a la paradójica situación de que los mejores estudiantes llegarían a ser los peores ciudadanos. Por los modos poco limpios (acaso solamente estúpidos) de obtener brillantes calificaciones y porque, a la larga, las utilizarían al servicio de intereses alejados de la ética.” (Santos Guerra, 1993b: 268).

Constatamos por tanto que los resultados que nos ofrecen las investigaciones que se han realizado sobre la evaluación de estudiantes en el ámbito universitario muestran como profesores y alumnos expresan graves críticas a la forma en que actualmente se está desarrollando este proceso.

Como se puede comprobar, nos hemos basado en investigaciones realizadas en el contexto universitario español, por ser éste el ámbito en el que vamos a centrar nuestra investigación; pero si revisamos las investigaciones realizadas en el contexto anglosajón sobre esta temática, los resultados no difieren demasiado.

Por ejemplo, diferentes estudios realizados en Inglaterra basándose en la opinión de alumnos y profesorado sobre la evaluación de estudiantes concluyen que no se dan a conocer los criterios de evaluación, que los estudiantes no saben qué es lo que se está evaluando realmente ni qué competencias deben conseguir, convirtiendo así la evaluación en la habilidad de averiguar qué es lo que quiere cada profesor:

> "Uno de los comentarios más comunes era que los objetivos del curso no estaban siempre claros, que los criterios de evaluación eran poco claros, y había la sensación en las respuestas de que la evaluación era un juego de dar a los tutores lo que ellos quieren [...] <<Yo escribí lo que pensé que los tutores querían, dice uno de los encuestados>>" (Brown y Knight, 1994: 42-43).

> "Los estudiantes a menudo no saben por qué el sistema es como es, o lo que se supone que ellos deben hacer. Cuestiones básicas permanecen sin respuesta, por ejemplo: ¿qué habilidades están siendo evaluadas?, ¿por qué tenemos que hacer exámenes? Los estudiantes muestran numerosas dudas sobre la fiabilidad, validez y efectividad de la evaluación, así como sobre el grado en que ella contribuye al proceso de aprendizaje" (Knight, 1995: 15).

Si ésta es la situación en la que nos encontramos, no cabe duda de la

necesidad de introducir profundos cambios en la actual forma de concebir y realizar la evaluación de estudiantes. En el apartado siguiente realizaremos una síntesis de algunos de los cambios que la literatura especializada propone.

4.3.3. Evaluación por áreas de conocimiento:

Finalmente, nos pareció necesario hacer una nueva revisión bibliográfica para saber si teóricamente se establecen diferencias en la evaluación de estudiantes en función del área de conocimiento en la que se incluya.

Recordemos que nuestro objetivo es conocer cómo se realiza la evaluación de estudiantes en la USC, tomando como fuente de información a profesores y alumnos de las cinco grandes áreas de conocimiento que se imparten en esta Universidad, por lo que creímos que era necesario saber si existen características diferenciales de la evaluación en cada una de estas áreas.

Partimos de la creencia de que la evaluación de los estudiantes en un área concreta debe hacerse en función de los objetivos y el planteamiento curricular propia de esa área, ya que tal y como establece Jesús Alonso Tapia:

> "Toda evaluación se realiza, por una parte, en el contexto del planteamiento curricular que define los objetivos que los alumnos han de conseguir trabajando los contenidos propios de un área determinada y, por otra parte, con un propósito, ayudar al alumno, calificar su progreso o ambas cosas" (Alonso Tapia, 1997: 65).

Por ello, consideramos que es preciso conocer si el planteamiento curricular de las diferentes áreas establece diferencias a la hora de llevar a cabo la evaluación de los estudiantes.

Nuestra primera sorpresa fue que prácticamente no encontramos referencias que abordaran esta temática en el nivel universitario, y las que lo abordan se sitúan en el contexto anglosajón, con unas características y organización que no permiten trasladar sus conclusiones a nuestro contexto (Beattie, 1995; Carter y Neal, 1995; Haertel y Mullis, 1996; Hibberd, 1996; Rafiq y

Fullerton, 1996; Smith, 2000; Barnard, Veldhuis, y Van Rooij, 2001; Donald, 2002; Nestel, 2003; Young, 2003).

Entre las publicaciones españolas, existen algunos artículos que narran experiencias más o menos innovadoras en torno a la evaluación de estudiantes en alguna materia concreta, pero desde una perspectiva tan específica que no es posible a partir de ahí extraer conclusiones sobre las características de la evaluación por áreas de conocimiento (Garfield, 1995; Abraira Fernández, 1996; Beléndez Vázquez, 1996; Behar Gutiérrez, 2000).

También encontramos algunas tesis doctorales que investigan sobre el desarrollo didáctico de algunas materias, y es cierto que en algunas de estas tesis se aborda explícitamente el tema de la evaluación, pero en todos los casos consultados las investigaciones se realizan en los niveles educativos de primaria o secundaria, sin centrarse nunca en el nivel universitario.

Tal y como nos advertía Carlos Marcelo en 1993 (y la situación parece no haber cambiado mucho desde entonces), constatamos como las publicaciones no abordan por igual todas las áreas de conocimiento y se centran casi exclusivamente en la enseñanza secundaria:

> "Hay que plantear que la mayoría de las investigaciones se han llevado a cabo en Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias, y Literatura, y en general comparando profesores principiantes con profesores experimentados. También es conveniente decir que las investigaciones se han centrado principalmente en el nivel de enseñanza secundaria" (Marcelo, 1993: 165).

A la vista de este resultado, nuestra primera idea fue querer comprobar qué es lo que se establecía para estas áreas en la educación secundaria, para poder analizar después si estas características se corresponden con los resultados de nuestra investigación. Es decir, aún teniendo en cuenta las limitaciones existentes, en un primer momento nos propusimos ver qué es lo que nos dice la literatura

consultada para cada una de estas áreas, intentando extraer aquellos aspectos más generales que se puedan extrapolar al nivel universitario.

Sin embargo nos encontramos con que esta pretensión tenía serias dificultades para poder desarrollarse. En primer lugar, las áreas que se trabajan en educación secundaria no siempre se corresponden exactamente con las cinco grandes áreas de conocimiento presentes en la Universidad de Santiago de Compostela.

Y en segundo lugar, porque como pudimos comprobar muchas de las publicaciones que abordan la evaluación por áreas de conocimiento, lo hacen desde una perspectiva bastante general, comentando las características que debe poseer la evaluación de estudiantes desde el modelo constructivista y mostrando algunos ejemplos de tareas que concretan esas características en cada área.

Por supuesto hay también algunas en las que se hace una explicitación de las características específicas de la evaluación por áreas de conocimiento, pero éstas casi siempre se basan en las materias en las que se concreta el área en ESO y Bachillerato, en los objetivos que hay que cumplir en estas etapas, lo cual hace difícil poder extrapolar algo al ámbito universitario.

Aún así, si intentamos sistematizar algunas características diferenciales de la evaluación por áreas, en función de lo que establece la literatura consultada, podemos decir lo siguiente:

a) Evaluación en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades:

Aunque en el contexto de la USC esta serían dos áreas de conocimiento separadas, debemos tener en cuenta que es más difícil mantener esta distinción en la educación secundaria.

Según Jesús Alonso Tapia, la evaluación en el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales –recordemos que contextualizada en el nivel de educación secundaria– debería realizarse para conocer:

> “el grado en que los alumnos van construyendo, a partir de los contenidos específicos trabajados en clase, representaciones de las distintas realidades que constituyen el mundo social, sus relaciones con el medio físico, la forma en que interactúan y el modo en que cambian en el tiempo. Y, por otro lado, será preciso que se evalúe el grado en que desarrollan las capacidades de lectura, comprensión y valoración de las distintas fuentes de información –textos, gráficos, tablas, etc.–, la capacidad de razonar de modo preciso y riguroso a la hora de aplicar a la solución de problemas los conocimientos específicos adquiridos, y la capacidad de construir argumentaciones que sustenten interpretaciones propias cuando los problemas analizados así lo requieran” (Alonso Tapia, 1997: 65).

Autores como Dolors Quinquer (1997) consideran que algunos de los problemas y obstáculos propios de la evaluación en Ciencias Sociales vienen marcados por las dificultades propias de la enseñanza y aprendizaje de esta área, como son:

- Las ideas previas, las representaciones o los estereotipos que los estudiantes tienen en su mente sobre cuestiones sociales, ya que pueden ser un obstáculo para el aprendizaje.
- Los prerrequisitos necesarios para abordar con éxito los nuevos aprendizajes.
- La representación errónea o incompleta que se hacen los estudiantes de los objetivos que se propone el profesor, de los contenidos que han de aprender y de las tareas que han de realizar.
- La ignorancia de los criterios con los que se evalúan tareas y ejercicios. Conocer estos criterios favorece notablemente el aprendizaje porque pueden convertirse en instrumentos que faciliten la asimilación de los contenidos y guiar el aprendizaje de las tareas propias de las ciencias sociales.
- La comprensión de la demanda, anticipación y planificación de la acción, verificación de los resultados, etc. de las tareas propuestas. No tener en cuenta estos aspectos lleva habitualmente al fracaso, porque muchos estudiantes por sí solos no aciertan con la demanda que se les hace o no planifican las acciones que han de realizar tal como haría un experto.

Por ello se considera que se deben utilizar instrumentos de evaluación como, por ejemplo: los informes personales, los ejercicios de empatía, los ejercicios o cuestionarios abiertos con redes sistémicas, las pautas de observación, los cuestionarios de opción múltiple, los mapas conceptuales, los ejercicios con imágenes, brain storming, etc. que permitan explorar el punto de partida del alumnado, y faciliten consolidar mediante actividades concretas y

simples los prerrequisitos de aprendizaje; verbalizar y explicitar las ideas previas y representarse los objetivos y los contenidos a trabajar.

Por otra parte, también se considera que en las evaluaciones del área de Ciencias Sociales son fundamentales el uso de fuentes documentales, mapas, atlas y programas informáticos, así como materiales que puedan servirle a los estudiantes para comprender y analizar las experiencias de la gente en diferentes tiempos y lugares (Haertel y Mullis, 1996); mientras que en las evaluaciones del área de Humanidades se deberían utilizar instrumentos de evaluación como: revisión de objetivos, cuestionario, portafolio, entrevista, agenda, informes de los alumnos, informes del profesor, diagnóstico, etc. (Ribé y Vidal, 1997).

b) Evaluación en el área de Ciencias Experimentales:

De acuerdo con Jaume Jorba y Neus Sanmartí (1997: 156): "aprender ciencias implica aprender a evaluar cómo miramos y vemos cada uno de los fenómenos, cómo organizamos las ideas y cómo lo expresamos"; por ello, para estos autores:

> "Un alumno que quiera aprender ciencias debe aprender a plantearse problemas, a aplicar operaciones formales al análisis de los fenómenos, a imaginar ideas y modelos coherentes con sus observaciones y a expresar estas ideas y a contrastarlas. Y, al mismo tiempo, debe aprender a evaluar cuándo el problema planteado es o no significativo, en qué aspectos sus ideas o modelos no son consistentes con los datos, por qué sus argumentos no convencen, etc." (Jorba y Sanmartí, 1997: 156).

En coherencia con esta idea, Jesús Alonso Tapia considera que en esta área la evaluación de estudiantes debería servirnos para saber: "por un lado, si los alumnos han construido una representación integrada y funcional de las distintas realidades y fenómenos que se estudian en los distintos bloques de contenido, así como de los modelos causales que explican el modo en que interactúan y cambian. Y, por otro lado, el grado en que afrontan la búsqueda de explicación y solución de problemas razonando de acuerdo con las pautas que describen el pensamiento científico" (Alonso Tapia, 1997: 436).

Con todo, y para ello es necesario romper antes con muchos de los estereotipos que normalmente se tienen sobre el proceso de enseñanza-

aprendizaje de esta área de conocimiento, en la línea de lo que nos advierten Jorba y Sanmartí:

> "aprender Física se asocia a aplicar fórmulas en la resolución de problemas, aprender Química a memorizar fórmulas y aprender Biología a recordar nombres. También se considera que para resolver un problema se deben utilizar todos los datos, que en el laboratorio sólo se manipula y se mide (pero no es necesario pensar), que las salidas de campo son un día de *no-clase*, etc." (Jorba y Sanmartí, 1997: 165).

Más específicamente, en cuanto al tipo de pruebas o instrumentos de evaluación a utilizar, consideramos acertada la sugerencia de Luis Rico, quien establece que:

> "[...] la consideración se centra ahora en procurar que la evaluación no se haga atendiendo a un único tipo de criterios y actividades, ya que puede tener un efecto contraproducente. Es decir, si nos limitamos a evaluar destrezas de cálculo mecánico mediante pruebas en las que se controlan los resultados, se favorece un tipo de aprendizaje rutinario y mecánico" (Rico, 1997: 36).

Según este mismo autor, para evaluar capacidades como la competencia matemática no son suficientes las pruebas convencionales de papel y lápiz, sino que es necesario llevar un seguimiento del trabajo individual y colectivo del alumnado para ver cómo se está adquiriendo esta capacidad:

> "Las pruebas estandarizadas de papel y lápiz, bien en versión de un test de cuestiones y respuestas puntuales, bien mediante una prueba para el desarrollo más extenso de cuestiones y resolución de problemas más complejos, se pueden considerar instrumentos insuficientes para emitir un juicio útil sobre la competencia matemática de los alumnos. Con estos instrumentos se puede poner de manifiesto fácilmente el conocimiento de hechos y el dominio en la ejecución de destrezas; también es posible comprobar el conocimiento de enunciados, definiciones y propiedades, junto con algunas secuencias de razonamientos, pero no es posible comprobar la comprensión real de los conceptos, el dominio de las estructuras conceptuales, la capacidad personal de razonamiento y la habilidad en la elección y desarrollo de estrategias" (Rico, 1997: 36).

El propio Luis Rico nos advierte de que estas competencias son tan importantes o más (sobre todo si nos centramos en el nivel universitario) que el dominio de hechos y ejecución de destrezas, y si bien es cierto que no disponemos de instrumentos suficientemente contrastados para su realización, es

posible hacer una valoración bastante aproximada de las competencias señaladas mediante un seguimiento del trabajo individual y colectivo que se realiza en el aula.

c) Evaluación en el área de Enseñanzas Técnicas:

Debemos tener en cuenta que ésta es una de las áreas menos investigadas en la educación secundaria, siendo muy pocas las publicaciones que abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje en este ámbito, y menos todavía las que se ocupan del tema de su evaluación.

Los autores que se ocupan de este aspecto se centran fundamentalmente en exponer algunos de los instrumentos que se pueden utilizar para la evaluación en esta área. Así, Vicente Penalba afirma lo siguiente:

> "La evaluación continua en las tecnologías industriales debe estar asentada en las actividades realizadas en los laboratorios o en las tareas de aula. La observación atenta debe permitir actuar en situaciones tales como: ante un experimento en el que los estudiantes no obtienen los resultados previstos, ante un proyecto mal enfocado por un alumno o un grupo, ante unos ejercicios de cálculo técnico mal interpretados o ante las dificultades para buscar datos en catálogos técnicos.
> Las tecnologías del Bachillerato (Tecnología Industrial, Electrotecnia, Mecánica, Electrónica, etc.) tienen menos carácter procedimental/manipulativo, por lo que las técnicas e instrumentos de recogida de datos estarán más centradas en el análisis y valoración de trabajos monográficos, cuestionarios, cuaderno de clase, pruebas escritas, y, en menor medida en los procesos de resolución de problemas prácticos a través del diseño y construcción de objetos técnicos" (Penalba, 1997: 190).

En cualquier caso, se insiste en resaltar la importancia de que en la evaluación de materias teórico-prácticas, como son las tecnologías industriales "no debe disociarse la evaluación del ámbito teórico-conceptual, del ámbito práctico-experimental, así como su calificación, con el fin de no reproducir viejos modelos" (Penalba, 1997: 190).

En síntesis:

Con la información recogida en este apartado, y con todas las limitaciones que supone el pretender extrapolar las características de una evaluación por áreas de conocimiento desde el nivel de educación secundaria hasta el universitario, podemos llegar a la siguiente síntesis:

- En las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades parece fundamental que la evaluación de estudiantes nos permita conocer las representaciones que el alumnado establece del mundo social que le rodea para, a partir de ahí, trabajar el uso de diferentes fuentes de información y consolidar la capacidad de afrontar, resolver, prever o interpretar los problemas propios de esta área.

- En el área de Ciencias Experimentales la primera tarea de la evaluación de estudiantes sería romper con los estereotipos presentes en los alumnos sobre el trabajo en esta área de conocimiento, para poder así centrase en la evaluación de la capacidad de razonamiento, planificación y solución de problemas basándose en métodos científicos.

- En el área de Enseñanzas Técnicas, la evaluación de estudiantes debería integrar las evaluaciones de los aspectos más teóricos con la de cuestiones más experimentales, para lo que es fundamental utilizar procedimientos como: observación, trabajos, cuadernos de clase, pruebas escritas y resolución de problemas prácticos de diseño y construcción de objetos técnicos.

La poca información encontrada sobre la evaluación diferenciada por áreas de conocimiento en el contexto universitario, sugiere que en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales hay un mayor énfasis en el aprendizaje experiencial y en la utilización de métodos de enseñanza y de evaluación que priman la creatividad, la comprensión y el trabajo cooperativo de los estudiantes; mientras que en las áreas de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas son más relevantes las capacidades de resolución de problemas y el razonamiento en situaciones complejas:

> "[En las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades] los métodos de enseñanza demandan input y creatividad de los estudiantes. Hay más discusión, más énfasis en el aprendizaje experiencial con casos o proyectos, y el tipo de formación demandada difiere de la de ciencias naturales por ser más comprehensiva. Los estudiantes asumen el rol de investigadores o terapeutas, abogados, profesores o críticos en sus actividades de aula, el aprendizaje situacional es una parte importante en el contexto instructivo. Los profesores de estas áreas, especialmente en educación, son más propensos a usar métodos de enseñanza que requieren cooperación, aprendizaje colaborativo" (Donald, 2002: 274)

Para concluir este apartado, debemos decir que ésta es una línea de investigación que queda abierta. Tuvimos la intención de buscar información específica sobre la evaluación de estudiantes diferenciada por áreas de conocimiento, y la encontramos fundamentalmente para el nivel de Educación Secundaria. Sin desistir, no buscamos más información, que estamos seguros de que hay, pero las dificultades nos desanimaron y dejamos abierta esta línea de investigación para siguientes trabajos.

El interrogante que se nos plantea sobre esta dimensión para esta Tesis Doctoral es hasta que punto se reconoce la peculiaridad de cada área de conocimiento en su proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en su evaluación. Surge la duda de si existe una reflexión epistemológica de profesorado y estudiantado sobre su área de conocimiento, o si bien su ausencia hace que se evalúe igual en todas las áreas, utilizando métodos estándares de evaluación, cuestión que intentaremos abordar a través de la información que obtengamos en la parte empírica.

4.4. IDENTIFICANDO CAMBIOS NECESARIOS Y RESISTENCIAS:

Una vez constatadas las características específicas del nivel universitario con respecto a los demás niveles educativos, revisadas diversas fuentes y bibliografía especializada en este tema para ver cuáles son las diferencias que plantean en el desarrollo de cada una de las dimensiones esenciales de la evaluación de estudiantes, así como los resultados de las investigaciones realizadas en este nivel educativo, consideramos fundada la necesidad de contar con un modelo de evaluación de estudiantes contextualizado en el nivel universitario.

Creemos que se requiere, por tanto, una nueva forma de entender la evaluación de estudiantes universitarios, provocadora de modificaciones en las prácticas docentes (tanto de enseñanza como de evaluación), que se corresponderán con cambios en sus creencias y en el uso de recursos y materiales.

Hemos visto como en la actualidad no existe este modelo contextualizado para la Universidad, pero creemos que para llegar a un modelo de evaluación de estudiantes en la Universidad podría ser útil el sintetizar algunas de las aportaciones de diversos autores que hacen referencia a los cambios que debería adoptar la evaluación de estudiantes en el nivel universitario y, al mismo tiempo, a las resistencias o reticencias de profesores y alumnos ante estos cambios.

Por ello, para concluir este capítulo, quisimos hacer una revisión de los principales cambios que la literatura especializada establece como fundamentales para poder desarrollar una evaluación realmente educativa y acorde con las finalidades de una educación superior, considerando también las principales resistencias que profesorado y estudiantado muestra a estos cambios.

A lo largo de este Marco Teórico hemos comprobado como en la actualidad se demandan a la enseñanza y evaluación universitaria la incorporación de importantes transformaciones que no siempre se corresponden con las prácticas que se siguen desarrollando en las aulas:

> “En las últimas décadas, en el campo de evaluación en general y en particular, en el de la evaluación de los aprendizajes, se reflejan importantes transformaciones. Muchas razones justifican estos cambios en el ámbito universitario. Podemos indicar como relevantes los siguientes:

a) La incorporación ineludible de nuevos objetivos de aprendizaje que la sociedad de la información requiere de los profesionales universitarios: capacidad de transferencia, de trabajar en grupo y en red; habilidades para seleccionar información y para autoformarse; saber desarrollar comportamientos de autonomía, etc. Todos estos objetivos de aprendizaje son competencias que van más allá de lo que ofrecen los tradicionales procedimientos de evaluación.
b) El desarrollo de nuevas estrategias de evaluación (mapas conceptuales, portafolios, etc.) que ponen en juego habilidades complejas y procesos metacognitivos, más acordes con las nuevas competencias profesionales y personales" (Bordás Alsina y Cabrera Rodríguez, 2001b: 61).

Tal y como nos advierten Inmaculada Bordás y Flor Cabrera (2001b), para responder a estas transformaciones, se hace necesario: superar la concepción de una evaluación puntual, incluir la evaluación continua y formativa, ampliar los objetivos de la evaluación del aprendizaje (incluyendo aquellas competencias que requieren una participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento, en el mercado laboral y en el trabajo, en la vida real y en el contexto virtual); e incluir la evaluación compartida.

Es necesario un nuevo enfoque de evaluación, pasando de una evaluación sumativa a una evaluación formativa y formadora, pasar de una evaluación uniforme a una evaluación multicultural e inclusiva (en referencia a la evaluación universitaria no sólo se consideran aspectos étnico-culturales, de género, clase social o medio, sino también las capacidades individuales, de grupo, de motivación, de intereses, etc., los aspectos intelectuales), y pasar de una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje, donde es preciso contar con la participación de los estudiantes. Pero como expresa María Dolores Díaz:

> "Trabajar en la universidad implica ejecutar unas fases <<evaluativas>>, donde los estudiantes no participan. Desarrollar una evaluación de este tipo (participativa) es toda una aventura didáctica. Experimentar en el contexto universitario con conceptos tales como: autoevaluación y heteroevaluación de los alumnos y evaluación a los profesores, etc., conlleva, sino una ruptura con el concepto de cultura evaluativa, sí una sorpresa y un cierto temor a la adaptación que supone enfrentarse con una modificación en el sistema de evaluación existente en la universidad. La evaluación es un componente imprescindible en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Esta idea añade más responsabilidades al profesorado universitario, al que se le invita a sumergirse en la autoformación en la acción y participación real de los alumnos en el contexto universitario"

(Díaz Nogueira, 1993: 111-112).

Conseguir la participación de los estudiantes en procesos de autoevaluación y coevaluación es un reto que no todos (profesores ni alumnos) están dispuestos a asumir, al igual que ocurre con la introducción de cualquier cambio que suponga una reconceptualización del papel del docente con respecto a la evaluación de estudiantes:

> "La resistencia al cambio y la inseguridad ante las innovaciones propician el mantenimiento del papel que tradicionalmente se le ha asignado a la evaluación como acto y al profesor como agente. La primera se considera como instrumento de sanción y control, y el segundo como el juez que dictamina quien aprueba o suspende, quien averigua lo que no saben los alumnos, entendiendo que no es de su incumbencia responder a por qué no saben, por qué no aprenden, qué dificultades pueden tener para ello, y todavía menos ser guía y facilitador del aprendizaje" (Abraira Fernández, 1996: 130).

Joan Mateo (2000) expone algunos de las posibles implicaciones y problemas que trae la reconceptualización de la evaluación educativa para los profesores partiendo de las diferentes perspectivas que se pueden adoptar: tecnológica, política, cultural y social:

- Desde la perspectiva tecnológica: los profesores se manifestarán como inexpertos en el tema y faltos de tiempo tanto para su formación como para desarrollar la instrumentación o tecnología apropiada para este enfoque evaluativo.
- Desde la perspectiva cultural: los problemas surgirán de la dificultad de cambio en el pensamiento tanto de profesores como de alumnos. Nuestra sociedad está acostumbrada a otras metáforas, y modificar hábitos sobre prejuicios tan enquistados en las rutinas supondrá un importante esfuerzo.
- Desde la perspectiva social: se cuestionará la posibilidad de establecer modelos únicos de evaluación, de ahí la importancia de que la evaluación se sustente sobre una multiplicidad de fuentes y evidencias; debe admitir diversos puntos de vista, compartir juicios y ha de ser permanentemente redefinible.

Pero también los estudiantes muestran resistencias a ser evaluados de forma diferente:

-"La concepción unidireccional de la enseñanza es planteada y practicada no sólo por el profesor sino por una buena parte de los alumnos, que exigen de aquel una postura magistral. Las respuestas de los alumnos no están investidas de autoridad académica, los debates se consideran una pérdida de tiempo y las respuestas del profesor se dan por correctas y valiosas (probablemente porque servirán de criterio en el momento decisivo de la evaluación). Este planteamiento hace difícil el enfoque compartido en la construcción del conocimiento y se condenan desde el mismo estrategias valiosas de aprendizaje: contrastar, criticar, debatir, discrepar, rebatir, opinar, etc." (Santos Guerra, 1991: 30);

-"En la cultura universitaria el alumno se guía por los parámetros sociales de individualidad y competitividad. Nos enfrentamos con la resistencia de los propios alumnos cuando se intentan modificar los criterios en la evaluación" (Díaz Nogueira, 1993: 113-114).

Sin embargo, como bien expresa Miguel Ángel Santos Guerra: "la actividad docente universitaria no se puede simplificar en un ejercicio expositivo, indiscriminado, dirigido a un destinatario medio inexistente, ante una numerosa audiencia de alumnos que (como aprendices de taquígrafos) recogen en apuntes las ideas del profesor, con el fin de repetirlas el día en que éste decida preguntarle por ellas (del modo que desee, con los criterios de valoración que considere oportunos, etc.) con el fin de ejercer el poder sancionador de las calificaciones que sellarán académicamente el aprendizaje. De hacerlo así, se conseguirá que los alumnos entren en la dinámica del como aprobar adaptándose a las exigencias peculiares de cada profesor." (Santos Guerra, 1991: 28).

El estudiante ante esta situación se siente desamparado y desprotegido, descontento por la situación en que se encuentra, pero sin exigir un cambio sustancial (e incluso siendo reticente a aceptar los cambios cuando se le proponen); y es que: "las presiones de la evaluación, la experiencia que conduce al escepticismo, la sensación de que los profesores se defienden corporativamente, la sensación de que cada uno va a lo suyo, hacen que los alumnos no realicen una mayor presión en la exigencia de la mejora de la práctica docente universitaria" (Santos Guerra, 1991: 43).

A lo que hay que añadir además la resistencia al cambio que se produce cuando los alumnos ya están adaptados a una forma concreta de evaluación (aunque digan repetidamente que es injusta y necesita modificarse urgentemente):

"Los estudiantes no siempre reciben con agrado aproximaciones

> innovadoras a la evaluación. Aunque son a menudo críticos con los métodos evaluativos convencionales, existe una seguridad en la rutina que hace que cualquier cambio pueda suponer una amenaza" (MacDowell y Sambell, 2003: 63).

Aún así, una de las posibilidades para fomentar el interés de los estudiantes hacia formas de evaluación innovadoras, de acuerdo con Liz MacDowell y Kay Sambell (2003), es que las tareas evaluativas aparezcan como relevantes y llenas de significados, que sean tareas auténticas que les permitan trabajar en contextos realistas o valorar investigaciones individuales y la presentación de resultados, que les permitan tomar elecciones sobre la naturaleza de las tareas o los modos de llevarlas a cabo, y que potencien el trabajo cooperativo más que el individualista:

> "Para algunos estudiantes, las formas convencionales de evaluación parecen no tener relevancia respecto a las realidades ajenas a la universidad y todas tratan de calificarles, algunas veces sobre bases arbitrarias, más que implicarse en un aprendizaje genuino. Los estudiantes aprecian las tareas evaluativas que les ayudan a desarrollar el conocimiento, las capacidades y habilidades que a su vez pueden tener y usar en otros contextos como en sus carreras subsiguientes. La evaluación que incorpora elementos de elección, quizás sobre el tema a investigar o sobre el método para enfocar una tarea de desarrollo, es también beneficiosa. Puede darles una mayor sensación de posesión e implicación personal en el trabajo y evitar la percepción desmotivadora de que realizan tareas rutinarias que han sido ejecutadas antes por otros muchos estudiantes. Colaborar con sus compañeros más que trabajar de forma aislada puede también ayudar a mantener la motivación del estudiante y mejorar la calidad de su aprendizaje ya que abre posibilidades para la discusión para nuevas ideas y para enfoques distintos." (MacDowell y Sambell, 2003: 102-103).

Miguel Ángel Santos Guerra considera que para conseguir este cambio es absolutamente necesario impulsar el proceso de evaluación desde una perspectiva cualitativa. Y este autor entiende la evaluación cualitativa como un proceso de reflexión sistemática sobre la actividad, de modo que sea posible comprender con mayor profundidad aquello que se está realizando y sus resultados y, por otra parte, tomar decisiones que faciliten la mejora institucional: para mejorar la toma de decisiones, para desarrollar la profesionalidad del docente, para generar actitudes de autocrítica que favorezcan el cambio.

Con este propósito, "la evaluación, para ser efectiva, ha de ser negociada en sus planteamientos, rigurosa en su desarrollo, ética en sus consecuencias y

clara/transparente en sus criterios y procedimientos de actuación. De lo contrario puede producir efectos contraproducentes. […] Pocas veces, sin embargo, se ha realizado una evaluación democrática que haya permitido expresar a los protagonistas su valoración de la actividad. Me refiero, sobre todo, a los alumnos." (Santos Guerra, 1991: 39).

También María Dolores Díaz insiste en la necesidad de hacer partícipes a los estudiantes en todas las fases del proceso de evaluación, proceso que debe estar totalmente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluir no sólo el aprendizaje inmediato, sino también el aprendizaje relevante para el futuro del alumno, tanto educativo como profesional o vital:

> "El concepto evaluación debe estar integrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en la Universidad. Aprender de los propios errores, tener información suficiente para enjuiciar nuestras alternativas de decisión, ser protagonista en la toma de decisiones que significa la evaluación por parte de los alumnos y los profesores universitarios. [...] Evaluar significa participar en los procesos donde se decide algún aspecto relacionado con el desarrollo de las personas con las que compartimos los momentos de formación en nuestra disciplina. Por tanto, hay que hacer partícipes e implicar a los estudiantes. Además, evaluar significa incluir todos los componentes organizativos de la Institución Universitaria. Las características más relevantes de esta forma de evaluar deben dirigirse a hacerla útil, viable (factible), legítima (ética) y precisa. La evaluación se convierte en clave de identificación de la realidad del contexto universitario y de la interpretación de sus significados; a través de la adopción de determinados roles, tomando decisiones; determinando valores y adquiriendo compromisos. Y se justifica por ser un proceso de autoformación en la acción. Además significa contraer una responsabilidad social y política que va a fomentar el análisis prospectivo sobre actuaciones que van a tener lugar en el futuro." (Díaz Nogueira, 1993: 117)

En consecuencia, la evaluación en la Universidad debe ser algo más que valorar los conocimientos científicos, ya que: "en el proceso de desarrollo de futuros profesionales hay que incluir la formación y madurez plena en los aspectos intelectuales, personales y éticos de los estudiantes universitarios" (Díaz Nogueira, 1993: 112).

Lo cual, con gran frecuencia, no sólo está ausente del proceso de evaluación, sino que además en muchas ocasiones los tradicionales sistemas de evaluación y de información de los resultados a los alumnos consiguen dañar muy notablemente su autoestima (Astin, 1999).

Revisando diferentes fuentes, Lamdin and Keeton (1992), llegaron a sintetizar las habilidades que un estudiante de educación superior debe desarrollar en las siguientes, llamando la atención sobre que lo más salientable de estas habilidades es que son transferibles, no específicas:

> "Aprender a aprender
> Habilidades académicas básicas: lectura, escritura e informática
> Habilidades comunicativas
> Habilidades cognitivas
> Habilidades de desarrollo personal y profesional
> Habilidades de relaciones interpersonales y para el trabajo en equipo
> Capacidad organizativa y de liderazgo" (cit. por Chickering, 1999: 19),

Y para conseguir el desarrollo de estas habilidades, Miguel Ángel Zabalza (2003) considera que el itinerario formativo que los estudiantes desarrollan en la Universidad debería ser gradual, lo que implicaría una graduación también de las modalidades y exigencias de la evaluación: avanzando desde el dominio de competencias básicas y manejo de informaciones y técnicas en los primeros cursos hasta cotas más elevadas de autonomía y especialización en los últimos cursos:

> “La evaluación en los primeros cursos puede tener una orientación más centrada en el dominio de las competencias básicas y en el manejo de aquellas informaciones y técnicas que resulten importantes, no solamente para las disciplinas concretas en las que se trabaja, sino para el conjunto de los aprendizajes a adquirir en los siguientes años de la carrera (e incluso en los que seguirán después una vez integrado en la profesión). Los exámenes convencionales, el manejo de fuentes, la resolución de problemas planteados por el profesor pueden tener más sentido en estos primeros años.
>
> Pero a medida que los alumnos van avanzando en los cursos, las exigencias deberían ir modificándose. Cada vez más, las demandas que se les hagan deberían tener que ver con la posibilidad de demostrar su madurez en la toma de decisiones y en el desarrollo de actividades que incluyan una mayor complejidad y aplicabilidad: realizar informes, planificar procesos, presentar síntesis sobre el <<estado de la cuestión>> en relación a los asuntos evaluados, etc. No se trata ya sólo de ser capaz de reproducir la información asimilada cuanto de saber cómo manejarse con ella para afrontar el proceso de resolución de problemas.” (Zabalza, 2003: 205-206).

Este mismo autor incluye la evaluación entre una lista de diez criterios para el análisis de la calidad de la docencia. Así, sobre la evaluación propone que se deberían atender los siguientes indicadores:

1. Medida en que se diferencia claramente en nuestras clases entre evaluación de seguimiento y evaluación de control de los aprendizajes alcanzados por nuestros estudiantes.
2. Coherencia entre nuestra actuación didáctica (objetivos, métodos, estilo de llevar la materia) y evaluación.
3. Variedad y gradualidad de las demandas (de conocimiento o habilidad) que les planteamos a los alumnos en la evaluación.
4. Nivel de presencia de fórmulas innovadoras de evaluación en nuestras clases.
5. Nivel de información previa y de feedback posterior suministrado a los alumnos en relación a la evaluación y a sus resultados en ella.
6. Incorporación de sugerencias u orientaciones ofrecidas a los estudiantes en función de los resultados de la evaluación con vistas a que puedan mejorarlos.
7. Existencia de oportunidad de revisión de exámenes y nivel de efectividad de los mismos.
8. Graduación de las modalidades de evaluación de los primeros años de la carrera a los últimos (medida en que nuestras evaluaciones se acomodan a la posición que les corresponde en esa graduación).
9. Nivel de incorporación de las nuevas tecnologías como recurso para la evaluación.
10. Medida en que se ofrece la posibilidad de valorar y reconocer (acreditar formalmente) conocimientos y experiencias adquiridos por los estudiantes fuera de nuestras clases pero que pertenecen a ámbitos de nuestra disciplina" (Zabalza, 2003: 213-214).

Para concluir este apartado, podemos decir que la evaluación de alumnos en el ámbito universitario, además de definirse por las características de las que hablamos cuando nos referimos a la evaluación en general, debe ocuparse también de asegurarse que los alumnos estén adquiriendo una ética profesional al mismo tiempo que se forman como ciudadanos a todos los niveles.

Así se establece en el "Manifiesto Universitario: por una Universidad dirigida hacia la libertad, el desarrollo y la solidaridad" (1999), manifiesto elaborado por catorce rectores de algunas de las universidades más prestigiosas

a nivel mundial (Oxfod, Cambridge, Harvard, La Sorbona, etc.) reunidos con motivo de la conmemoración de los 500 años de la creación de la Universidad Complutense de Madrid, en el que se recogen los principios que deben animar la educación universitaria haciendo especial hincapié en la formación integral, no sólo técnica, de los estudiantes:

> "Las universidades firmantes de esta Declaración expresan su convicción de que el cumplimiento de su misión no se satisface con el mero incremento y transmisión de destrezas y recursos técnicos particulares, o con la especialización por determinadas tareas demandadas por el mercado. La tarea universitaria sólo encontrará su sentido último en el logro de una educación para la ciudadanía [...] Corresponde, pues, a la Universidad la tarea de formar ciudadanos y no sólo técnicos, recuperar la Atlántida sumergida de los valores que nos han hecho más lúcidos, más prósperos y más felices y que balizan los caminos que elevan al hombre a un mundo mejor."

Debe quedar claro, además, que para conseguir esto hay que atender a las especiales características institucionales, de organización de espacios y recursos, etc., que presenta este ámbito. Pero esto no quiere decir que amparándose en estas circunstancias, así como en las "condiciones en las que llegan los alumnos" y en la falta de formación docente exigida al profesorado universitario, se concluya que es imposible conseguir una evaluación como la que se propone, manteniéndose las mismas prácticas evaluativas de siempre.

> "No poner en tela de juicio las prácticas nos lleva a repetirlas de manera mecánica. Asentarnos en las certezas de la práctica hace inviable su mejora" (Santos Guerra, 1999b: 386).

Sólo en la medida en que se vayan introduciendo modificaciones en las prácticas docentes (tanto de enseñanza como de evaluación), que se corresponderán con cambios en sus creencias y en el uso de recursos y materiales -por supuesto condicionados por las circunstancias contextuales en que se encuentran- se estará avanzando hacia una nueva forma de entender la evaluación de estudiantes.

RECAPITULACIÓN DEL MARCO TEÓRICO

Haciendo una recapitulación de lo que hemos visto en este Marco Teórico, podemos decir que a lo largo del mismo hemos situado nuestro objeto de estudio –la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela– en los cuatro grandes contextos de referencia en los que se enmarca: la Universidad, los estudios sobre la calidad de la docencia universitaria, la teoría general de la evaluación de estudiantes, y la investigación sobre evaluación de estudiantes en el contexto universitario.

De esta forma, **en el primer capítulo** hemos contextualizado la evaluación de estudiantes en el ámbito institucional universitario en que se desarrolla, constatando la denuncia de importantes problemas para desarrollar o llevar a la práctica los objetivos y principios que se defienden para la Universidad española y el planteamiento de nuevos retos para los próximos años; problemas y retos que sin duda se pueden (y se deben) abordar desde múltiples perspectivas, una de las cuales podría ser, desde nuestro punto de vista, la forma en que se desarrolla la evaluación de los estudiantes.

Sintetizando lo que hemos visto en este primer capítulo, podemos decir que la Universidad se constituye como una institución compleja en la que confluyen los intereses de muy diversos campos y ámbitos, lo que hace que en ocasiones se espera que responda a exigencias que son contrapuestas entre sí.

El problema se hace mayor si tenemos en cuenta los grandes cambios que han experimentado las instituciones de educación superior en las últimas décadas, de forma que son muchos los problemas y retos que se le plantean actualmente, así como las denuncias y demandas que se realizan desde todos los colectivos de la sociedad (incluidos los más directamente relacionados con el funcionamiento de estas instituciones, como son profesores y estudiantes).

Parece que en la actualidad, a pesar del acuerdo formal en las declaraciones legales, todavía se está intentando delimitar claramente cómo se han de concretar las finalidades que deben cumplir las instituciones

universitarias, lo cuál varía mucho en función de la perspectiva e ideología desde las que se lean estas finalidades.

En cualquier caso, este panorama hace que sea fácil comprender que haya dificultades a la hora de llevar a cabo la evaluación de estudiantes y de establecer claramente qué funciones debe cumplir esta evaluación. Aunque teóricamente parece que están claros cuáles son los objetivos que se deben satisfacer con la evaluación de estudiantes, su puesta en práctica en el contexto universitario sigue encontrando graves dificultades.

Como comentábamos anteriormente, creemos que el saber cómo se desarrolla el proceso de evaluación de los estudiantes universitarios nos puede ayudar a conocer mejor cuáles son los problemas y retos con los que se encuentra actualmente la enseñanza universitaria, al mismo tiempo que nos proporcionará algunas posibles líneas de actuación para su resolución.

Lo que se nos plantea para nuestra investigación después de revisar la información sobre el contexto universitario en que se desarrolla la evaluación de estudiantes sería:

- teniendo en cuenta cómo se realiza la evaluación de estudiantes: ¿qué modelo de Universidad se puede decir que se sigue en esta institución? ¿a qué idea de Universidad está sirviendo la evaluación de estudiantes?
- ¿en qué medida está contribuyendo la evaluación de estudiantes a las funciones/misión de la educación superior?
- ¿a qué exigencias responde la evaluación de estudiantes: rendimiento, capacitación profesional, especialización, o bien visión globalizadora, perspectiva crítica, ...?
- ¿cómo responde o se está adaptando la evaluación a los nuevos retos que tiene actualmente planteada la institución universitaria?
- ¿se está cumpliendo la normativa sobre evaluación?, ¿es esta normativa suficiente?, ¿deberían aparecer recogidos otros elementos en la normativa universitaria sobre evaluación de estudiantes?

A continuación**, en el segundo capítulo** de este Marco Teórico hemos situado nuestro objeto de estudio en la actual investigación sobre la calidad de la Universidad que está en auge en nuestro país, defendiendo la inclusión del análisis del proceso de evaluación de los estudiantes como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza de la Universidad, y justificando por qué este aspecto puede darnos valiosa información para conocer y comprender mejor como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución universitaria.

Como hemos visto en este capítulo, calidad es un término complejo, que tiende a confundirse con conceptos como eficiencia, relevancia y pertinencia, y que en cualquier caso se define como multidimensional y con multitud de factores interrelacionados.

Aún así, la preocupación actual por la calidad de las Universidades es común a la práctica totalidad de los países desarrollados, considerándose actualmente que son tres los instrumentos básicos para llevar a cabo la evaluación de esta calidad: autoevaluaciones realizadas por la propia institución, evaluaciones externas por un comité de expertos, y la utilización de indicadores que informen sobre el funcionamiento de la institución.

Centrándonos ya en el contexto español, hemos analizado el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, el II Plan de Calidad de las Universidades, así como el Catálogo de Indicadores publicado por el Consejo de Universidades y el Programa de Evaluación Institucional de la ANECA.

Comprobamos como en las guías de evaluación aprobadas por los Comités Técnicos de estos Planes se establecen una serie de orientaciones metodológicas, indicadores a evaluar y procedimientos a emplear en relación con la enseñanza, investigación y servicios universitarios. Pero, si bien es cierto que en estas guías se incluyen varios apartados que hacen referencia al desarrollo de la enseñanza, sus resultados y al alumnado, cuando analizamos los indicadores que proponen para obtener información sobre la calidad de estos aspectos nos damos cuenta de que en ellos a menudo el estudiante se

considera únicamente en función de las horas que dedica al estudio y de la rapidez o facilidad con que supera los exámenes.

Teniendo en cuenta que la evaluación de los alumnos es uno de los aspectos que más influencia tiene en la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que más condiciona las valoraciones que de este proceso hacen los estudiantes, nos parece relevante introducir esta dimensión como uno de los indicadores a considerar para evaluar la calidad de la enseñanza universitaria; incluyendo en este indicador no sólo los resultados que los alumnos han alcanzado, sino también la evaluación del conjunto de conocimientos y habilidades que se espera que los alumnos adquieran en su formación universitaria, las valoraciones que del proceso de evaluación hacen estudiantes y profesores, su grado de satisfacción respecto a cómo se desarrolla dicho proceso, las metodologías que se utilizan para llevarlo a la práctica, etc.; aspectos que parece que empiezan a considerarse a partir de la elaboración del Programa de Evaluación Institucional de la ANECA, aunque su finalidad se encuentra más cercana a la acreditación que a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las universidades.

Comprobamos así como es necesario contemplar una gran diversidad de aspectos relacionados con la evaluación de estudiantes para que ésta realmente nos pueda servir como indicador de la calidad universitaria.

Por ello, creemos que conociendo mejor cómo se defiende actualmente que debe realizarse esta evaluación (qué dimensiones hay que considerar, qué técnicas se pueden utilizar, cuáles son los criterios a tener en cuenta, etc.) y contrastando esta información con la práctica de evaluación que se está desarrollando en las diferentes universidades, podremos saber en qué medida la evaluación de los estudiantes está contribuyendo a la calidad de esas instituciones.

El presente trabajo de investigación se enmarca fundamentalmente en la evaluación de la calidad de la enseñanza dentro de la evaluación de la calidad universitaria en general, ya que consideramos que es precisamente en este ámbito donde conocer cómo se realiza la evaluación de los estudiantes nos

puede ofrecer información muy relevante para mejorar la calidad de la enseñanza y de la Universidad en conjunto.

Consecuentemente, uno de los objetivos que perseguimos con esta Tesis Doctoral es conocer, a partir de los datos que arroje la investigación empírica, cómo contribuye la forma en que se realizar la evaluación de estudiante a la calidad de la enseñanza en la Universidad de Santiago de Compostela.

En el tercer capítulo de este Marco Teórico, realizamos una síntesis de las aportaciones más recientes o relevantes de diferentes autores sobre la evaluación, estableciendo así lo que denominamos una "aproximación a una Teoría de la Evaluación de Estudiantes", ya que nos pareció imprescindible plantearnos los dilemas que pueden estar presentes en la evaluación de estudiantes para que, a la hora de diseñar la investigación empírica, sepamos qué preguntar y cómo interpretar y valorar la información que obtengamos sobre el desarrollo de este proceso en la USC.

Comenzamos dicha aproximación presentando diferentes definiciones de evaluación, distinguiéndola de otros términos afines, mostrando posibles desenfoques o reduccionismos de la evaluación, etc., llegando a la conclusión de que todas las definiciones de la evaluación parecen tener algunas características en común, y que podrían ser consideradas como los componentes o aspectos que deben estar presente en cualquier evaluación para que pueda ser definida como tal.

Nos referimos a considerar que la evaluación es: *un proceso sistemático, que implica un juicio de valor sobre el objeto o cuestión a evaluar y que está al servicio de una toma de decisiones.*

Con una definición de evaluación clara, pasamos a recoger las características que le atribuyen a la evaluación distintos autores, las cuales, sintéticamente, podrían enunciarse así: *la evaluación realizada en el ámbito educativo:*

- *Forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *Tiene un sentido educativo/formativo.*
- *Atiende o abarca a todos los participantes e integrantes del sistema educativo.*
- *Es una evaluación negociada, dialogada y democrática.*
- *Las conclusiones deben ser accesibles a todos los integrantes de la comunidad educativa.*
- *Tiene su base en principios o valores éticos.*
- *Es participativa/colaborativa.*
- *Tiene como fin la mejora de los aspectos evaluados.*
- *Utiliza instrumentos y métodos de recogida y análisis de datos apropiados y coherentes con su sentido y finalidades.*

A continuación, en este capítulo revisamos algunos conceptos importantes relacionados con las dimensiones de la evaluación de estudiantes, así:

- a la hora de concretar cuál es el objeto de la evaluación educativa; abordamos algunos aspectos relacionados con cómo evaluar, constatando que se deberían utilizar distintos tipos de pruebas y asegurarse de que los aprendizajes a evaluar están bien representados en aquellas, ya que ninguna prueba sirve para recoger información sobre el aprendizaje de todas las clases de contenidos;
- distinguimos las tres modalidades de evaluación tomando como referente el momento en que se realizan y la función que se les otorga, presentando su definición, finalidad y características según la opinión de varios autores;
- expusimos, a continuación, algunas notas sobre quién evalúa y para quién se realiza la evaluación; volviendo a recoger la idea de que todos los implicados en el proceso de evaluación tienen derecho a participar en todas las fases de dicho proceso (desde su diseño hasta la elaboración de las conclusiones);

- y, seguidamente, recogimos las opiniones de algunos autores en relación a cuáles deben ser las funciones de la evaluación educativa.

Consecuentemente, concluimos que éstas son las dimensiones sobre las que deberíamos preguntar a estudiantes y profesores universitarios para saber cómo se realiza la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela; aspectos que, por tanto, deberán quedar reflejados en los instrumentos que utilicemos para recoger información en la parte empírica de esta investigación.

Nuestra pretensión es, por consiguiente, saber cómo se realiza la evaluación de estudiantes en nuestra Universidad en relación con cada una de estas dimensiones, para poder valorarla a partir de un contraste con lo que se establece en la literatura especializada que debería hacerse.

Una vez visto esto, **en el último capítulo** de este Marco Teórico, nos pareció fundamental centrarnos en algunas de las características propias de la evaluación de estudiantes en el ámbito universitario, así como revisar otras investigaciones que se hayan realizado sobre el proceso de evaluación de estudiantes en este contexto, y conocer cuáles son las peculiaridades que se establecen en función del área de conocimiento en que se enmarque esta evaluación.

De esta forma, pretendíamos conocer qué especificidades establece la literatura especializada para la evaluación de estudiantes en el nivel universitario, qué aspectos se han investigado hasta el momento sobre esta temática en nuestro contexto, y las orientaciones o cambios que teóricamente se argumenta que debe adoptar la evaluación de estudiantes para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

En esta revisión comprobamos como, a pesar de contar este nivel educativo con características propias que lo hacen diferente de los niveles de educación infantil, primaria o secundaria, y que consecuentemente implican la necesidad de un modelo de evaluación en la Universidad específico y acorde con estas características, no existe actualmente una sistematización de dicho

modelo.

De esta forma, son muy pocas las diferencias que se establecen con respecto a la Teoría General de la Evaluación, centrándose fundamentalmente en la especial atención que requiere el hecho de estar formando profesionales de nivel superior (tanto a nivel de funciones como de lo que se considera objeto de evaluación), la necesidad de ampliar los instrumentos y pruebas a emplear, y advirtiéndose que la información que este proceso ofrece debe tener en cuenta los intereses de los diferentes destinatarios: estudiantes, profesores, empresarios y sociedad en general.

Aún así, constatamos en las publicaciones revisadas, como la evaluación de los estudiantes se erige como una dimensión crítica para la valoración de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje también en la Universidad, si bien:

a) se mantiene la confusión respecto al <<qué>> evaluar, y así, rendimiento, aprendizaje y conocimiento siguen empleándose como sinónimos cuando no lo son;

b) apenas se ha escrito nada acerca de lo que debe ser adoptado como criterio en la evaluación -tal asunto pareciera darse por resuelto cual si se tratara de una obviedad que no precisa de más reflexión-; y,

c) lo mismo ocurre respecto al <<cuándo>> evaluar y <<quién>> evalúa: ¿será acaso sólo el profesor, y sólo al final de la materia?

Por otro lado, encontramos serias dificultades para poder conocer si el planteamiento curricular de las diferentes áreas de conocimiento establece diferencias a la hora de llevar a cabo la evaluación de estudiantes.

Más bien, todo parece indicar que a pesar de contar cada área con una racionalidad epistemológica interna, al utilizar de hecho métodos estándares de evaluación hiciera que la peculiaridad del área no quede reconocida. Se nos plantea así la duda de si existe una reflexión epistemológica de profesorado y

estudiantado sobre su área de conocimiento, o si bien su ausencia hace que se evalúe igual en todas las áreas, cuestión que intentaremos abordar también a través de la información que obtengamos en la parte empírica.

Creemos que la evaluación de estudiantes que se realiza en el nivel universitario debería atender a las especiales características institucionales, de organización de espacios y recursos, etc., que presenta este ámbito. Y, en consecuencia, sería necesaria la sistematización de un modelo de evaluación de estudiantes contextualizado para este nivel educativo y en cada área de conocimiento, que tuviera en cuenta estas circunstancias, las "condiciones en las que llegan los alumnos" y la falta de formación docente exigida al profesorado universitario.

Se requiere así una nueva forma de entender la evaluación de estudiantes universitarios, provocadora de modificaciones en las prácticas docentes (tanto de enseñanza como de evaluación), que se corresponderán con cambios en sus creencias y en el uso de recursos y materiales -por supuesto condicionados por las circunstancias contextuales en que se encuentran-.

Consideramos que para llegar a un modelo de evaluación de estudiantes en la Universidad podría ser útil el sintetizar algunas de las aportaciones de diversos autores que hacen referencia a los cambios que debería adoptar la evaluación de estudiantes en el nivel universitario y, al mismo tiempo, a las resistencias o reticencias de profesores y alumnos ante estos cambios. De esta forma, de acuerdo con diferentes autores podemos decir que para responder a las transformaciones que en la actualidad se demandan a la enseñanza y evaluación universitaria se hace necesario:

- superar la concepción de una evaluación puntual
- ampliar los objetivos de la evaluación del aprendizaje (incluyendo aquellas competencias que requieren una participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento, en el mercado laboral y en el trabajo, en la vida real y en el contexto virtual)
- incluir la evaluación compartida

- pasar de una evaluación sumativa a una evaluación formativa y formadora
- pasar de una evaluación uniforme a una evaluación multicultural e inclusiva
- pasar de una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje, donde es preciso contar con la participación de los estudiantes
- que las tareas evaluativas aparezcan como relevantes y llenas de significados, que sean tareas auténticas que les permitan a los estudiantes trabajar en contextos realistas o valorar investigaciones individuales y la presentación de resultados, que les permitan tomar elecciones sobre la naturaleza de las tareas o los modos de llevarlas a cabo, y que potencien el trabajo cooperativo más que el individualista
- que el itinerario formativo que los estudiantes desarrollan en la Universidad sea gradual, lo que implicaría una graduación también de las modalidades y exigencias de la evaluación: avanzando desde el dominio de competencias básicas y manejo de informaciones y técnicas en los primeros cursos hasta cotas más elevadas de autonomía y especialización en los últimos cursos
- que la evaluación de alumnos en el ámbito universitario se ocupe también de asegurarse que los alumnos estén adquiriendo una ética profesional al mismo tiempo que se forman como ciudadanos a todos los niveles.

Teniendo en cuenta la información recogida en este capítulo, con la información que obtengamos en la investigación empírica esperamos poder comprobar hasta qué punto están recogidas las especificidades propias del contexto universitario y de cada área de conocimiento en el proceso de evaluación de los estudiantes; así como si la forma de poner en práctica dicho proceso está recogiendo o no las modificaciones que teóricamente se apuntan como necesarias en la enseñanza superior.

Son, por tanto, cuatro las grandes preguntas fundamentales que la realización de este Marco Teórico nos arroja para su investigación en la parte Empírica:

1. ¿Qué modelo o idea de Universidad se está transmitiendo a los estudiantes con la actual forma de realizar su proceso de evaluación?

2. ¿Está contribuyendo la evaluación de estudiantes a la mejora de la calidad docente de la Universidad de Santiago de Compostela?

3. Teniendo en cuenta las dimensiones que estable la literatura especializada sobre la evaluación de estudiantes, ¿cuál es la percepción de profesorado y estudiantado sobre cómo se evalúa en la USC?

4. ¿En qué medida se recogen las especificidades particulares del contexto universitario y de cada una de las áreas de conocimiento presentes en nuestra Universidad en la realización de la evaluación de estudiantes?

Esperamos, así, que las conclusiones que obtengamos en esta investigación nos sirvan para conocer cómo se realiza la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela desde la perspectiva de sus principales protagonistas: alumnado y profesorado, permitiéndonos realizar comparaciones tanto entre áreas de conocimiento como con lo establecido teóricamente y aportándonos, además, información valiosa para la construcción de un modelo de evaluación de estudiantes contextualizado en este nivel educativo, que sirva de referente a otras instituciones universitarias que se encuentran en condiciones similares.

INTRODUCCIÓN:

Esta segunda parte del informe recoge el Marco Empírico del estudio realizado, y tiene como propósito clarificar cual fue el proceso seguido: empezando por su *diseño* (con la formulación de los objetivos, selección de la metodología de trabajo y elaboración y aplicación de los instrumentos de recogida de información) siguiendo con el *análisis de los datos* obtenidos y finalizando con la elaboración de las *conclusiones*.

En este contexto, y de acuerdo con Mouly (1978), entendemos el proceso de investigación como: "la herramienta más importante para avanzar conocimientos, para promover progresos y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno, para conseguir sus propósitos y resolver sus conflictos" (cit. por Cohen y Manion, 1990).

No obstante, asumimos que la realidad que intentamos explicar no es única ni uniforme, ni independiente de la percepciones de los sujetos o de los modos de interacción entre ellos, por lo que sólo aspiramos a que las conclusiones a las que lleguemos se adopten como hipótesis de trabajo susceptibles de ser transferibles a otros contextos en tanto que similares.

Enmarcamos esta investigación en el paradigma interpretativo, por lo que fundamentalmente hemos pretendido dar voz a los protagonistas del proceso de evaluación de estudiantes, buscando iluminar este proceso y conseguir una mejor comprensión del mismo que permita a sus protagonistas tomar las decisiones oportunas para su mejora.

El diseño y desarrollo de este Marco Empírico se realizó paralelamente a la construcción del Marco Teórico. Aún así, podemos identificar una serie de fases que constituyen el itinerario seguido en el proceso investigador y en las que podemos diferenciar una serie de tareas correspondientes a cada una de ellas. Dichas fases son las siguientes:

1. Preparación de la investigación.
2. Construcción y aplicación de los instrumentos de recogida de información.
3. Recogida y análisis de la información.
4. Elaboración de las conclusiones.

En el siguiente esquema recogemos estas fases acompañadas de las principales actividades realizadas durante su desarrollo:

Cuadro 9: Itinerario seguido en el proceso investigador.

Primera fase: PREPARACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	- Revisión y búsqueda bibliográfica. - Acotación del problema de investigación. - Selección de la metodología - Selección de la muestra.
↓	
Segunda fase: CONSTRUCCIÓN Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	- Primeros borradores de entrevistas. - Aplicación piloto. - Elaboración definitiva de la entrevista. - Revisión y actualización del cuestionario - Aplicación definitiva de entrevistas y cuestionarios.
↓	
Tercera fase: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	- 15 entrevistas realizadas - 765 cuestionarios contestados. - Codificación de los datos. - Interpretación de la información.
↓	
Cuarta fase: ELABORACIÓN DE LAS CONCLUSIONES	

Presentamos a continuación los capítulos referidos al Diseño de la investigación (capítulo 5), Análisis de la información recogida (capítulo 6) y Conclusiones generales de esta Tesis (capítulo 7).

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:

La estructura de este capítulo se basa en tres grandes apartados. En el primero de ellos, sobre la **naturaleza y objeto de estudio**, se delimita el problema de investigación bajo el enunciado "La evaluación de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela".

En el segundo apartado recogemos los **objetivos** formulados para la realización de esta investigación, y en el último apartado la **metodología de la investigación**, es decir, de que forma se realizó el estudio teniendo en cuenta que se trata de un estudio eminentemente descriptivo-interpretativo. En este punto se considera también la definición y selección de la muestra y los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

Buscando una guía que nos oriente sobre las principales preguntas que debemos formularnos y concretarlas para esta investigación, seguimos fundamentalmente los manuales de Fox (1981): El proceso de investigación en educación, y de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996): Bases metodológicas de la Investigación Educativa.

5.1. NATURALEZA Y OBJETO DE ESTUDIO:

Tal y como hemos establecido en el Marco Teórico, y teniendo en cuenta:

- las investigaciones sobre evaluación de estudiantes en el ámbito universitario que se han realizado hasta el momento,
- la asociación de la evaluación a la calidad de la enseñanza,
- la creencia de que la metodología de evaluación de alumnos más habitual en la Universidad sigue reducida a una calificación basada en la información obtenida mediante un examen tradicional,

- y el hecho de que son escasos los estudios exhaustivos sobre lo que los propios profesores y alumnos universitarios piensan y perciben de la evaluación que realizan o de la que son objeto,

consideramos importante realizar una investigación que tenga como objeto de estudio *conocer cómo se realiza la evaluación de estudiantes en la Universidad*, centrándonos en este trabajo en las percepciones de profesores y alumnos de la Universidad de Santiago de Compostela.

El enunciado de nuestro objeto de estudio podría ser formulado también a través de las siguientes cuestiones: ¿cómo se lleva a la práctica en la Universidad de Santiago de Compostela la evaluación de los estudiantes?, ¿cómo perciben los profesores que se está realizando la evaluación de los alumnos?, ¿cómo ven y viven los estudiantes universitarios su proceso de evaluación?, ¿qué diferencias existen entre lo que nos dicen los profesores y lo que perciben los estudiantes? Cuestiones que además se irán desglosando en función de los diferentes aspectos que surgieron a lo largo del Marco Teórico y sobre los que esperamos poder obtener información relevante.

La elección de este problema de investigación responde tanto a un interés existente en la comunidad científica por el tema, como a una preocupación de la comunidad universitaria (que debería ser especialmente relevante para los responsables de la calidad docente de esta Universidad). Pero, sobre todo, abordando este tema respondemos a un interés personal y profesional, dirigido a la optimización de la práctica educativa en la enseñanza universitaria.

Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) afirman que el objeto de estudio, o problema de investigación, puede ser considerado de distintas formas:

> "como una dificultad u obstáculo que desconcierta a los investigadores (Dewey, 1933), como una pregunta que el investigador se formula de cara a la comprensión y explicación de un fenómeno educativo (Bartolomé, 1983) o incluso como una situación educativa que el profesor o maestro considera como susceptible de cambio o mejora (Elliot, 1983). En sentido amplio, un problema es cualquiera situación sin una solución satisfactoria"

Desde esta perspectiva, consideramos que nuestro objeto de estudio se presenta como una pregunta que nos formulamos de cara a poder comprender mejor cómo se realiza la evaluación de estudiantes en nuestra Universidad, al mismo tiempo que lo percibimos como una situación susceptible de mejora y esperamos que la información que obtengamos nos oriente sobre algunas líneas posibles a seguir para optimizarla.

En cualquier caso, para que una dificultad, pregunta o situación se convierta en problema de investigación ha de reunir una serie de condiciones, que Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) concretan en las siguientes

- *Real:* debe partirse de la existencia de un problema percibido o sentido.
- *Factible:* que reúna las condiciones para ser estudiado, es decir, que esté al alcance del investigador.
- *Relevante:* ¿tiene relevancia práctica?, ¿es interesante?, ¿importante?, ¿es actual?, ¿qué soluciones aporta?
- *Resoluble:* ¿puede formularse una hipótesis como tentativa de solución? y ¿es posible comprobar dicha hipótesis determinando un grado de probabilidad?
- *Generador de conocimiento:* la solución del problema ¿contribuirá a crear conocimiento pedagógico o cubrirá alguna laguna en el conocimiento actual?
- *Generador de nuevos problemas:* la solución del problema debe conducir a nuevos problemas de investigación.

Consideramos que nuestro objeto de estudio es:

- Real: ya que se escuchan voces de protesta desde todos los sectores del ámbito universitario denunciando los problemas de la evaluación en la Universidad;

- Factible: ya que en este caso tenemos acceso a los datos y la preocupación por estudiar esta problemática.

- Relevante: en la medida en que contribuimos a una mejora y optimización en el conocimiento de cómo se está evaluando a los estudiantes en la Universidad.

- Resoluble: si bien nosotros, más que formular soluciones hipotéticas, consideramos que podemos establecer recomendaciones para la acción.

- Generador de conocimiento: como ya hemos expresado anteriormente en este trabajo, creemos que son muy pocos o incompletos los trabajos que se ocupan de estudiar la evaluación en la Universidad desde la perspectiva de los principales implicados: profesores y alumnos, tomando a estos como fuente de información, por lo que consideramos que este trabajo puede cubrir esa “laguna” del conocimiento actual.

- Generador de nuevos problemas: creemos que este es el caso de nuestra investigación, donde al abordar el problema de la evaluación de los estudiantes desde la perspectiva de su mejora como indicador de la calidad docente, indudablemente aparecerán otros aspectos condicionantes de la docencia universitaria con los que este proceso guarda estrecha relación y que se podrán reformular como nuevos problemas o líneas de investigación.

Por tanto, basándonos en la aportación de estos autores, creemos que nuestro problema de investigación reúne un considerable número de las condiciones señaladas.

5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

Bajo el título *Evaluación de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela,* se encuentra un gran **objetivo general** que anima nuestra investigación: "Saber cómo se realiza la evaluación de estudiantes desde las vivencias y percepciones de profesores y estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela".

Para satisfacer este objetivo general, y recogiendo las preguntas que nos surgieron a lo largo del Marco Teórico, lo concretamos en los siguientes **objetivos específicos**, divididos en *directos* e *inferidos*:

- Directos: objetivos que esperamos cumplir directamente a partir de la información obtenida de la muestra de estudiantes y profesores de la USC:

1. Describir las percepciones sobre la evaluación de los profesores y alumnos de las distintas áreas de conocimientos de la Universidad de Santiago de Compostela.

2. Analizar si existen diferencias y semejanzas entre las percepciones de los profesores y las de los alumnos.

3. Analizar si existen diferencias y semejanzas en las percepciones de profesores y estudiantes en función de las diferentes áreas de conocimiento.

- Inferidos: objetivos que exigen un nivel mayor de interpretación o inferencia que los anteriores, ya que no se podrán extraer directamente de las respuestas de profesores y estudiantes:

4. Conocer qué modelo o idea de Universidad se está transmitiendo o fomentando con la actual forma de desarrollar el proceso de evaluación.

5. Analizar en qué medida esta contribuyendo la evaluación de estudiantes a las funciones/misión de la Universidad.

6. Conocer si la forma de realizar la evaluación de estudiantes se está adaptando a los nuevos retos que actualmente tiene planteados la Universidad española.

7. Comprobar si se está cumpliendo la normativa sobre evaluación de estudiantes, y establecer si esta normativa es suficiente o debieran aparecer otros elementos regulados en ella.

8. Conocer cómo están influyendo las especificidades propias del contexto universitario en el proceso de evaluación de los estudiantes.

9. Conocer hasta qué punto y cómo están recogidas las especificidades propias de cada área de conocimiento en el proceso de evaluación de los estudiantes.

10. Saber cómo está contribuyendo la forma de llevar a cabo la evaluación de estudiantes a la calidad docente de la Universidad de Santiago de Compostela.

5.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN:

La Torre, Del Rincón y Arnal (1996) señalan tres grandes perspectivas metodológicas:

a) Perspectiva empírico-analítica/cuantitativa (también denominada positivista o científica): el objetivo de la investigación es explicar, predecir y controlar los fenómenos educativos.

b) Perspectiva constructivista/cualitativa: se interesa por los significados y las intenciones de las acciones humanas con el objetivo de lograr imágenes multifacéticas del fenómeno que hay que estudiar tal como se manifiesta en las distintas situaciones educativas y contextos implicados.

c) Perspectiva orientada a la práctica educativa, toma de decisiones y cambio: La investigación se diseña, se realiza y se comunica con el propósito de proporcionar información para la toma de decisiones (a nivel político o dentro de la práctica escolar), de controlar la implantación de una determinada política o de examinar los efectos de la política existente. En un sentido amplio, esta perspectiva se extiende a los estudios diseñados con el propósito de comprender los procesos educativos y mejorar la praxis educativa.

Considerando las características definitorias de las tres perspectivas de investigación señaladas anteriormente, podemos ubicar nuestro estudio entre las dos últimas. Nuestra intención es conseguir una mayor comprensión de cómo se produce el proceso de evaluación de estudiantes en la USC desde las diferentes "imágenes" que de este proceso nos pueden proporcionar estudiantes y profesores; y al mismo tiempo esperamos que este conocimiento nos sirva para poder aportar algunas posibles recomendaciones para la acción, sugerencias para optimizar la forma en que se desarrolla este proceso desde la perspectiva de la calidad docente.

En cuanto al **tipo de estudio** que llevamos a cabo, diremos que esta investigación es básicamente descriptiva-interpretativa respecto a cómo

perciben los estudiantes y profesores de esta Universidad que se realiza la evaluación.

Tal y como expresa Fox “la aproximación descriptiva está concebida para describir un conjunto determinado de fenómenos en sí mismos. El planteamiento lógico de la aproximación puramente descriptiva es que la información obtenida constituye en sí misma la respuesta de la pregunta de investigación formulada” (Fox, 1981: 478).

Si bien debe tenerse en cuenta que en este tipo de estudios también hay un componente de interpretación de la información que se obtiene:

> “Además de la descripción, existe un elemento de interpretación del significado o importancia de lo que se describe. El conocimiento del estado actual es un primer paso necesario para la solución de los problemas. La investigación descriptiva puede ser utilizada también para identificar metas u objetivos y señalar los caminos por los que pueden ser alcanzados” (Best, 1978: 110)

De acuerdo con este autor, la investigación descriptiva: “refiere minuciosamente e interpreta lo que es. Está relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan. [...] El proceso de la investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o interpretación de lo que se describe” *(*Best, 1978: 91*)*

Nos situamos así en un enfoque interpretativo, desde el cual entendemos que la realidad que intentamos explicar no es única ni uniforme, ni independiente de las percepciones de estudiantes y profesores o de los modos de interacción entre ellos, ni tampoco de las pautas socio culturales que entran en juego.

Desde una concepción interpretativa, asumimos que el conocimiento que nos interesa se corresponde con el de los productos simbólicos del ser humano, como consecuencia de admitir que los sujetos se orientan en la realidad social a través del universo de significados que manejan y construyen;

y reconocemos que esos significados no son producto exclusivo de su interpretación subjetiva e individual, sino dependientes de la realidad social que habitan, y que esa es una realidad esencialmente interactiva en la que los significados se intercambian y negocian, se definen y redefinen.

En esta investigación, buscamos que los principales participantes en el proceso de evaluación (profesores y estudiantes) aporten su propio conocimiento, el que resulta de su particular y personal experiencia biográfica, que además tiene la posibilidad de hacerse más reflexivo en el transcurso de la interacción.

Además, en la investigación educativa confluyen dos condiciones que, en opinión de Fox (1981), justifican el uso de la aproximación descriptiva:

1. Que falte información acerca de un problema de importancia educativa, y

2. Que las situaciones que pueden generar esa información existan y sean accesibles para el investigador.

En nuestro caso, se cumplen las dos condiciones, ya que no existen estudios previos que aborden específicamente esta temática en el contexto de la Universidad de Santiago de Compostela (ni en la mayoría de las Universidades españolas), información que es accesible para nosotros, y además creemos que su descripción e interpretación puede ser muy relevante para mejorar la calidad de la docencia en nuestra Universidad.

Al mismo tiempo, entendemos este estudio como un paso más en una línea de investigación encaminada a la detección de problemas y necesidades percibidos por estudiantes y profesores universitarios en la evaluación; buscando, de acuerdo con las características del enfoque interpretativo, “no la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz” (Pérez Gómez, 1997: 33).

Delimitado el tipo de metodología a seguir, pasamos a exponer el proceso seguido para la definición y selección de la muestra, así como para la elección y construcción de los instrumentos de recogida de información.

5.3.1. DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA:

Teniendo en cuenta que, como ya indicamos al hablar de la definición del problema y de los objetivos que perseguimos con la investigación, nuestro objeto de estudio son las percepciones de estudiantes y profesores universitarios sobre la evaluación en la Universidad, había que decidir qué muestra de profesores y alumnos íbamos a elegir como fuente de información en este trabajo.

Fox (1981) indica cinco etapas a seguir en un proceso de muestreo:

1. *Definición o selección del universo*, que Latorre, Del Rincón y Arnal precisan como: "todos los posibles sujetos o medidas de cierto tipo".

2. *Determinación de la población* o parte de ella a la que el investigador tiene acceso. La población, que según Latorre, Del Rincón y Arnal, es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno y que reúnen las características de lo que es objeto de estudio.

3. *Selección de la muestra invitada* o conjunto de elementos de la población a los que se les pide que participe en la investigación.

4. *Muestra aceptante* o parte de la muestra invitada que acepta participar.

5. *Muestra productora de datos* o parte de la muestra aceptante que realmente produce datos.

Como ya indicamos anteriormente, nosotros pretendemos centrarnos en este trabajo en las percepciones de profesores y estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, por lo que este es nuestro universo.

Pensamos que sería interesante tener datos de las percepciones sobre la evaluación de los alumnos de los últimos cursos de titulaciones de las cinco grandes áreas de conocimiento que se imparten actualmente en esta Universidad, puesto que, por un lado, son estudiantes que ya han tenido numerosas experiencias de evaluación en la Universidad y pueden así tener una percepción más fundamentada de cómo se evalúa en este ámbito y, por otra parte, nos interesaba conocer si hay diferencias entre la forma de evaluar en las distintas titulaciones por áreas de conocimiento.

Al mismo tiempo, otro de los objetivos que perseguimos con esta investigación es conocer las percepciones de profesores universitarios y poder contrastar la información que nos proporcionan los estudiantes con la que tienen sus profesores, por lo que también incluimos en nuestro estudio a este colectivo de la comunidad universitaria.

Pensamos que si además de a docentes incluíamos en la investigación a personas que ocuparan algún cargo de gestión académica dentro de la Facultad la información que podíamos obtener sería una información más general de cómo está funcionando la evaluación de estudiantes en ese centro. Por eso, y después de una serie de pruebas pilotos que nos hicieron descartar a los decanos como informantes clave, decidimos incorporar a la investigación a los Directores de Departamento, que tienen el doble papel de docentes y responsables de la coordinación de la docencia (lo que, en principio, corresponde al departamento).

Por lo tanto la población de nuestra investigación esta constituida por los alumnos del último curso de titulaciones de las cinco áreas de conocimiento de la Universidad de Santiago de Compostela y Directores de Departamento que imparten docencia en esas titulaciones.

Por lo que respecta a la muestra invitada de esta investigación, en el siguiente cuadro mostramos la relación entre las titulaciones existentes en nuestra Universidad en cada área de conocimiento, y las titulaciones elegidas para conformar la muestra de estudiantes (pertenecientes al último curso de cada una de las titulaciones).

Como se puede apreciar en el cuadro, nuestra intención fue que la diversidad de titulaciones existentes en cada una de las áreas quedara reflejada en nuestra muestra de informantes:

Cuadro 10: Distribución de titulaciones presentes en nuestra muestra

Área de Ciencias Sociales y Jurídicas	
Titulaciones existentes en la USC	**Titulaciones que conforman la muestra**
Diplomatura en Ciencias Empresariales	
Diplomatura en Educación Social	
Diplomatura en Relaciones Laborales	
Diplomatura en Trabajo Social	
Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas	Licenciatura en Economía
Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración	Licenciatura en Derecho
Licenciatura en Derecho	Licenciatura en Psicología
Licenciatura en Economía	
Licenciatura en Pedagogía	Maestro, especialidad de Educación Primaria
Licenciatura en Psicología	
Licenciatura en Psicopedagogía (2º ciclo)	
Maestro, especialidad de Educación Física	
Maestro, especialidad de Educación Infantil	
Maestro, especialidad de Educación Musical	
Maestro, especialidad de Educación Primaria	
Maestro, especialidad de Lengua Extranjera	
Área de Humanidades	
Titulaciones existentes en la USC	**Titulaciones que conforman la muestra**
Licenciatura en Comunicación Audiovisual	
Licenciatura en Filología Alemana	
Licenciatura en Filología Clásica	
Licenciatura en Filología Francesa	
Licenciatura en Filología Gallega	Licenciatura en Filología Hispánica
Licenciatura en Filología Hispánica	
Licenciatura en Filología Inglesa	Licenciatura en Filosofía
Licenciatura en Filología Italiana	
Licenciatura en Filología Portuguesa	Licenciatura en Historia
Licenciatura en Filología Románica	
Licenciatura en Filosofía	Licenciatura en Geografía
Licenciatura en Historia	
Licenciatura en Historia del Arte	
Licenciatura en Humanidades	
Licenciatura en Geografía	
Licenciatura en Periodismo	
Área de Ciencias de la Salud	
Titulaciones existentes en la USC	**Titulaciones que conforman la muestra**
Diplomatura en Enfermería	
Licenciatura en Farmacia	Licenciatura en Farmacia
Licenciatura en Medicina y Cirugía	
Licenciatura en Odontología	Licenciatura en Medicina y Cirugía
Licenciatura en Veterinaria	

Área de Ciencias Experimentales	
Titulaciones existentes en la USC	**Titulaciones que conforman la muestra**
Diplomatura en Óptica y Optometría Licenciatura en Biología Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (2º ciclo) Licenciatura en Física Licenciatura en Matemáticas Licenciatura en Química	Licenciatura en Biología Licenciatura en Matemáticas Licenciatura en Químicas
Área de Enseñanzas Técnicas	
Titulaciones existentes en la USC	**Titulaciones que conforman la muestra**
Ingeniería Agrónoma (2º ciclo) Ingeniería de Montes (2º ciclo) Ingeniería Química Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Explotaciones Agropecuarias Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Hortofruticultura y Jardinería Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Industrias Agrarias y Alimentarias Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Mecanización y Construcciones Rurales Ingeniería Técnica Forestal, especialidad en Explotaciones Forestales Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Química Industrial Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas Ingeniería Técnica de Obras Públicas, especialidad en Transportes y Servicios Urbano Ingeniería Técnica en Topografía	Ingeniería Agrónoma Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Explotaciones Agropecuarias Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Hortofruticultura y Jardinería

Y por lo que respecta a los Directores de Departamento, nuestra muestra invitada queda constituida por un Director de Departamento de cada una de las Facultades a las que se adscriben las titulaciones elegidas, tal y como se puede ver en el cuadro 11 (página siguiente).

La muestra aceptante en nuestra investigación es exactamente la misma que la muestra invitada, sin haberse negado ningún curso ni ningún Director de Departamento a formar parte del estudio.

Cuadro 11: Distribución de Facultades a las que pertenecen los Directores de Departamento de la muestra

Área de Conocimiento	Facultades
Ciencias Sociales y Jurídicas	Económicas, Derecho, Psicología, Ciencias de la Educación.
Humanidades	Filología, Filosofía, Historia, Geografía.
Ciencias de la Salud	Farmacia, Medicina.
Ciencias Experimentales	Biología, Matemáticas, Química.
Enseñanzas Técnicas	Escuela Técnica Superior.

Respecto a la muestra productora de datos, debemos exponer en primer lugar algunos problemas surgidos con la aplicación de cuestionarios a los estudiantes, que hicieron que tuviéramos que replantearnos algunas cuestiones.

El primer problema lo encontramos con grupos de alumnos que al ser informados por el profesor correspondiente de la fecha en que se iba a aplicar el cuestionario, ese día no acudieron a clase (si bien en esto pudo influir también el hecho de que en algún caso estaban próximas las fechas de exámenes finales). En este caso se encuentran especialmente las muestras de estudiantes de Filología y Química.

Otro problema detectado al codificar los datos del cuestionario, fue que algunas personas dejaron alguna hoja del cuestionario completamente en blanco, posiblemente porque se pasó sin darse cuenta.

También encontramos algún caso (aunque muy excepcional) en el que se contestó únicamente a una de los ítems dentro de la misma variable, lo cual puede distorsionar los resultados.

Tomadas las decisiones pertinentes ante estos pequeños imprevistos (que se explicitarán más detalladamente en el apartado dedicado a análisis de los datos obtenidos mediante los cuestionarios), nuestra muestra productora de datos quedó configurada por 764 cuestionarios contestados por estudiantes.

En el caso de las entrevistas a los Directores de Departamento, como ya comentamos anteriormente ningún Director se negó a realizar la entrevista, si bien en este caso decidimos realizar de forma excepcional dos entrevistas en la Facultad de Medicina debido al alto número de estudiantes de esta titulación que había contestado el cuestionario. Consecuentemente, la muestra productora de datos quedó conformada por 15 entrevistas a Directores de Departamento.

En el siguiente cuadro pueden verse más claramente el número de entrevistas y cuestionarios contestados por áreas de conocimiento y titulaciones:

Cuadro 12: Distribución de la muestra productora de datos

Área de Conocimiento	**Titulación**	**Nº de cuestionarios contestados por alumnos**	**% sobre el total de la muestra**	**Nº de entrevistas realizadas a Directores de Dpto.**	**% sobre el total de la muestra**
Ciencias Sociales y Jurídicas	Derecho	43		1	
	Magisterio	48		1	
	Económicas	89		1	
	Psicología	83		1	
	Total:	263	34.42	4	26.67
Humanidades	Geografía	32		1	
	Filosofía	12		1	
	Historia	84		1	
	Filología	18		1	
	Total:	146	19.11	4	26.67
Ciencias Experimentales	Matemáticas	16		1	
	Biología	23		1	
	Químicas	17		1	
	Total:	56	7.33	3	20
Enseñanzas Técnicas	Ing. Agrónomos	27		1	
	Explotaciones Agropecuarias	33			
	Hortofruticultura y Jardinería	50			
	Total:	110	14.40		6.67
Ciencias de la Salud	Farmacia	23		1	
	Medicina	166		2	
	Total:	189	24.74	3	20
	Total	**764**		**15**	

Creemos así que si bien nuestra muestra no es representativa estadísticamente, sí lo es fenomenológicamente, al haber conseguido que la diversidad existente en cada una de las cinco grandes áreas de conocimiento que conforman nuestra Universidad esté presente en nuestra muestra de informantes.

5.3.2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS:

Los instrumentos de investigación utilizados para la recogida de información en este estudio: entrevistas y cuestionarios, nos permitieron acceder, respectivamente, a las percepciones de un gran número de estudiantes y profundizar en las concepciones y reflexiones que sobre este proceso hacen los principales responsables de la coordinación de la docencia en las instituciones universitarias.

Estas técnicas de recogida de información se engloban dentro de la metodología de encuestas; metodología que nos pareció la indicada para esta investigación ya que:

> "La encuesta es muy útil cuando la investigación requiere datos descriptivos que los sujetos pueden proporcionar a partir de su propia experiencia personal" (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992: 178).

Según Fox, este método de recoger información es adecuado "siempre que deseemos obtener cierta información que pensamos que tiene una persona, o que queramos conocer su opinión sobre un asunto [...] En la investigación descriptiva, es el método más adecuado para obtener información concreta acerca de las situaciones de investigación o de los sujetos que actúan en ellas" (Fox, 1981: 586).

La recogida de información de la percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad se hizo a través de la aplicación de un **cuestionario**, cuya versión original había sido construido por nosotros para la Tesina de Licenciatura que llevaba por título: "La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad", y que fue repensado y actualizado para este estudio.

El cuestionario es un instrumento de recogida de información que se enmarca dentro del método de encuesta, el cual se considera adecuado en las investigaciones descriptivas "siempre que se pueda convencer al encuestado que se respetará su confianza y se utilizará correctamente el material" (Fox, 1981: 586).

Con este propósito, en la presentación de nuestro cuestionario se les dice a los encuestados que la información que en él se recoge es absolutamente confidencial y será únicamente empleada para los fines de la investigación de la que forma parte; desde ese compromiso le pedimos que completen los datos que se solicitan.

Por su parte, la recogida de información sobre las percepciones de los Directores de Departamento de la forma en que se está realizando la evaluación de estudiantes se realizó mediante **entrevistas personales**, ya que de acuerdo con diferentes autores, este es uno de los instrumentos más apropiados para obtener información en profundidad sobre un tema:

> *"*Las entrevistas son un método muy útil para recabar datos [...]. La flexibilidad es uno de sus aspectos más sobresalientes. El "rapport" (relación personal) que se establece con los sujetos crea una atmósfera de cooperación en la que puede obtenerse información verídica. [...] El entrevistador puede explayarse sobre alguna pregunta y explicar su significado en caso de que a su interlocutor le parezca poco clara. Ninguno de los otros tipos de recopilación de datos ofrecen estas ventajas" (Ary, Jacobs y Razavich, 1990: 179).

Kerlinger (1982: 338) le atribuye las siguientes funciones:

- Instrumento de exploración que ayuda a identificar variables y relaciones, a sugerir hipótesis y a guiar otras fases de la investigación.
- Instrumento de recogida de información de las variables de la investigación.
- Función de complementación de otros métodos, sobre todo para la validación.

Las principales ventajas de las entrevistas frente a los cuestionarios es que permiten obtener mayor información cuando se trata de cuestiones comprometidas y existe menor riesgo de pérdida que con los cuestionarios y, aunque existe un porcentaje de fallidas, siempre es menor que la pérdida de cuestionarios. Además:

> "con un realizador experimentado, la entrevista es muchas veces superior a otros sistemas de obtención de datos. Una razón es que las personas, generalmente, prefieren hablar que escribir. Cuando el entrevistador ha obtenido el rapport o establece una relación segura y amistosa con el sujeto se pueden obtener ciertos tipos de información confidencial que un individuo se resistiría a expresar por escrito. El investigador puede explicar el propósito de la entrevista y especificar más claramente la información que necesita. Si el sujeto interpreta erróneamente la pregunta, el interrogador puede plantear una cuestión aclaratoria. [...] Es también posible buscar la misma información por distintos caminos en diversos estadios de la entrevista, obteniendo así una comprobación de la veracidad de las respuestas" (Best, 1978: 160).

De hecho, nosotros pudimos comprobar la diferencia entre las primeras entrevistas realizadas, donde la falta de experiencia como entrevistadores hizo que estuviéramos más tensos, ciñéndonos al guión previsto; mientras que a medida que fuimos ganando confianza y habilidad en el desarrollo de esta técnica, las entrevistas fueron mucho más fluidas y nos permitieron obtener información más profunda sobre el desarrollo real del proceso de evaluación de estudiantes y los problemas que los Directores de Departamento detectan para su puesta en práctica.

En cualquier caso, para la construcción de ambos instrumentos tuvimos en cuenta que, dentro del método de encuesta, Fox (1981) destaca seis elementos a considerar:

1. El contexto de la encuesta.
2. El contenido de la encuesta.
3. La pregunta.
4. La previsión de la respuesta.
5. La forma como se registrará la respuesta.
6. La naturaleza de la interacción investigador-investigado.

1. <u>Contexto de la encuesta</u>:

Abarca desde el porqué el investigador plantea las preguntas, hasta por qué piensa el encuestado que se las plantean, ya que no se trata necesariamente de la misma razón.

El contexto abarca por qué piensa el sujeto que se le está haciendo la pregunta, qué cree que se hará con los datos, y su percepción de la orientación del encuestador (la naturaleza o contenido, y el tono y forma de cada pregunta).

La conclusión es que el encuestado piensa la pregunta y la respuesta, y si percibe algo como que no sabe nada sobre lo que se pregunta, que está sesgada, que no se utilizará correctamente, que se abusa de su tiempo, etc., no sólo puede no contestar, sino que incluso puede burlarse contestando cualquier cosa. Por tanto, debe tenerse cuidado con las intenciones y ser claros en la presentación de lo que se pretende con la encuesta.

Consecuentemente, antes de fijar las entrevistas con los Directores de Departamento, les enviamos por correo la siguiente carta, que acompañamos de una hoja con los principales trabajos publicados sobre esta línea de investigación y un CD-ROM en el que se publicaron las actas de un congreso co-organizado por nosotros en los que también se incluyen temas relacionados con esta investigación:

Santiago de Compostela, 3 de abril de 2002

Estimado Director y Compañero:

Me dirijo a ti para solicitar tu colaboración en una investigación que dirijo. Se trata de una Tesis Doctoral, que lleva por título <<La evaluación de los estudiantes en la Universidad: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela>>, y que realiza Mónica Porto Currás, Becaria de Investigación Pre-Doutoral de nuestra Universidad.

El favor que te pedimos es doble: por una parte, que aceptes ser entrevistado por Mónica; y por otra, que nos facilites el acceso a un grupo numeroso de alumnos de alguna de las materias de tu Departamento, al objeto de aplicarles un cuestionario.

En el primer caso, se trata de una entrevista de poco más de una hora, y que necesitamos poder grabar en audio; preservando, como es preceptivo, la confidencialidad. La entrevista debería realizarse antes del mes de julio.

En el segundo caso, quisiéramos poder acceder a los alumnos de los últimos cursos de la titulación en XXX. El tiempo previsto de aplicación es de 30 minutos.

Es obvio que todo esto te causará alguna molestia, y por eso dije que se trataba de pedirte un favor.

Naturalmente, te lo planteamos en tu calidad de Director de Departamento, pues hay cuestiones que van más allá de la docencia y que conciernen a la coordinación de programas (lo que, en principio, corresponde a los Departamentos).

Con todo, apurados de tiempo como solemos todos andar es razonable que te resistas y quizás te preguntes - si me permites el tono en exceso coloquial-, por qué te <<tocó>> a ti, de entre los muchos directores que hay en esta Universidad. Bueno, eso tiene fácil respuesta: primero seleccionamos por áreas de conocimiento, después por titulaciones de mayor tradición, y ya ahí, y una vez conocidos los nombres, nos decidimos por las personas que consideramos "personalmente" más accesibles (porque os conocíamos o porque nos hablaron muy bien de vosotros en este sentido, sin prejuzgar claro a los demás), al tiempo que -y esto es lo más importante- por vuestra reconocida trayectoria de compromiso con la calidad de la enseñanza en la Universidad.

Más allá de esto, es obligado que sepas de qué se trata nuestra investigación, que se inscribe en una línea de trabajo de varios años que referencio en hoja aparte para, a modo de "tarjeta de visita", someterla a tu valoración. Por cierto, que aprovecho para enviarte un Cd-Rom con las Actas del Congreso sobre la Calidad de la Docencia en la Universidad que tuve la oportunidad de co-organizar.

En cuanto al contenido de la investigación, básicamente arranca de considerar que las diversas iniciativas llevadas a cabo hasta el momento en materia de calidad universitaria se han olvidado de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que, a su vez, están muy condicionados por el tipo de evaluación que se practica. Por ello, ya en 1998, en lo que fue la Tesina de Mónica, nos ocupamos de este tema en nuestra Facultad, y publicamos un artículo cuya copia también te enviamos.

Los datos "muy inquietantes" que nos aportó aquella investigación nos llevaron a considerar la necesidad de hacer un diagnóstico de lo que ocurría a este nivel en nuestra Universidad. La novedad ahora es que queremos dar voz a los profesores para contrastar su visión con la de los estudiantes.

Por todo esto nos gustaría mucho contar con tu colaboración, que desde ya agradecemos. Te llamaremos a partir del 15 de abril al objeto de concretar todo esto.

Naturalmente, estoy a tu disposición para cualquier aclaración que precises.

Muy cordialmente,

Fdo. Felipe Trillo Alonso

En cuanto al cuestionario para estudiantes, en todos los cursos lo aplicamos personalmente, pretendiendo ser lo más claros y sinceros posible, explicando su sentido y el objetivo de la Tesis, y aclarando las dudas que pudieran surgir durante su respuesta. Además, el propio cuestionario aparece presentado del siguiente modo:

¿CÓMO PERCIBEN LOS ESTUDIANTES LA EVALUACIÓN?

Este cuestionario forma parte de una investigación de Tesis Doctoral sobre la evaluación de estudiantes y la calidad de la enseñanza universitaria en la Universidad de Santiago de Compostela.

Necesitamos tu colaboración para conocer cómo percibes y valoras tu experiencia de evaluación en la Universidad.

La información aquí recogida es absolutamente confidencial, y será empleada únicamente para los fines de la investigación de la que forma parte.

Desde ese compromiso te pedimos que completes los datos que aquí se solicitan.

Muchas gracias por tu colaboración.

2. Contenido de la encuesta:

Pocas veces se puede preguntar todo, y hay que seleccionar, … pero con fundamento, pues de ello dependerá también la validez del instrumento.

A tal fin, habrá que proceder a la identificación de todos los posibles temas de consulta (contemplando lo que se sabe del asunto, tanto de las publicaciones e investigaciones anteriores como de lo que uno piense), así como a la consideración de la distribución proporcional (en función de su relevancia y amplitud) del tiempo para cada tema.

Reconocemos que nuestros instrumentos de recogida de información son bastante amplios y extensos, pero nos pareció la única forma de recoger la percepción de estudiantes y Directores de Departamento sobre todas las dimensiones de la evaluación, lo cual nos parecía de enorme importancia.

En cualquier caso, nos aplicamos el siguiente consejo para la preparación de ambos instrumentos:

> "Obtenga toda la ayuda que pueda en el planteamiento y elaboración de su cuestionario. Estudie otros cuestionarios y someta sus propias pruebas a la crítica de otros miembros de su clase o de su Facultad, especialmente a quienes han tenido experiencia en la estructuración de cuestionarios*"* (Best, 1978: 142).

Así, durante el diseño de esta investigación le pedimos asesoramiento sobre el cuestionario a varios especialistas en estadística de la Facultad de Psicología (Jesús Varela Mallou, Antonio Rial Boubeta) y de la Facultad de Ciencias de Educación (Xosé Rubal Rodríguez) de esta Universidad con la pretensión de economizar su extensión.

Entre las posibilidades que estudiamos estaba la de hacer un análisis factorial general para reducir preguntas, pero sus consejos fueron que hacer un análisis factorial general de todos los ítems no tenía demasiado sentido, ya que nos saldrían demasiados factores y además nosotros ya tenemos nuestros propios factores o dimensiones extraídos de la teoría.

Otra posibilidad estudiada fue hacer un análisis factorial de componentes principales por "bloques". Así se vería que factores aparecen en cada uno de los bloques que nosotros construimos, y al mismo tiempo, ver cual es el peso de cada ítem en cada factor, para poder decidir si agrupamos algunos, si cambiamos su redacción o si podemos prescindir de algún ítem. Y también nos sugirieron que se podía hacer un análisis de correlaciones entre los ítems de cada bloque, para ver cuáles correlacionan entre ellos, de forma que si hay varios con una correlación muy alta también se podría ver la forma de eliminar alguno o agruparlos de algún modo.

Después de hacer estos análisis y estudiar las diferentes posibilidades, creímos que eliminar ítems o agrupar algunos de los que presentaban correlaciones altas dentro de una dimensión eliminaba los matices entre los cuales nosotros queríamos que se movieran las respuestas de los estudiantes, por lo que finalmente fueron muy pocos los cambios efectuados a la redacción inicial que teníamos del cuestionario utilizado en la Tesina de Licenciatura.

En cuanto al contenido de la entrevista, también pasó por varias pruebas pilotos, y con el asesoramiento de diferentes profesores de esta Facultad expertos en la metodología cualitativa de recogida de información, como son José Antonio Caride Gómez y Miguel Ángel Zabalza Beraza.

En un principio elaboramos un primer guión de entrevista para decanos, que se puso a prueba con un ex-decano de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En esta prueba comprobamos que la entrevista no ofrecía los resultados previstos y que era difícil obtenerlos tomando como informantes a este colectivo, ya que los decanos no conocen realmente como se realiza la evaluación de estudiantes en su Facultad.

De hecho, en la prueba piloto con este ex–decano, se nos dice explícitamente que este sería un tema de instancias departamentales, aunque podría abordarse también en la Comisión Académica de la Facultad, pero sería una instancia de valoración, reconocimiento ... (no de toma de decisiones), y para eso las Comisiones de la Junta de Facultad deberían trabajar de una forma más eficiente.

> "En ningún momento de mi actividad como Decano se abordó en ninguna instancia de gobierno de la Facultad los aspectos técnicos relativos a la evaluación del estudiantado. Digamos que esa es una cuestión que en principio cae en la instancia departamental. No es menos cierto que la Comisión Académica de la Junta de Facultad podría ser una instancia que, no de toma de decisiones, pero sí de resonancia, de estudio, de balance, de valoración, de reconocimiento, efectivamente, de cómo en el conjunto de la Facultad, en la agrupación mismo del Departamento, esta cuestión se podría analizar. Pero hay que decir que las Comisiones de la Junta da Facultad funcionan, no voy a decir yo deficitariamente, pero a un ritmo más bien bajo, y de tal modo pues una cuestión que ya no toca directamente a los ámbitos y competencias de la Junta de Facultad, que están bajo la responsabilidad directiva del Decano, pues efectivamente ya es un asunto que no se abordó".

Del mismo modo, expresa que sería deseable que existiera una reflexión sobre esta temática en las Comisiones Académicas, y que es un tema escasamente considerado por los decanatos (excepto en los casos de conflictos, que es donde interviene por vía administrativa).

Consecuentemente, viendo estos resultados elaboramos un guión de entrevista para Directores de Departamento, que también pusimos a prueba con un ex-director de nuestra Facultad, y a partir de ahí vimos que estos sí podían ser informantes valiosos y se procedió a hacer los ajustes necesarios en las preguntas de esta prueba.

En la prueba piloto con el ex–director de nuestra Facultad, comprobamos como la valoración de la entrevista fue muy positiva:

> "Muy interesante, es muy rica a la hora de plantear temas que son cruciales para la evaluación en el marco de un departamento, e incluso en la Universidad en general, en la Facultad, por supuesto, y que en sí misma introduce yo creo que cuestiones que son clave para saber más de la evaluación que se desarrolla en un centro, en un departamento, e incluso los profesores ¿no? Metodológicamente me parece que está bien planteada, es sugerente, gana en intensidad y en sentido conforme se avanza en ella, yo creo que sí. Contempla tanto aspectos formales como más de contenido, más de trasfondo de la evaluación. Plantea como mínimo dilemas entre los cuales la evaluación general se mueve, y yo creo que en líneas generales permite evaluar la evaluación ¿no?, que se entiende que es un objetivo básico de la entrevista como instrumento que permite recoger información, analizarla después e incluso ayudar a tomar decisiones.
>
> Yo la valoro como interesante; el tiempo razonable, es un tema complejo, y bueno quizás a lo mejor más asequible para quienes estamos en el mundo de las Ciencias de la Educación que para quienes están fuera ¿no?, que quizás comiencen por preguntarse sobre qué significa hablar de evaluación. Pero bueno, se entiende que un Director de Departamento por lo menos debe estar familiarizado con todos los conceptos y planteamientos que aquí se hacen.
>
> En la medida en que se pueden ir adelantando en algunas cuestiones que están al principio respuestas, algunas de las que vienen más tarde pueden ser reiterativas ¿no?, pero bueno, como tuviste la habilidad de decir, bueno esto ya se planteó ..., es decir, si se plantean de modo flexible, entendiendo que algunas de esas cuestiones ya habían sido abordadas, por lo que hay como una segunda oportunidad para repensar, para matizar lo que se había dicho antes.
>
> No sé si a lo mejor plantear cuestiones o alguna cuestión sobre si tendría sentido para los departamentos establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta. Es decir, en el sentido de situar la evaluación no sólo fundamentalmente en lo que está pasando, en lo que se está haciendo, en lo que hay, sino en cómo se puede ayudar a los profesores de un departamento universitario a mejorar esos procesos evolutivos. Son aspectos que en definitiva tienen que ver con la calidad de lo que puede ser en general la actividad docente o la propia Universidad."

Valoraciones y sugerencias que, obviamente, agradecimos e intentamos incorporar en la versión definitiva del guión de entrevista de esta investigación.

3. <u>La pregunta</u>:

Debe tenerse en cuenta que a través de la pregunta deben coincidir la intención del encuestador con la del encuestado, y que esto no es fácil a ningún nivel.

Siguiendo a autores como Muchielli (1974) y Selltiz, Wrightsman y Cook (1980), la pregunta debe satisfacer seis condiciones:

a) *Claridad del lenguaje.* Sobre todo, que la intención del encuestador quede clara para el encuestado. Así, el vocabulario, la estructura del lenguaje, el nivel de los conceptos, y la complejidad de la información contenida en las preguntas, debe coincidir con el nivel y formación de los encuestados. Deben evitarse los metalenguajes, debe utilizarse el vocabulario del habla cotidiana, lo más sencilla posible, y, aún así, en previsión de dificultades, debe hacerse un estudio piloto sobre una muestra representativa (en su nivel de instrucción y experiencia) de aquella otra, más amplia, a la que se aplicará finalmente.

b) *Concreción del contenido y del período de tiempo.* De nuevo, lo importante es que la intención del encuestador quede clara para el encuestado. Así conviene saber que una pregunta puede ser de contenido confuso aunque se exprese con un lenguaje claro. Hay que buscar preguntas con un claro nivel de concreción en el asunto y respecto al período de tiempo del que hablamos.

c) *Unicidad de propósito.* Que la pregunta se refiera a un único elemento o fragmento de información; que no suponga dos preguntas en una, pues podría ocurrir que no supiésemos a cuál de ellas nos está contestando.

d) *Independencia de otros supuestos.* Que la pregunta no se construya a partir de un supuesto que no se ha comprobado, aunque parezca evidente que ese supuesto seguro que se dio.

e) *Independencia de sugerencias.* Debe evitarse cualquier comentario que pueda sugerir (condicionar), de forma directa o encubierta, la respuesta. Para ello habrá que evitar frases introductorias del tipo de: ¿no está usted de acuerdo con …?; ¿no es sorprendente que …? Los criterios que manejen los encuestados deberán ser los suyos, no los del investigador.

f) *Complejidad lingüística y coherencia gramatical.* No se puede sugerir el contenido de la respuesta, pero sí su forma lingüística; algo que ya nos preocupamos de hacer cuando incluimos las opciones de respuesta, pero que, si no lo hacemos nosotros, también debemos prever. No hacerlo, puede generar confusión o, sin más, desánimo por parte del encuestado.

Nosotros intentamos respetar todas estas condiciones en la construcción de los instrumentos de recogida de información elaborados para esta investigación, si bien reconocemos que no siempre fue fácil, ya que pretendíamos reflejar la complejidad del proceso de evaluación de estudiantes en preguntas que debían resultar claras para alumnado y profesorado de áreas de conocimiento muy diversas.

4. <u>La previsión de la respuesta</u>:

Tiene que ver con cómo se le permitirá contestar al sujeto.

Se distinguen cuatro tipos:

- *De respuesta totalmente libre:* se plantea la pregunta, sin límites a la respuesta y sin sugerencias en cuanto a los temas de contenido o a la forma de dar esa respuesta.

Señala Fox que la libertad es excesiva porque da a cada sujeto la posibilidad de seleccionar la forma, la extensión y los temas de contenido que abarcará su respuesta. Por otra parte, todo puede resultar excesivamente vago al no saber, siquiera, dónde o cómo comenzar y/o acabar.

- *De respuesta libre limitada:* se establecen ciertos límites en cuanto a los temas de contenido o a la forma de dar esa respuesta.

- *De respuesta totalmente estructurada:* sólo puede elegir entre las posibles respuestas que le da el investigador, de modo que si tiene una opinión que no está en la lista no puede expresarla. Naturalmente, el investigador confía en que ofrece todas las opciones posibles, pero puede no ser cierto.

- *De respuesta estructurada con una opción libre:* aquellas que añaden una opción no estructurada al final de la lista estructurada; generalmente, con la indicación "otras …".

En nuestro cuestionario, la mayoría de las preguntas son de respuesta totalmente estructurada, aunque también se presenta alguna (concretamente la 60.16 y la 63) de respuesta estructurada con una opción libre o bien de respuesta libre limitada (la limitación se encuentra en el espacio que le ofrecemos para que contesten). Mientras que en la entrevista optamos por una estructura de respuesta libre limitada, de forma que el entrevistado tuviera total libertad en la forma y extensión de su respuesta, pero se establecían claramente los temas de contenido sobre los que debía responder (y en algunas preguntas se les ofrecían posibles ejemplos si eso les podía servir de ayuda).

5. <u>Forma cómo se registrará la respuesta</u>:

La respuesta puede registrarse por escrito, de forma hablada, mediante una grabación, etc.

Obviamente, en el cuestionario nosotros registramos los datos por escrito, ya que este es el medio en el que se presenta este instrumento; mientras que en la entrevista les pedimos a los informantes su permiso para grabar la conversación en audio, asegurándoles que era sólo con fines de facilitar la recogida de información y que en todos los casos se respetaría la confidencialidad, quedando únicamente identificados como miembros de una determinada área de conocimiento y facultad.

6. <u>Naturaleza de la interacción investigador-investigado</u>:

Puede ser de tres tipos: personal, impersonal y mixta.

a) Personal: Se establece una relación cara a cara y de uno a uno. Más específico de la entrevista que de otra cosa.

b) Impersonal: El investigador está representado por un papel. Es específica de los cuestionarios. Sirve para obtener un número masivo de sujetos de un modo relativamente rápido y poco costoso.

c) Mixta: El investigador o su agente se encuentra cara a cara, generalmente con un grupo, para presentar la investigación y poder contestar sobre sus fines, tras lo cual se reparten los impresos. Es más específica de los cuestionarios.

Nosotros elegimos la modalidad de interacción personal en la entrevista y mixta en el cuestionario ya que, según Fox (1981: 602): "por la presencia se garantiza un alto índice de devoluciones, y si su intervención se limita al principio y para todos, y durante el proceso, se evita la potencial «presión para responder», así como la «sugerencia de respuesta»".

Considerando todos estos aspectos, los instrumentos de recogida de información para esta investigación quedaron elaborados tal y como se muestra en los anexos 1 y 2, y fueron aplicados durante los cursos 2000-2001 y 2001-2002.

A continuación presentamos el análisis de la información obtenida mediante estos instrumentos.

6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA:

En este capítulo presentamos el análisis de la información obtenida mediante los cuestionarios y las entrevistas a estudiantes y Directores de Departamento de nuestra muestra de la Universidad de Santiago de Compostela.

La estructura de este capítulo se basa en tres grandes apartados: **análisis de los cuestionarios**, **análisis de las entrevistas** y **triangulación** de la información conseguida mediante estos instrumentos.

En los dos primeros apartados de análisis, la información se presenta siguiendo siempre el mismo esquema:

- Primero una *introducción* en la que se hace referencia a las incidencias ocurridas durante el proceso de recogida de datos, el proceso de análisis seguido, y la forma en que vamos a organizar y presentar el análisis de la información en los siguientes subapartados.
- A continuación la *descripción e interpretación de la información obtenida en cada una de las áreas de conocimiento* (Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Ciencias Experimentales, Enseñanzas Técnicas y Ciencias de la Salud), interpretación que concluye en todas las áreas con una aproximación a la caracterización de evaluación que estudiantes o Directores de Departamento expresan;
- Y, por último, una *interpretación de los resultados conseguidos*, en la que se presentan las primeras conclusiones para cada una de las dimensiones estudiadas de la evaluación de estudiantes.

Estos resultados son triangulados en el tercer apartado que presentamos en este capítulo, en el que además se estudia la homogeneidad o diversidad encontrada entre áreas de conocimiento y se establece una primera aproximación a lo que podría denominarse el “perfil de la evaluación de estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela”.

Así, a lo largo de este capítulo, ofrecemos los diferentes rasgos de la evaluación de estudiantes que se pueden sistematizar a partir de las percepciones de alumnos y Directores de Departamento de las cinco áreas de conocimiento de nuestra Universidad, analizando hasta qué punto existen diferencias entre sus apreciaciones o en función del área en la que se encuentran.

6.1. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS:

6.1.1. INTRODUCCIÓN:

Exponemos ahora el análisis de la información obtenida a través de la aplicación del cuestionario a estudiantes de las cinco áreas de conocimiento de la Universidad de Santiago de Compostela, para conocer sus percepciones sobre como son evaluados.

Pero antes de empezar con el análisis propiamente dicho, en esta introducción queremos dar cuenta de: a) algunas incidencias ocurridas durante el proceso de recogida de datos, b) algunas decisiones adoptadas a la hora de codificar la información recogida, c) el proceso de análisis seguido, y d) la forma en que vamos a organizar y presentar el análisis de la información en los siguientes apartados.

a) Incidencias:

En primer lugar nos gustaría llamar la atención sobre algunos hechos que nos sorprendieron en la recogida de datos, como las grandes diferencias en el grado de motivación que mostraron los estudiantes al responder el cuestionario. Así, encontramos:

- Grupos de alumnos muy motivados por realizar los cuestionarios, fundamentalmente en Derecho y Psicología. En Derecho los alumnos se quejaron de cómo son evaluados por sus profesores, comentándonos que casi el cincuenta por ciento de los alumnos van a terminar su carrera en otras universidades; mientras en Psicología las quejas vienen motivadas porque únicamente son evaluados con exámenes tipo test, y en donde además se preguntan los datos más insignificantes -fechas, frases de autores, ejemplos-, olvidándose de lo verdaderamente importante de los temas estudiados. En ambas titulaciones al acabar la aplicación del cuestionario varios alumnos se acercaron a preguntar cómo se iban a analizar los datos, la repercusión que iba a tener la investigación, etc, comentando sus casos particulares.

- Grupos de alumnos que respondieron el cuestionario sin ningún tipo de entusiasmo ni queja.

- Grupos de alumnos que, al ser informados por el profesor correspondiente del día en que se iba a aplicar el cuestionario, faltaron masivamente a esa clase (si bien en esto pudo influir el hecho de que estaban próximas las fechas de exámenes finales). En este caso se encuentran especialmente la muestra de cuestionarios de Filología y Química.

También es de destacar que en alguna titulación (Psicología, Química y Económicas) la aplicación del cuestionario coincidió con las encuestas de evaluación de la docencia por los alumnos, lo cual no sabemos si puede afectar a las respuestas o la forma en que se respondió este cuestionario, si bien después de haber realizado los análisis dudamos de que haya supuesto alguna interferencia en la investigación.

Por último, también queremos comentar que el hecho de que el cuestionario estuviera redactado en castellano provocó que algún alumno no lo contestara, aunque sin quejarse explícitamente o decir que se negaba a cubrirlo por el idioma en que estaba escrito, sino simplemente haciendo comentarios al margen de las hojas del cuadernillo-cuestionario.

Reconocemos que hubiera sido más correcto que el cuestionario estuviera redactado en ambos idiomas, o tener las dos versiones y ofrecer la posibilidad a los estudiantes de elegir la lengua en que querían leer las preguntas, pero fue una cuestión en la que no pensamos hasta que ya se había empezado a realizar las aplicaciones y solucionarlo encarecía sustancialmente los gastos de esta investigación, por lo que decidimos continuar con los cuestionarios en castellano. En cualquier caso, el número de cuestionarios perdidos por esta razón no superó los diez de una N total de 775 en el conjunto de todas las titulaciones encuestadas.

b) <u>Decisiones adoptadas durante la codificación</u>:

En otro orden de cosas, al codificar las respuestas al cuestionario, comprobamos como muchos estudiantes dejan en blanco la pregunta 38, aunque después contestan las dos siguientes, que serían una especificación de esa misma, como puede comprobarse a continuación:

¿Qué crees tú que tus profesores/as consideran necesario evaluar?:

38.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.

39.-De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.

40.-De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.

Esto posiblemente se deba a que al contestar las dos siguientes dan por contestada la anterior. Así, en el Análisis de Valores perdidos comprobamos como esta variable tiene 61 valores perdidos, si bien en porcentaje total no llega al 12%.

La otra pregunta que tiene un alto número de valores perdidos es la 63, en la que los estudiantes tenían que responder si les gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información, y en caso afirmativo especificar cuál o cuáles. Sabemos que en las preguntas en que se pide una respuesta abierta complementaria es en donde más posibilidades hay de pérdida de respuesta, lo cual puede ser la explicación de este número de valores perdidos, si bien también es cierto que el análisis de las respuestas dadas en esta pregunta puede ser muy enriquecedor al conjunto del cuestionario.

Por esta razón, las dos preguntas con posibilidad de respuesta abierta (60.16 y 63 en el cuestionario) se analizan por separado para poder tener una visión más enriquecedora.

Viendo el número de datos perdidos, decidimos eliminar un cuestionario, ya que tenía un 43% de valores perdidos (53 en números exactos). En este cuestionario con frecuencia se contestó únicamente a uno de los items dentro de la misma variable, lo cual podía distorsionar los resultados.

En principio optamos por mantener todos los demás cuestionarios, si bien encontramos alguno (tres en total) en el que se deja una hoja completamente en blanco, posiblemente porque se pasó sin darse cuenta pegada a la anterior. Asimismo hay una franja de cuestionarios que tiene entre 10 y 24 datos perdidos que nos hizo dudar, pero el porcentaje general de datos perdidos de este intervalo no llega en ningún caso al 20%, por lo que decidimos dejarlos igualmente.

c) <u>Proceso de análisis seguido</u>:

Consideradas estas incidencias, comenzamos a realizar el análisis de la información recogida, el cual según Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), consiste en "organizar y tratar la información para que se pueda describir, analizar e interpretar".

Teniendo esto en cuenta, en nuestro estudio el análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario se realizó con técnicas que permiten los análisis descriptivos y correlacionales. Para ello se empleó el paquete estadístico SPSS para Windows.

Los primeros análisis que efectuamos fueron análisis de frecuencias y descriptivos, para cada una de las variables y para el conjunto de los cuestionarios (sin discriminar por titulaciones ni áreas de conocimientos), obteniendo así una primera visión general.

A continuación realizamos los primeros análisis descriptivos de cada variable en función de las titulaciones de nuestra muestra. De esta forma segmentamos la base de datos en función de la variable titulación, y obtuvimos frecuencias, tabla de frecuencias y descriptivos de cada variable en función de la titulación.

Pero cuando empezamos a describir los resultados que obteníamos para cada una de las titulaciones, nos dimos cuenta que este trabajo podía hacer demasiado denso y oscuro el informe, y además debíamos tener en

cuenta que de acuerdo con los objetivos de nuestra Tesis era más coherente analizar la muestra por áreas de conocimiento.

Consecuentemente, el siguiente paso fue agrupar los datos en función de las cinco grandes áreas de conocimiento (introduciendo esta nueva variable en la base de datos y segmentándola en función de ella) y obtener los estadísticos descriptivos (valores máximos y mínimos, media, desviación típica) y tablas de frecuencias para cada variable en función de las áreas de conocimiento.

Una vez realizado el análisis descriptivo de todas las dimensiones del cuestionario por áreas de conocimiento, quisimos comprobar si había diferencias significativas entre las respuestas de las diferentes titulaciones que forman parte de una misma área. Para ello utilizamos las pruebas paramétricas para comparar medias de muestras independientes (t de Student para aquellas áreas de las que sólo tenemos dos grupos de alumnos, Análisis de Varianza para las áreas en las que hay más de dos titulaciones, y Chi Cuadrado para los casos en que queremos comparar variables dicotómicas); si bien, en aquellos casos donde se rozaba la significatividad comprobamos los resultados también con pruebas no paramétricas.

Estas pruebas permiten verificar si las respuestas de los grupos origen, en los que se ha observado respectivamente sus medias aritméticas, son iguales o difieren entre sí, estudiándolo a un nivel de significación □ = 0,05.

El nivel de significación es la probabilidad de concluir que los grupos difieren cuando en realidad no lo hacen. Este tipo de error no puede ser eliminado, sin embargo tratamos de obtener su control estableciendo □ = 0,05. De este modo existe sólo el riesgo del 5% de cometer este tipo de error.

En los casos donde aparecen diferencias significativas entre las titulaciones que forman parte de un área de conocimiento, utilizamos la prueba “Tukey b” para saber entre qué titulaciones se encuentran esas diferencias y poder analizar cuál o cuáles son las titulaciones que muestran una media mayor en ese ítem y qué significa ese dato. De todas formas, debe tenerse en cuenta que esta prueba no es tan potente como el Análisis de Varianza, por lo

que en algunas ocasiones, después de haber confirmado con el AVAR la existencia de diferencias significativas, la prueba Tukey b no reflejaba esas diferencias. En esos casos, mostramos histogramas con las medias de las diferentes titulaciones para poder ver gráficamente entre qué titulaciones se situarían las diferencias significativas.

En aquellos casos en los que los resultados obtenidos rozan la significatividad, comprobamos estos datos mediante la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, que nos indica si las diferencias existentes entre las muestras significan diferencias genuinas o sólo representan la clase de variaciones que pueden esperarse en muestras que se obtienen al azar.

d) <u>Presentación de los análisis efectuados</u>:

Hechas estas aclaraciones, presentamos a continuación el análisis de la información, organizado en función de las cinco áreas de conocimiento estudiadas. Así, para cada una de estas áreas organizamos la información siguiendo este esquema:

- En primer lugar presentamos los *datos de identificación* de cada área, entre los que se encuentran los datos de titulaciones que conforman esta muestra, edad y sexo de los estudiantes.
- En segundo lugar recogemos los datos obtenidos sobre las dimensiones señaladas en el Marco Teórico sobre la evaluación de estudiantes. Dichas dimensiones son:

  A. Definición de la evaluación (ítems 1 al 13):
     A.1. Percepción de la concepción de los profesores de la evaluación.
     A.2. Percepción de los alumnos de la evaluación.
  B. Funciones de la evaluación (ítems 14 al 29)
  C. Objetos de evaluación (ítems 30 al 47)
     C.1. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores.

C.2. Percepción de posibles reduccionismos de la evaluación.

D. Criterios seguidos para evaluar (ítems 48 al 51).

E. Para quién se evalúa (ítems 52 al 55):

F. Cómo se evalúa (ítems 56 al 82):

F.1. Instrumentos de evaluación que se emplean.

F.2. Percepción de las condiciones de evaluación.

F.3. Percepción de la forma de evaluar.

G. Quién evalúa (ítems 83 al 95):

G.1. Percepción de quién decide en la evaluación.

G.2. Responsables de la forma de evaluar.

H. Cuándo se evalúa (ítems 96 al 98).

I. Evaluación versus Calificación (ítems 99 al 105).

Para cada una de las dimensiones (y subdimensiones) estudiadas en este segundo apartado mostramos:

- ✓ Un cuadro resumen en el que se recogen los valores máximos y mínimos, la media y la desviación típica de cada uno de los ítems de esa dimensión.
- ✓ Una tabla resumen en la que se recogen los porcentajes de la muestra en cada una de las categorías de respuesta (nunca, algunas veces, aproximadamente en la mitad de los casos, frecuentemente, siempre o casi siempre) para cada ítem de esa dimensión.
- ✓ Un gráfico de barras en los que se puede observar comparativamente las medias generales de la muestra en las variables de esa dimensión.

- Finalizamos la descripción de cada área de conocimiento haciendo un análisis de las diferencias encontradas entre las titulaciones que conforman la muestra de ese área, y estableciendo un perfil general del área correspondiente sobre como perciben sus estudiantes la evaluación.

6.1.2. ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS:

6.1.2.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

En este apartado analizamos los datos pertenecientes a las variables de identificación que definimos en el capítulo anterior. Dichas variables recogen información relativa a la edad, el sexo y la titulación de origen de los estudiantes, y tienen su correspondencia con los tres primeros ítems del cuestionario que se presenta en el Anexo 1 de este informe.

Así podemos decir que la muestra de estudiantes estudiada perteneciente a ésta área se distribuye entre las titulaciones de Derecho, Maestro (Especialidad de Educación Primaria), Económicas y Psicología, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

	Titulación	
	Recuento	%
Derecho	43	16,3%
Magisterio	48	18,3%
Económicas	89	33,8%
Psicología	83	31,6%
Total	263	100,0%

El 76,8% de nuestra muestra se encuentra en el primer intervalo de edad, es decir, tienen entre 19 y 24 años. En la tabla que presentamos a continuación podemos ver cuál es su distribución entre los distintos intervalos de edad señalados.

	Edad	
	Recuento	%
19-24 años	202	76,8%
25-30 años	58	22,1%
31-36 años	1	,4%
+ de 36 años	2	,8%
Total	263	100,0%

Y los datos obtenidos nos indican que predomina el sexo femenino, con 202 mujeres (76,8%), frente al masculino:

	Sexo	
	Recuento	%
Hombre	61	23,2%
Mujer	202	76,8%
Total	263	100,0%

6.1.2.2. VARIABLES DE CONTENIDO:

Los datos que se presentan en esta apartado recogen la información sobre las dimensiones de la evaluación establecidas en el Marco Teórico.

A. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN:

A.1. Percepción de la concepción que los profesores tienen de la evaluación:

Si analizamos los datos obtenidos en los ítems de esta dimensión a través de los estadísticos descriptivos: mínimo, máximo, media y desviación típica, obtenemos los siguientes resultados que nos dan una visión general de cómo se distribuyen las respuestas de los estudiantes:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Examinar	262	1	5	4,00	1,019
Calificar	258	1	5	3,95	1,024
Comparar logros con criterios	260	1	5	2,75	1,311
Valorar progreso del alumno	261	1	5	1,54	,777
Valorar proceso de aprendizaje	257	1	5	1,75	,927
Decidir promoción	262	1	5	3,87	1,165
N válido (según lista)	253				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

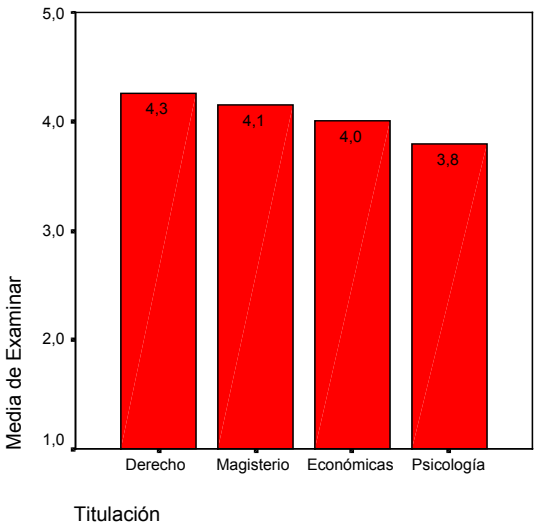
Más detalladamente, quisimos saber como se distribuyen los porcentajes de la muestra en cada una de las categorías de respuesta (nunca, algunas veces, aproximadamente en la mitad de los casos, frecuentemente, siempre o casi siempre) para cada ítem de esa dimensión, lo cuál se puede ver en la siguiente tabla resumen:

	Examinar	Calificar	Comparar logros con criterios	Valorar progreso del alumno	Valorar proceso de aprendizaje	Decidir promoción
	%	%	%	%	%	%
Nunca	1,1%	1,6%	18,5%	58,2%	49,8%	4,2%
Algunas veces	13,7%	10,9%	35,8%	33,7%	33,5%	13,0%
En la mitad de los casos	3,4%	13,2%	8,8%	5,0%	8,9%	11,1%
Frecuentemente	46,9%	40,3%	26,5%	1,9%	7,4%	35,5%
Siempre o casi siempre	34,7%	34,1%	10,4%	1,1%	,4%	36,3%

En esta tabla de frecuencias se puede ver claramente como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra perciben que sus profesores con gran frecuencia entienden la evaluación como examinar a los alumnos (ítem 1). Esto es afirmado por un 81,6% de la muestra (si sumamos los porcentajes de los alumnos que dicen que esta situación se produce frecuentemente o siempre).

Sin embargo, con el análisis de varianza vemos como las diferencias entre las medias de las muestras de las diferentes titulaciones de estas áreas rozan la significatividad en las respuestas a este ítem ($p = 0,069$; $F = 2,392$), por lo que comprobamos los resultados con una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis), obteniendo como resultado que sí hay diferencias significativas.

En el histograma realizado a partir de las medias de las respuestas a este ítem, podemos comprobar como estas diferencias significativas se encontrarían entre Psicología y Derecho, siendo los estudiantes de Psicología los que consideran que con menor frecuencia sus profesores identifican evaluar con examinar al alumno y los de Derecho los que afirman que esto sucede más frecuentemente:



Un 74,4% de los estudiantes perciben que sus profesores casi siempre o frecuentemente consideran que evaluar es calificar a los alumnos (ítem 2), no existiendo diferencias significativas entre los alumnos de las distintas titulaciones en esta afirmación (p = 0,737; F = 0,423).

Además, un 71,8% dice que sus profesores identifican (también siempre o frecuentemente) evaluar con decidir si el alumno puede o no superar la materia (ítem 6), aunque aquí volvemos a encontrarnos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,007; F = 4,106), si bien, consideradas singularmente, las diferencias significativas se reducen a las que mostramos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	3,35	
Económicas		3,84
Magisterio		4,04
Psicología		4,06

Es decir, se advierten diferencias significativas entre los alumnos de Derecho y los de las demás titulaciones, afirmando los de Derecho que en menos ocasiones sus profesores entienden por evaluar decidir si el alumno puede o no promocionar.

Por el contrario, el 91,9% de la muestre percibe que sus profesores casi nunca o sólo algunas veces identifican evaluar con valorar el progreso del

alumno respecto de donde se encontraba en un principio (ítem 4), y el 83,3% cree que con la misma frecuencia (nunca o sólo algunas veces) los profesores universitarios entienden evaluar como valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno (ítem 5).

Pudimos comprobar como existen diferencias significativas entre titulaciones en las frecuencias con las que los estudiantes dicen que sus profesores evalúan el progreso del alumno (p = 0,005; F = 4,366), las cuales se concretan en las que citamos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,28	
Económicas	1,43	1,43
Psicología		1,70
Magisterio		1,72

Es decir, las diferencias significativas aparecen entre la media de los alumnos de Derecho y las medias de los alumnos de Psicología y Magisterio; de forma que aunque todos consideran que muy pocas veces sus profesores identifican evaluar con valorar el progreso del alumno, los estudiantes de Derecho todavía son más taxativos en esta afirmación.

En el mismo sentido, también existen diferencias significativas entre titulaciones en la percepción de que sus profesores entiendan por evaluar la calidad del proceso de aprendizaje de los alumnos (p = 0,001; F = 5,776), diferencias que se concretan entre las muestras de estudiantes Derecho y Económicas y la de Magisterio, tal y como se presenta a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,47	
Económicas	1,59	
Psicología	1,85	1,85
Magisterio		2,16

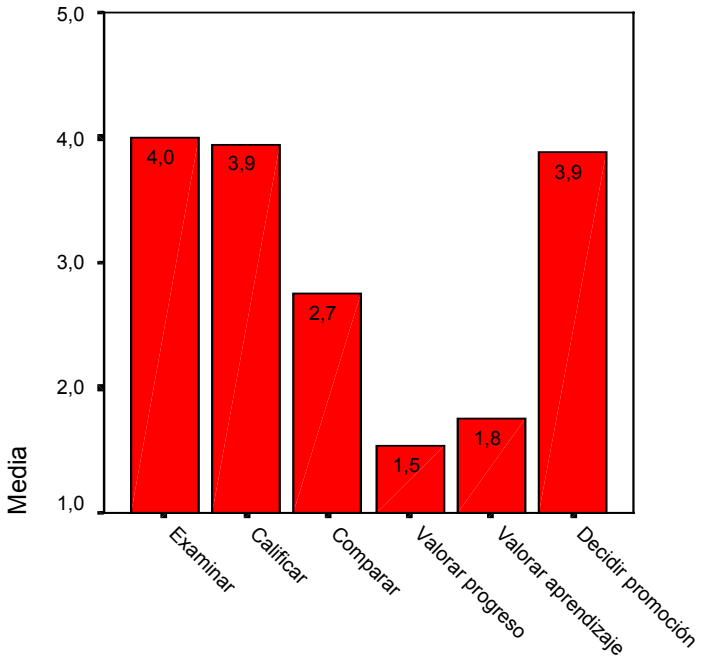
Es decir, mientras que los estudiantes de Magisterio consideran que sólo algunas veces sus profesores entienden evaluar como valorar la calidad del

proceso de aprendizaje de los alumnos, los de Derecho y Económicas afirman que esto casi nunca sucede.

Encontramos también que hay una gran división de opiniones sobre si los profesores entienden la evaluación como comparar los logros del alumno con algún criterio previo, prefijado (ítem 3).

Intentaremos comprender a que puede ser debidas esta división de opiniones con el análisis de las respuestas a las preguntas sobre los referentes que los profesores toman para la evaluación.

Lo que parece evidente es que estos datos confirman nuestro supuesto de que por evaluar se entiende, sobre todo, examinar a los estudiantes, para calificarlos y poder decidir sobre su promoción. Lo podemos ver más claramente en el siguiente gráfico, el cual refleja las medias generales de la muestra en cada ítem de esta dimensión:



A.2. Concepción de los estudiantes de la evaluación:

En la tabla siguiente se reflejan los valores mínimos y máximos, así como las medias y desviaciones típicas de las respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre cómo viven ellos la evaluación:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amenaza	260	1	5	2,64	1,395
Control	263	1	5	3,46	1,197
Comprobación necesaria	260	1	5	3,59	1,157
Juicio	259	1	5	3,07	1,399
Posibilidad de diálogo	261	1	4	1,31	,568
Ayuda	256	1	5	1,73	,878
Aprendizaje	258	1	5	2,45	1,199
N válido (según lista)	251				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

A través de estos estadísticos descriptivos se ve claramente como los alumnos perciben que en muy pocos casos viven la evaluación como una posibilidad de diálogo o un aprendizaje, habiendo una mayor desviación en las demás respuestas.

Analizando la distribución de las respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems de esta dimensión, obtenemos la siguiente tabla de frecuencias:

	Amenaza	Control	Comprobación necesaria	Juicio	Posibilidad de diálogo	Ayuda	Aprendizaje
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	25,8%	7,2%	4,6%	17,4%	73,6%	49,6%	25,6%
Algunas veces	31,2%	19,0%	17,3%	24,3%	22,6%	33,2%	33,3%
En la mitad de los casos	8,8%	12,2%	15,8%	10,0%	3,1%	12,1%	16,7%
Frecuentemente	21,5%	43,3%	38,8%	30,5%	,8%	4,7%	19,8%
Siempre o casi siempre	12,7%	18,3%	23,5%	17,8%		,4%	4,7%

Con estos datos podemos comprobar, en un extremo, como la mayoría de los estudiantes (73,6% de la muestra) prácticamente nunca viven la evaluación como una posibilidad de diálogo (item 11). Si a este porcentaje le sumamos el de alumnos que responden que sólo algunas veces perciben esta

posibilidad, nos encontramos que el porcentaje sube a un 96,2% de la muestra; y esto es afirmado por los estudiantes de todas las titulaciones sin diferencias significativas (p = 0,240; F = 1,411).

Además vemos como un 82,8% de estos estudiantes considera que la evaluación nunca o sólo algunas veces es una ayuda (ítem 12), afirmado sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,135; F = 1,868); y son muchos también (58,9%) los que en pocas ocasiones lo viven como un aprendizaje (ítem 13), aunque en este caso sí nos encontramos diferencias significativas entre las medias de las diferentes titulaciones (p = 0,002; F = 5,248). Diferencias que se concretan entre las respuestas de los estudiantes de Magisterio y los de Económicas y Psicología, tal y como se refleja en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Magisterio	1,96	
Derecho	2,16	2,16
Económicas		2,60
Psicología		2,70

Es decir, son los estudiantes de Magisterio los que afirman que en menos ocasiones viven la evaluación como un aprendizaje, mientras que los estudiantes de Económicas y Psicología perciben vivirla así con una frecuencia más próxima a aproximadamente en la mitad de los casos.

En el otro extremo, vemos como una considerable proporción de estudiantes (62,3% de la muestra) afirman que frecuentemente o casi siempre viven la evaluación como una comprobación necesaria (ítem 9), si bien encontramos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,005; F = 4,311), las cuales consideradas singularmente se reducen a las siguientes:

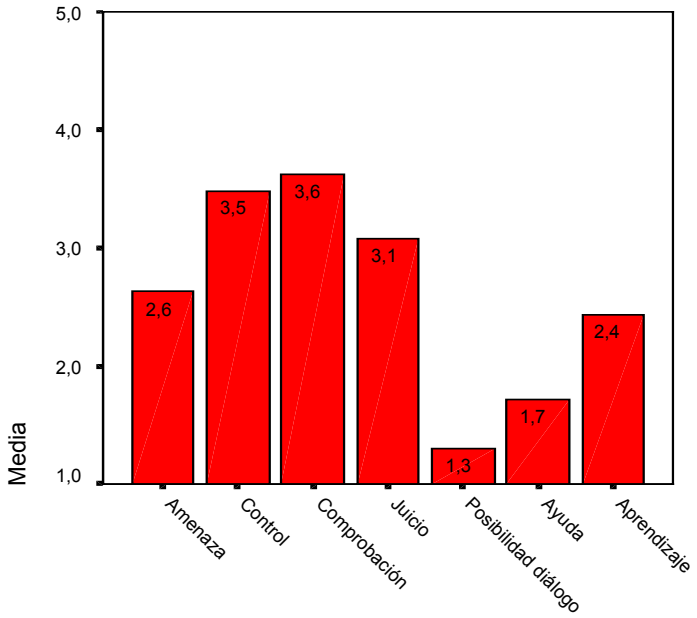
Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Magisterio	3,31	
Económicas	3,37	
Derecho	3,77	3,77
Psicología		3,89

Es decir, se encuentran diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes de Psicología (que afirman que casi frecuentemente viven la evaluación como una comprobación necesaria) y los de Magisterio y Económicas que consideran que esta situación se produce aproximadamente en la mitad de los casos.

Y también son mayoría (61,6%) los estudiantes que dicen vivir con gran frecuencia la evaluación como un control (ítem 8), lo cual es afirmado sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,245; F = 1,394).

Se constata una considerable división de opiniones en la percepción de la evaluación como un juicio (ítem 10); y también, aunque en menor medida, en la vivencia de la evaluación como una amenaza (ítem 7): aunque el 57% de la muestra nunca o sólo algunas veces la percibe como una amenaza, el 34,2% dice que esto le sucede frecuentemente o casi siempre.

Gráficamente, todos estos resultados se ven representados en el siguiente histograma que refleja las medias generales de la muestra en cada uno de los ítems de esta dimensión:



B. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

A continuación presentamos el cuadro resumen de los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación típica) hallados con los datos obtenidos en esta dimensión:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Selección de alumnos	262	1	5	3,11	1,182
Control administrativo	261	1	5	2,90	1,198
Socializar alumnos	263	1	5	3,06	1,184
Ejercer el poder	262	1	5	2,89	1,269
Facilitar coordinación profesores	260	1	4	2,10	,923
Valoración de aprendizajes	262	1	5	2,85	1,053
Refuerzo motivacional	262	1	5	2,04	,946
Reflexión	262	1	5	2,23	,976
Diagnosticar dificultades	263	1	5	1,95	,952
Remediar dificultades	262	1	5	1,77	,737
Tomar decisiones	260	1	5	2,01	,805
Informar al alumno	262	1	5	2,27	1,183
Promover diálogo	263	1	4	1,52	,698
Ajustar proceso de e/a	262	1	4	1,63	,715
Perfeccionamiento alumnos	262	1	5	2,12	,897
Impulsar participación alumnos	262	1	4	1,95	,870
N válido (según lista)	252				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Resultados que pueden verse más claramente si analizamos la distribución de las respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems que le planteábamos para conocer las funciones que adopta la evaluación de estudiantes en esta área de conocimiento. Esta distribución se presenta resumida en la siguiente tabla de frecuencias:

	Selección de alumnos	Control administrativo	Socializar alumnos	Ejercer el poder	Facilitar coordinación profesores	Valoración de aprendizajes	Refuerzo motivacional	Reflexión
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	8,0%	11,5%	9,5%	13,4%	28,1%	9,5%	31,7%	22,5%
Algunas veces	28,6%	33,7%	27,8%	34,4%	44,2%	32,4%	43,5%	46,2%
En la mitad de los casos	19,1%	16,9%	20,5%	14,9%	17,7%	24,0%	14,5%	18,3%
Frecuentemente	32,4%	29,1%	31,6%	25,2%	10,0%	31,3%	9,9%	11,5%
Siempre o casi siempre	11,8%	8,8%	10,6%	12,2%		2,7%	,4%	1,5%

	Diagnosticar dificultades	Remediar dificultades	Tomar decisiones	Informar al alumno	Promover diálogo	Ajustar proceso de e/a	Perfec-cionamiento alumnos	Impulsar participación alumnos
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	36,5%	37,0%	26,2%	33,6%	57,8%	49,6%	25,2%	34,0%
Algunas veces	43,0%	51,5%	52,3%	29,8%	34,2%	39,7%	46,6%	42,7%
En la mitad de los casos	10,6%	9,2%	16,5%	15,6%	6,1%	9,2%	19,5%	17,2%
Frecuentemente	9,1%	1,5%	4,6%	18,3%	1,9%	1,5%	8,4%	6,1%
Siempre o casi siempre	,8%	,8%	,4%	2,7%			,4%	

Observando estos datos, podemos comprobar como los alumnos muestran percepciones muy divergentes sobre las primeras posibles funciones de la evaluación que le presentamos; de forma que, sobre si los profesores adoptan como funciones de la evaluación: la selección de alumnos (ítem 14), el control administrativo (ítem 15), la socialización de alumnos (ítem 16), ejercer el poder (ítem 17) o la valoración de los aprendizajes (ítem 19), un amplio porcentaje de la muestra cree que frecuentemente es así, mientras que otro importante porcentaje dice que sólo algunas veces.

Lo que sí tienen mucho más claro la mayoría de los estudiantes son las funciones que **no** adopta la evaluación para sus profesores:

- El 72,3% de la muestra percibe que en pocas ocasiones la evaluación se utiliza para facilitar la coordinación entre profesores (ítem 18), lo cual es afirmado sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,122$; $F = 1,950$).
- El 75,2% considera que casi nunca o sólo algunas veces la evaluación tiene como función el refuerzo motivacional (ítem 20), si bien en este caso sí encontramos diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,010$; $F = 3,877$). Consideradas singularmente estas diferencias se encuentran entre las medias de las respuestas de los estudiantes de Magisterio y las de los estudiantes de Derecho y Económicas, tal y como vemos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,84	
Económicas	1,85	
Psicología	2,18	2,18
Magisterio		2,31

Comprobamos, por tanto, como son los estudiantes de Magisterio los que consideran que con mayor frecuencia la evaluación tiene como función el refuerzo motivacional.

- El 68,7% sólo algunas veces o casi nunca se utiliza la evaluación para reflexionar sobre lo que se hace (ítem 21).
- El 79,5% afirma que con poca frecuencia se evalúa para diagnosticar las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 22). En este caso también encontramos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,000; F = 6,111), diferencias que se reducen a las siguientes:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,67	
Psicología	1,77	
Económicas	2,00	
Magisterio		2,40

Se comprueban, por tanto, diferencias entre las percepciones de los alumnos de Magisterio, y las de los alumnos de Derecho, Psicología y Económicas; de forma que mientras que los primeros opinan que sus profesores utilizan la evaluación con este fin algunas veces, los demás consideran que esto sucede en tan pocas ocasiones que ni siquiera o apenas llegan a categorizarlas como algunas veces.

- El 88,5% cree que en pocas ocasiones se evalúa para remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 23), y esto es afirmado sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,100; F = 2,107).
- El 78,5% opina que algunas veces o casi nunca la evaluación tiene como función tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 24). Aquí volvemos a encontrarnos con diferencias significativas

entre titulaciones (p = 0,001; F = 6,061), siendo esas diferencias entre los estudiantes de Derecho (que son más taxativos en esta afirmación) y los del resto de las titulaciones de esta muestra de Ciencias Sociales y Jurídicas, tal y como se presenta en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,55	
Económicas		2,03
Psicología		2,07
Magisterio		2,23

- El 63,4% percibe que nunca o sólo algunas veces se utiliza la evaluación para informar a los alumnos sobre su aprendizaje (ítem 25). En este caso encontramos diferencias significativas (p = 0,002; F = 5,126) entre la media de las respuestas de los estudiantes de Psicología (que consideran que esto sucede con una frecuencia ya próxima a la mitad de los casos) y los de Derecho y Económicas (que creen que sus profesores en muy pocas ocasiones adoptan esta función de la evaluación). Estas diferencias pueden apreciarse mejor en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,90	
Económicas	2,06	
Magisterio	2,35	2,35
Psicología		2,63

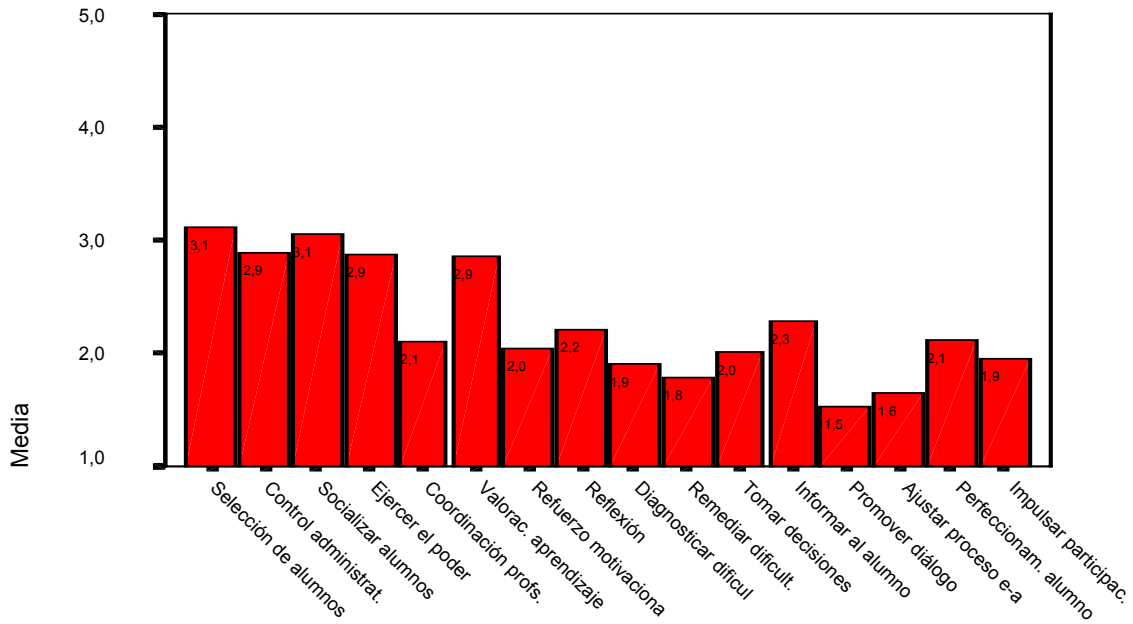
- El 92% afirma que prácticamente nunca se emplea la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos (ítem 26), y esto es afirmado por los estudiantes de todas las titulaciones de esta muestra sin diferencias significativas (p = 0,606; F = 0,615).
- El 89,3% cree que nunca o sólo algunas veces se realiza con la función de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno (ítem 27). Volvemos a encontrar diferencias significativas entre las medias de las respuestas de los diferentes grupos de alumnos (p = 0,015; F = 3,575), siendo de nuevo los estudiantes de Derecho los que más taxativamente hacen

esta afirmación con respecto a las demás titulaciones, tal y como se comprueba en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,33	
Psicología		1,64
Económicas		1,67
Magisterio		1,79

- El 71,8% opina que sólo algunas veces o nunca se evalúa para ayudar al perfeccionamiento de los alumnos (ítem 28), opinión que comparten sin diferencias significativas los estudiantes de todas las titulaciones de esta muestra (p = 0,203; F = 1,548).
- El 76,7% dice que sólo algunas veces o nunca se utiliza la evaluación para impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 29), lo cual también es afirmado sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,324; F = 1,163).

Todos estos resultados pueden verse más gráficamente en el histograma que presentamos a continuación realizado a partir de las medias generales de la muestra de Ciencias Sociales y Jurídicas en los ítems de esta dimensión:



C. OBJETOS DE LA EVALUACIÓN:

C.1. Percepción de lo que los profesores consideran necesario evaluar:

La tabla de estadísticos descriptivos que nos ofrecen estos resultados sería la siguiente:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Programa de la materia	263	1	5	4,01	1,077
Condiciones de estudio	263	1	5	1,72	,889
Proceso de enseñanza	263	1	5	2,71	1,194
Proceso o estrategia de evaluación	262	1	5	2,51	1,027
Conocimientos previos	261	1	5	2,09	1,037
Esfuerzo	262	1	5	2,22	1,153
Actitud e interés	263	1	5	2,22	1,107
Capacidades (madurez,formación)	259	1	5	2,01	1,114
Conocimiento adquirido	242	1	5	3,76	1,132
Reproducción de la información	262	1	5	3,87	1,117
Procesos de razonamiento ...	262	1	5	2,61	1,065
N válido (según lista)	236				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Y podemos observar la distribución de las respuestas de los estudiantes de esta muestra a los ítems de este bloque de preguntas en la siguiente tabla de frecuencias:

	Programa de la materia	Condiciones de estudio	Proceso de enseñanza	Proceso o estrategia de evaluación	Conocimientos previos	Esfuerzo
	%	%	%	%	%	%
Nunca	2,3%	49,8%	14,1%	14,9%	32,6%	32,1%
Algunas veces	12,2%	35,0%	38,8%	42,4%	41,4%	35,9%
En la mitad de los casos	7,2%	9,9%	17,1%	21,4%	11,5%	13,4%
Frecuentemente	39,2%	4,2%	21,7%	19,5%	13,4%	15,3%
Siempre o casi siempre	39,2%	1,1%	8,4%	1,9%	1,1%	3,4%

	Actitud e interés	Capacidades (madurez, formación)	Conocimiento adquirido	Reproducción de la información	Procesos de razonamiento ...
	%	%	%	%	%
Nunca	28,9%	41,7%	3,3%	4,6%	11,5%
Algunas veces	40,3%	32,8%	15,3%	10,7%	43,5%
En la mitad de los casos	14,1%	11,2%	13,2%	9,9%	22,5%
Frecuentemente	13,3%	11,6%	38,8%	42,7%	17,2%
Siempre o casi siempre	3,4%	2,7%	29,3%	32,1%	5,3%

Con estos datos podemos comprobar como la mayoría de los alumnos de nuestra muestra del área de Ciencias Sociales y Jurídicas perciben que con gran frecuencia sus profesores consideran necesario evaluar:

- La programación de la materia: objetivos, contenidos, metodología, evaluación (ítem 30), lo cual es afirmado por el 78,4% de los estudiantes sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,232; F = 1,438); si bien ya hemos aclarado anteriormente que esta pregunta se prestó a diferentes interpretaciones, por lo que creemos sinceramente que a lo que se refiere este porcentaje es que sus profesores consideran necesario evaluar a sus alumnos de aquello que dan como programa de la materia, no a sí mismos sobre su programación.
- El conocimiento adquirido por los estudiantes (68,1%, ítem 38), si bien en este caso si aparecen diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,000; F = 10,652). Consideradas singularmente, las diferencias significativas se reducen a las que citamos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	3,60	
Psicología	3,76	3,76
Económicas	3,96	3,96
Magisterio		4,15

Es decir, se encuentran diferencias significativas entre las titulaciones de Derecho y Magisterio, siendo los estudiantes de Magisterio los que con más frecuencia perciben que sus profesores evalúan el conocimiento adquirido por los alumnos.

- Y de ese conocimiento: el 74,8% considera que con mucha frecuencia se evalúa la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente (ítem 39); mientras que el 66% percibe que sólo algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos se evalúa la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. (ítem 40). Ambas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,078; F = 2,301 y p = 0,063; F = 2,463 respectivamente).

Por otro lado, la mayoría de los alumnos coinciden en la percepción de que sus profesores nunca o sólo algunas veces consideran necesario evaluar: las condiciones de estudio de los alumnos (ítem 31), los conocimientos previos (ítem 34), el esfuerzo (ítem 35), la actitud e interés del alumnado (ítem 36) o sus capacidades (ítem 37); mientras que un 63,8% de la muestra afirma que sólo algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos sus profesores consideran necesario evaluar el propio proceso o estrategia de evaluación (ítem 33).

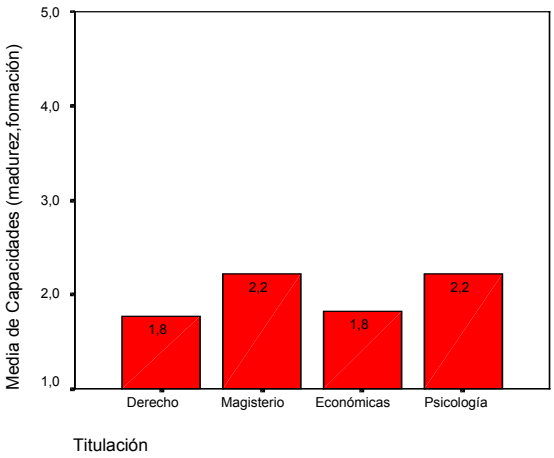
Comprobamos que existen diferencias significativas entre titulaciones en las frecuencias con las que los estudiantes afirman que sus profesores consideran necesario evaluar la actitud y el interés del alumnado (p = 0,004; F = 4,483); siendo de nuevo los estudiantes de Magisterio los que perciben que con más frecuencia sus profesores consideran necesario evaluar estos aspectos:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Económicas	1,97	
Derecho	2,14	
Psicología	2,28	2,28
Magisterio		2,67

.

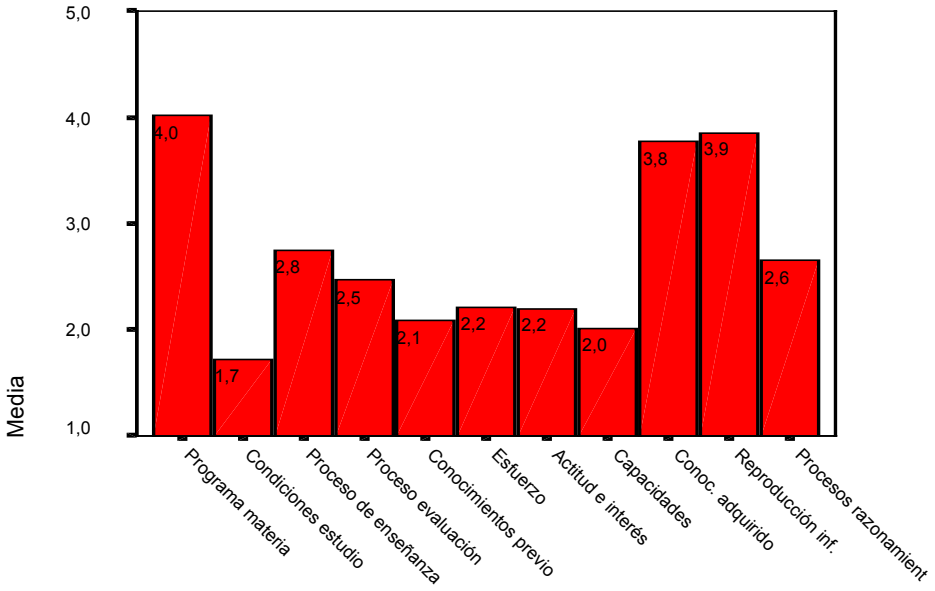
También existen diferencias significativas entre titulaciones en la percepción de la frecuencia con la que los profesores consideran necesario evaluar las capacidades de cada estudiante (p = 0,027; F = 3,120); diferencias

que, como refleja el gráfico que presentamos a continuación, aparecen entre los estudiantes de Derecho y Económicas (que consideran que este aspecto se evalúa con menor frecuencia), y los de Magisterio y Psicología.



Hay más divergencias de percepciones en las respuestas a si sus profesores consideren necesario evaluar el proceso de enseñanza seguido por ellos mismos (ítem 32), de forma que aunque un 52,9% de la muestra considera que esto sólo sucede algunas veces o casi nunca, un 38,8% opina que es así frecuentemente o en la mitad de los casos.

Se pueden ver reflejadas gráficamente las medias de estas respuestas en el histograma que presentamos a continuación:



C.2. Posibles reduccionismos en la evaluación:

En la tabla siguiente se reflejan los valores mínimos y máximos, así como las medias y desviaciones típicas de las respuestas de los alumnos a las preguntas sobre los posibles reduccionismos de la evaluación:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados (solamente)	263	1	5	4,43	,788
Resultados buscados,pretendidos,observables	263	1	5	4,12	,957
Personas (no condiciones, ni medios)	263	1	5	4,24	1,003
Errores más que aciertos	261	1	5	3,59	1,040
Conocimientos de hechos y conceptos	261	2	5	4,01	,837
Capacidad para resolver problemas	261	1	5	2,82	1,067
Identificación con valores del área	261	1	5	2,38	1,036
N válido (según lista)	261				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Resultados que pueden analizarse más detalladamente a través de la distribución de las respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems de esta dimensión:

	Resultados (solamente)	Resultados buscados, pretendidos, observables	Personas (no condiciones, ni medios)	Errores más que aciertos	Conocimientos de hechos y conceptos	Capacidad para resolver problemas	Identificación con valores del área
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	0,4%	1,1%	3,8%	1,5%		8,0%	18,4%
Algunas veces	3,4%	8,7%	4,9%	18,8%	8,0%	36,8%	47,1%
En la mitad de los casos	6,1%	7,2%	3,4%	17,2%	10,3%	26,1%	14,9%
Frecuentemente	32,7%	42,6%	39,5%	44,1%	54,4%	23,0%	17,6%
Siempre o casi siempre	57,4%	40,3%	48,3%	18,4%	27,2%	6,1%	1,9%

Con estos datos podemos comprobar como la mayoría de los alumnos perciben que frecuentemente o siempre la evaluación se reduce a los resultados (ítem 41) y de éstos sólo los resultados buscados, pretendidos y observables (ítem 42); a las personas (ítem 43), a los contenidos conceptuales (ítem 45), y que se presta más atención a los errores que a los aciertos (ítem 44). Los estudiantes consideran por tanto que casi nunca se evalúan las

condiciones en las que trabajan o los medios con los que cuentan; no se evalúa tampoco el esfuerzo realizado o cómo se consiguieron los resultados, ni los valores, hábitos, actitudes o destrezas que pudieron desarrollar.

Con el Análisis de Varianza, comprobamos que existen diferencias significativas entre los estudiantes de Magisterio y los de Derecho en las percepciones de la frecuencia con la que la evaluación se reduce a los resultados (p = 0,050; F = 2,644); y entre los estudiantes de Magisterio y los de Psicología y Derecho en sus respuestas a la frecuencia con la que la evaluación se reduce a los resultados buscados, pretendidos y observables (p = 0,019; F = 3,379), llamando la atención como en ambos casos son los estudiantes de Derecho los que consideran que estos reduccionismos se producen más frecuentemente y los de Magisterio los que perciben que suceden en menos ocasiones. Podemos ver estas diferencias más claras en las siguientes tablas:

Resultados (solamente)

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Magisterio	4,25	
Psicología	4,39	4,39
Económicas	4,45	4,45
Derecho		4,70

Resultados buscados, pretendidos, observables

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Magisterio	3,79	
Económicas	4,08	4,08
Psicología		4,23
Derecho		4,37

También encontramos diferencias significativas entre titulaciones en las percepciones de la frecuencia con la que en la evaluación se presta más atención a los errores que a los aciertos (p = 0,005; F = 4,408). Consideradas singularmente, estas diferencias se concretan en las siguientes:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Psicología	3,35	
Magisterio	3,40	
Económicas	3,77	3,77
Derecho		3,91

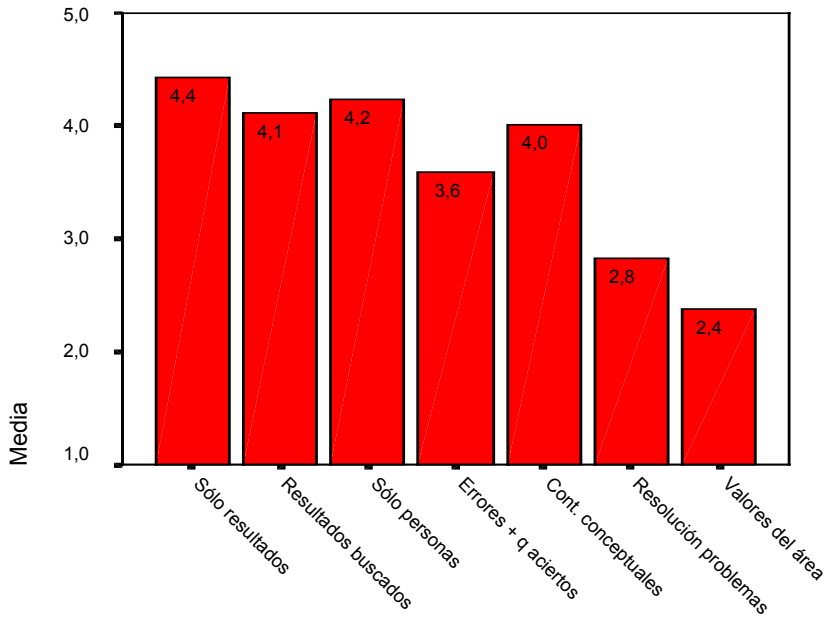
Advertimos así como las diferencias se encuentran entre las titulaciones de Psicología y Magisterio por un lado, y Derecho por otro, volviendo a ser los estudiantes de Derecho los que afirman que con más frecuencia se produce esta situación.

Coincide también la mayoría de los estudiantes (65,5%) en la percepción de que en muy pocas ocasiones se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional (ítem 47); si bien volvemos a encontrarnos aquí diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,000; F = 8,084). En este caso las diferencias aparecen entre los estudiantes de Magisterio que consideran que esta situación se produce casi en la mitad de los casos, y los de Psicología y Derecho que afirman que sólo algunas veces los profesores evalúan la identificación con estos valores. Podemos ver estos datos más claros en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Psicología	2,05	
Derecho	2,21	
Económicas	2,48	2,48
Magisterio		2,90

Con respecto a la pregunta de si se evalúa la capacidad para resolver problemas (ítem 46), las respuestas ya son más divergentes, encontrándonos con que un 36,8% de la muestra percibe que esto sólo sucede en algunos casos, mientras que un 23% afirma que ocurre frecuentemente.

A continuación presentamos el histograma en el que se reflejan las medias de las respuestas a los ítems de esta dimensión:



D. REFERENTES DE LA EVALUACIÓN:

A continuación presentamos el cuadro resumen de los estadísticos descriptivos analizados para las respuestas de los estudiantes de esta muestra sobre los diferentes tipos de referentes que se utilizan en evaluación.

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Criterios prefijados	262	1	5	3,94	,982
Nivel medio de la clase	262	1	5	2,62	1,093
Criterio contextualizado	261	1	5	2,20	,867
Evolución de cada alumno	262	1	5	1,41	,741
N válido (según lista)	261				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Resultados que podemos analizar más pormenorizadamente a través de la tabla de frecuencias que presentamos a continuación:

	Criterios prefijados	Nivel medio de la clase	Criterio contextualizado	Evolución de cada alumno
	%	%	%	%
Nunca	2,3%	13,7%	17,2%	70,2%
Algunas veces	9,9%	41,2%	57,1%	21,4%
En la mitad de los casos	8,0%	17,9%	14,9%	6,1%
Frecuentemente	51,5%	23,7%	10,0%	1,5%
Siempre o casi siempre	28,2%	3,4%	,8%	,8%

Podemos comprobar con estos datos como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra (79,7%) consideran que sus profesores la mayor parte de las veces toman como referente para evaluar un marco de referencia o unos criterios prefijados, que asumen previa e independientemente del grupo de alumnos que se evalúe (ítem 48), lo cual además es afirmado sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,404; F = 0,977).

El 54,9% también considera que en pocas ocasiones se tiene en cuenta el nivel medio de la clase o referente normativo para evaluar (ítem 49); sin embargo, no todos se muestran de acuerdo con esta opinión, como demuestra el hecho de que un considerable porcentaje de alumno cree que eso sucede frecuentemente o aproximadamente en la mitad de los casos. Estas discrepancias también se reflejan en diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,034; F = 2,938), diferencias que consideradas singularmente se reducen a las que citamos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Magisterio	2,35	
Psicología	2,49	2,49
Económicas	2,72	2,72
Derecho		2,95

.

Es decir, los estudiantes de Derecho afirman que casi en la mitad de los casos sus profesores utilizan como referente para la evaluación el nivel medio de la clase, mientras que los estudiantes de Magisterio consideran que esto sólo sucede algunas veces.

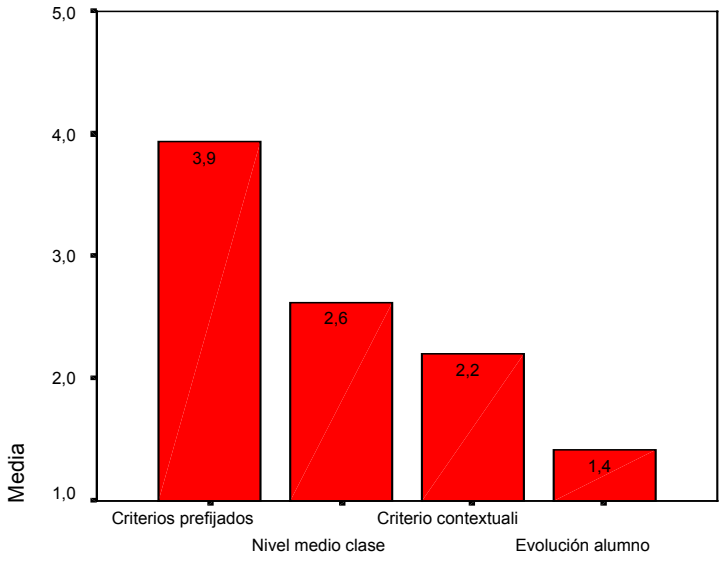
En lo que parece haber un mayor acuerdo entre los estudiantes es en la percepción de que prácticamente nunca o en muy pocas ocasiones se

considera como referente de la evaluación el progreso o evolución que sigue cada alumno (ítem 51), ni se emplea algún criterio contextualizado que el profesor establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos que evalúa (ítem 50). Aún así, también encontramos diferencias significativas entre titulaciones en las percepciones de la frecuencia con la que se toma como referente la propia evolución de cada alumno (p = 0,001; F = 6,049), diferencias que se reflejan en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,19	
Psicología	1,30	
Económicas	1,43	
Magisterio		1,77

Las diferencias aparecen, por consiguiente, entre la media de las respuestas de los alumnos de Magisterio (que creen que esto se tiene en cuenta con una frecuencia próxima a algunas veces) y los de Derecho, Psicología y Económicas que creen que esto casi nunca ocurre.

A continuación mostramos un gráfico en el que se pueden observar comparativamente las medias de las respuestas a los ítems sobre los diferentes tipos de referentes que se utilizan en la evaluación:



E. PARA QUIÉN SE REALIZA LA EVALUACIÓN:

Los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas de estos datos son los que aparecen recogidos en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Para el alumno	262	1	5	2,19	1,171
Para el profesor	261	1	5	3,56	1,278
Para la sociedad	262	1	5	3,44	1,343
Para el sistema	261	1	5	3,99	1,081
N válido (según lista)	260				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Resultados que analizaremos a través de la distribución de respuestas a los ítems de esta dimensión que mostramos en la siguiente tabla de frecuencias:

	Para el alumno	Para el profesor	Para la sociedad	Para el sistema
	%	%	%	%
Nunca	33,2%	8,4%	11,8%	2,3%
Algunas veces	37,8%	17,6%	17,6%	12,6%
En la mitad de los casos	10,7%	10,0%	9,9%	6,9%
Frecuentemente	13,7%	37,9%	36,3%	39,8%
Siempre o casi siempre	4,6%	26,1%	24,4%	38,3%

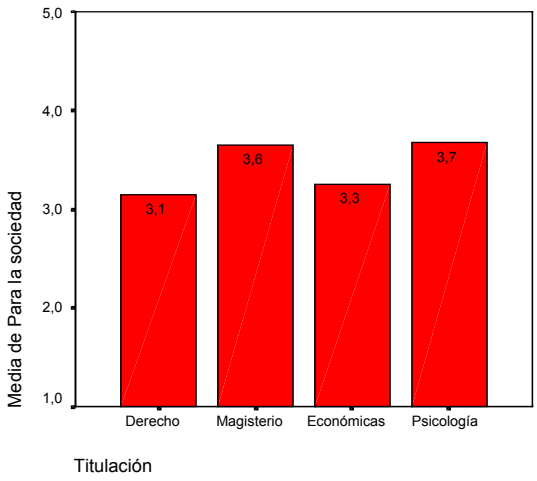
En esta tabla podemos comprobar como para un 71% de la muestra de estudiantes del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, nunca o tan sólo algunas veces se evalúa para proporcionarle información al alumno sobre su aprendizaje (ítem 52); así como que para la mayoría de estos estudiantes la evaluación se realiza con gran frecuencia para el profesor (ítem 53; afirmado por el 64% de la muestra), para la sociedad (ítem 54; 60,7%) y para el propio sistema (ítem 55; 78,1%).

Analizando estos datos por titulaciones, nos encontramos con que hay diferencias significativas entre los estudiantes de Derecho y los de Psicología con respecto a la frecuencia con la que se evalúa para informar al alumno ($p = 0,028$; $F = 3,078$), siendo los estudiantes de Derecho los que en menos ocasiones consideran que se da esta situación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,84	
Magisterio	2,04	2,04
Económicas	2,18	2,18
Psicología		2,46

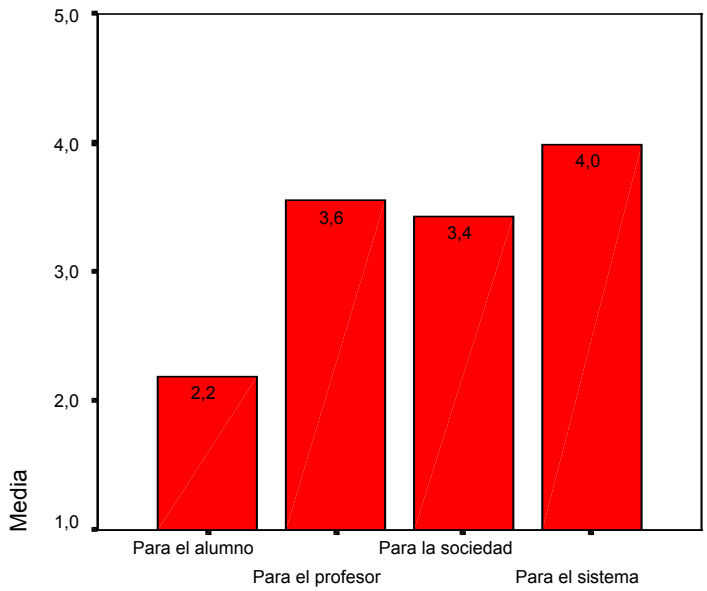
En las respuestas a los ítems de si se evalúa para la sociedad o para el sistema, el Análisis de Varianza nos dice que la probabilidad de que estas respuestas se den por azar roza la significatividad (p = 0,055 en ambos casos), por lo que comprobamos esta posibilidad aplicando la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

Con esta prueba comprobamos como sólo en el primer caso se puede considerar que hay diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,042), siendo esas diferencias entre Derecho y Económicas por un lado y Magisterio y Psicología por otro, tal y como se puede advertir en el gráfico de barras que presentamos a continuación:



Es decir, son los estudiantes de Magisterio y Psicología los que perciben que con mayor frecuencia se evalúa para la sociedad, para seleccionar a los mejores.

Presentamos ahora el histograma de las medias generales de la muestra en estas preguntas.



F. CÓMO SE EVALÚA:

F.1. Instrumentos de recogida de información:

En la siguiente tabla resumen podemos ver los estadísticos descriptivos (valores mínimos y máximos, medias y desviaciones típicas) hallados a partir de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los ítems de esta dimensión:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1 examen o trabajo final	262	2	5	4,14	,700
Trabajos y exámenes a lo largo del curso	259	1	5	2,66	1,068
Media aritmética	261	1	5	2,64	1,350
Progreso	262	1	4	1,71	,850
Observación	263	1	5	1,75	,745
Monografías	263	1	5	2,04	,816
Entrevista	263	1	3	1,13	,343
Autoevaluación	263	1	4	1,12	,391
Cuaderno-diario	263	1	4	1,13	,444
Coevaluación	263	1	4	1,10	,361
Participación en el aula	263	1	5	1,86	,713
Casos prácticos	262	1	5	2,53	,912
Examen test	261	1	5	3,31	1,169
Examen preguntas abiertas	263	1	5	2,60	1,127
Examen preguntas cortas	262	1	5	2,91	,928
Examen preguntas cerradas	262	1	5	2,62	1,093
Examen sin material	261	1	5	3,81	1,228
Examen con material específico	262	1	5	2,29	1,082
Examen con todo material	257	1	4	1,26	,488
Instrumentos suficientes	263	1	5	2,00	,860
Información adecuada y precisa	263	1	5	1,95	,841
Te gustarían otros	231	1	2	1,19	,390
N válido (según lista)	216				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Para analizar estos datos más detalladamente, presentamos a continuación la distribución de las respuestas de esta dimensión en las diferentes categorías de respuesta:

	1 examen o trabajo final	Trabajos y exámenes a lo largo del curso	Media aritmética	Progreso	Observación	Monografías	Entrevista	Auto-evaluación
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca		7,3%	22,2%	48,9%	38,8%	22,1%	87,8%	89,7%
Algunas veces	4,2%	51,0%	36,0%	37,8%	51,7%	60,1%	11,8%	8,7%
En la mitad de los casos	5,7%	16,6%	9,2%	7,3%	5,7%	10,3%	,4%	1,1%
Frecuentemente	61,8%	18,5%	20,3%	6,1%	3,4%	6,8%		,4%
Siempre o casi siempre	28,2%	6,6%	12,3%		,4%	,8%		

	Cuaderno-diario	Coevaluación	Participación en el aula	Casos prácticos	Examen test	Examen preguntas abiertas	Examen preguntas cortas	Examen preguntas cerradas
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	90,1%	91,3%	28,1%	8,0%	4,2%	16,0%	1,9%	12,2%
Algunas veces	8,0%	7,6%	61,6%	51,5%	28,4%	40,3%	40,8%	44,3%
En la mitad de los casos	,8%	,8%	6,8%	21,0%	16,5%	13,7%	22,5%	17,2%
Frecuentemente	1,1%	,4%	2,7%	18,7%	34,5%	27,4%	33,6%	21,8%
Siempre o casi siempre			,8%	,8%	16,5%	2,7%	1,1%	4,6%

	Examen sin material	Examen con material específico	Examen con todo material	Instrumentos suficientes	Información adecuada y precisa	Te gustarían otros
	%	%	%	%	%	%
Nunca	6,1%	21,4%	76,3%	27,0%	30,4%	(SÍ) 81,4%
Algunas veces	15,3%	51,9%	22,2%	54,8%	49,8%	(NO)18,6%
En la mitad de los casos	3,4%	6,9%	1,2%	10,6%	14,8%	
Frecuentemente	41,4%	16,4%	,4%	6,5%	3,8%	
Siempre o casi siempre	33,7%	3,4%		1,1%	1,1%	

En esta tabla podemos ver como la mayoría de los estudiantes (90%) afirman que sus profesores generalmente evalúan a través de un único examen o trabajo final (ítem 56). Pudimos comprobar, sin embargo, como a este nivel existen diferencias significativas entre las diversas titulaciones ($p = 0,001$; $F = 5,580$); si bien consideradas singularmente las diferencias se reducen a las que citamos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Magisterio	3,79	
Psicología		4,19
Económicas		4,19
Derecho		4,33

Observamos así como las diferencias significativas se encuentran entre las percepciones de los alumnos de Magisterio y los de las demás titulaciones, siendo los primeros los que consideran que esta situación se da con menor frecuencia.

A continuación, en el cuestionario planteábamos otro ítem para contrastar estas respuestas, preguntando si en la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del curso académico (ítem

57). En las respuestas a esta cuestión hay más discrepancias, pero un 51% de la muestra considera que sólo algunas veces se tienen en cuenta estos trabajos o exámenes.

También encontramos aquí diferencias significativas entre las diferentes titulaciones que forman parte de esta muestra (p = 0,000; F = 12,716). Estas diferencias vuelven a situarse entre los estudiantes de Magisterio y los de las demás titulaciones, tal y como se observa en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	2,33	
Psicología	2,43	
Económicas	2,61	
Magisterio		3,44

Comprobamos así como mientras los estudiantes de Derecho, Psicología y Económicas consideran que sólo algunas veces se tienen en cuenta estos trabajos, los estudiantes de Magisterio afirman que esto sucede con mayor frecuencia.

Quisimos saber también si, en el caso de que esos trabajos se tuvieran en cuenta, se obtenía la media aritmética de las puntuaciones otorgadas a cada uno de ellos (ítem 58) o bien se consideraba el progreso habido en la realización de los mismos (ítem 59). Comprobamos como el 86,7% de los estudiantes de esta muestra afirman que casi nunca o en pocas ocasiones se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes, pero encontramos una gran disparidad de opiniones en cuanto a si se obtiene la media aritmética de las puntuaciones para la evaluación.

En lo que se refiere a los instrumentos que se utilizan en la recogida de información para la evaluación, en el cuestionario presentábamos distintos tipos de instrumentos con el objetivo de que los alumnos nos dijeran la frecuencia con la que se utilizan cada uno de ellos. Los resultados obtenidos son los siguientes:

- Nunca o en muy pocos casos se utilizan como instrumentos de evaluación la observación (ítem 60.1), las monografías (ítem 60.2), la entrevista (ítem 60.3), la autoevaluación (ítem 60.4), el cuaderno-diario (ítem 60.5), la coevaluación (ítem 60.6), la participación en el aula (ítem 60.7), los exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (ítem 60.14), ni los exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que se desee (ítem 60.15).

  No existen diferencias significativas entre titulaciones en las percepciones de la frecuencia de uso de la entrevista y la autoevaluación (p = 0,139; F = 1,849 y p = 0,189; F = 1,603 respectivamente), pero sí aparecen en relación con los demás instrumentos aquí citados. En resumen, esas diferencias apuntan a que los estudiantes de Magisterio consideran que se utilizan con más frecuencia que el resto de los estudiantes de las demás titulaciones (aunque sin superar nunca la frecuencia de sólo algunas veces) instrumentos como la observación (p = 0,000; F = 9,460), el cuaderno-diario (p = 0,001; F = 5,590), la coevaluación (p = 0,001; F = 5,852), y los exámenes escritos con todo el material que se desee encima de la mesa (p = 0,000; F = 15,407), tal y como puede observarse en las siguientes tablas:

Observación

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Psicología	1,53	
Económicas	1,70	
Derecho	1,77	
Magisterio		2,21

Cuaderno-diario

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,00	
Psicología	1,06	
Económicas	1,15	
Magisterio		1,33

Coevaluación

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,02	
Económicas	1,07	
Psicología	1,07	
Magisterio		1,29

Examen con todo material

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,02	
Psicología	1,20	
Económicas	1,23	
Magisterio		1,64

Por lo que respecta a la frecuencia de uso de las monografías, participación en el aula y exámenes con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa como instrumentos de recogida de información para la evaluación, las diferencias significativas encontradas son las que aparecen reflejadas en las tablas que presentamos a continuación. En ellas podemos observar como son los estudiantes de Derecho los que con menor frecuencia dicen ser evaluados a través de monografías, al mismo tiempo que son los que con mayor frecuencia afirman que sus profesores utilizan como uno de los instrumentos de evaluación el examen escrito con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa. Por otro lado, son los estudiantes de Magisterio los que perciben que con mayor frecuencia sus profesores utilizan la participación en el aula como uno de los instrumentos para recoger información para la evaluación:

Monografías:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Derecho	1,49		
Psicología		1,95	
Económicas		2,17	2,17
Magisterio			2,46

Participación en el aula:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Psicología	1,58		
Económicas	1,84	1,84	
Derecho		1,88	
Magisterio			2,38

Examen con material específico:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Psicología	1,84		
Magisterio	2,19	2,19	
Económicas		2,57	2,57
Derecho			2,67

- Tampoco se recurre muy frecuentemente a los casos prácticos como instrumento de evaluación (ítem 60.8), si bien en este ítem un 21% de la muestra considera que éstos se emplean aproximadamente en la mitad de los casos.
- Hay considerables discrepancias en cuanto a la frecuencia con la que se percibe que se emplean los exámenes tipo test (ítem 60.9), los exámenes de preguntas abiertas (ítem 60.10), exámenes de preguntas cortas (ítem 60.11) o exámenes de preguntas cerradas (ítem 60.12).

  Así, comprobamos como en el caso de los exámenes tipo test (p = 0,000; F = 186,632), los estudiantes de Magisterio y Derecho afirman que se utilizan en pocas ocasiones, mientras que la frecuencia con la que se utilizan en Económicas supera la mitad de los casos y en Psicología se usan con bastante frecuencia. Estos datos pueden verse más claramente en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Magisterio	2,00		
Derecho	2,23		
Económicas		3,40	
Psicología			4,48

En el caso de los exámenes de preguntas abiertas, las diferencias significativas (p = 0,005; F = 4,362) se encuentran entre los alumnos de Psicología (que consideran que estos exámenes se emplean como instrumento de recogida de información sólo algunas veces) y los de Económicas (que afirman que se utilizan casi en la mitad de los casos):

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Psicología	2,29	
Magisterio	2,52	2,52
Derecho	2,74	2,74
Económicas		2,88

Por lo que respecta al uso de los exámenes de preguntas cortas, las diferencias significativas (p = 0,000; F = 11,265) se encuentran entre Económicas y las demás titulaciones, tal y como se puede observar en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Psicología	2,57	
Derecho	2,79	
Magisterio	2,85	
Económicas		3,33

Es decir, son los estudiantes de Económicas los que perciben que los exámenes de preguntas cortas se utilizan con mayor frecuencia que en las demás titulaciones de esta muestra.

Y con respecto a los exámenes de preguntas cerradas, las diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,000; F = 11,763) se concretan en las que mostramos a continuación, siendo los estudiantes de Magisterio los que con mayor frecuencia consideran que se utiliza este instrumento y los de Psicología los que afirman que en menos ocasiones se recurre a este tipo de exámenes:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Psicología	2,16		
Derecho	2,47	2,47	
Económicas		2,84	2,84
Magisterio			3,17

- El 75,1% de los estudiantes encuestados afirma que el instrumento de recogida de información para la evaluación que sus profesores emplean con mayor frecuencia es el examen escrito sin material alguno sobre la mesa. En este caso volvemos a encontrarnos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,000; F = 11,950),

que consideradas singularmente se reducen a las que exponemos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Psicología	3,18	
Económicas		4,05
Magisterio		4,13
Derecho		4,19

Es decir, aparecen diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes de Psicología y los de las demás titulaciones; afirmando los primeros que este instrumento de recogida de información se utiliza aproximadamente en la mitad de los casos, mientras que los de las demás titulaciones consideran que se utiliza frecuentemente.

Mediante una cuestión abierta en el cuestionario le preguntábamos a los estudiantes si se utilizaba alguna otra prueba o instrumento de evaluación además de los que les presentamos (ítem 60.16). Muchos alumnos no dieron más opciones, pero entre los que sí lo hacen (13,3%) las respuestas más significativas (ordenadas en función de la frecuencia con la que se cita) son:

- Exámenes orales
- Examen con combinación de diferentes tipos de preguntas y ejercicios
- Clases prácticas o prácticas de laboratorio
- Asistencia a clase
- Asistencia a conferencias

Con respecto a si los alumnos perciben que sus profesores usan suficientes instrumentos de recogida de información (ítem 61), la mayoría (81,8%) considera que en muy pocas ocasiones son suficientes. Volvemos a encontrar aquí diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,022$; $F = 3,253$), si bien consideradas singularmente las diferencias se reducen a las siguientes:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Psicología	1,87	
Derecho	1,93	
Económicas	1,98	
Magisterio		2,33

Por consiguiente, las diferencias significativas aparecen entre los estudiantes de Magisterio y los de las demás titulaciones de esta muestra, mostrando los primeros una media mayor en esta respuesta, si bien apenas supera la frecuencia de algunas veces.

También son mayoría (80,2%) los estudiantes que afirman que las pruebas realizadas sólo proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar (ítem 62) algunas veces o casi nunca, y en este caso no hay diferencias significativas entre titulaciones con respecto a esta afirmación ($p = 0,237$; $F = 1,421$).

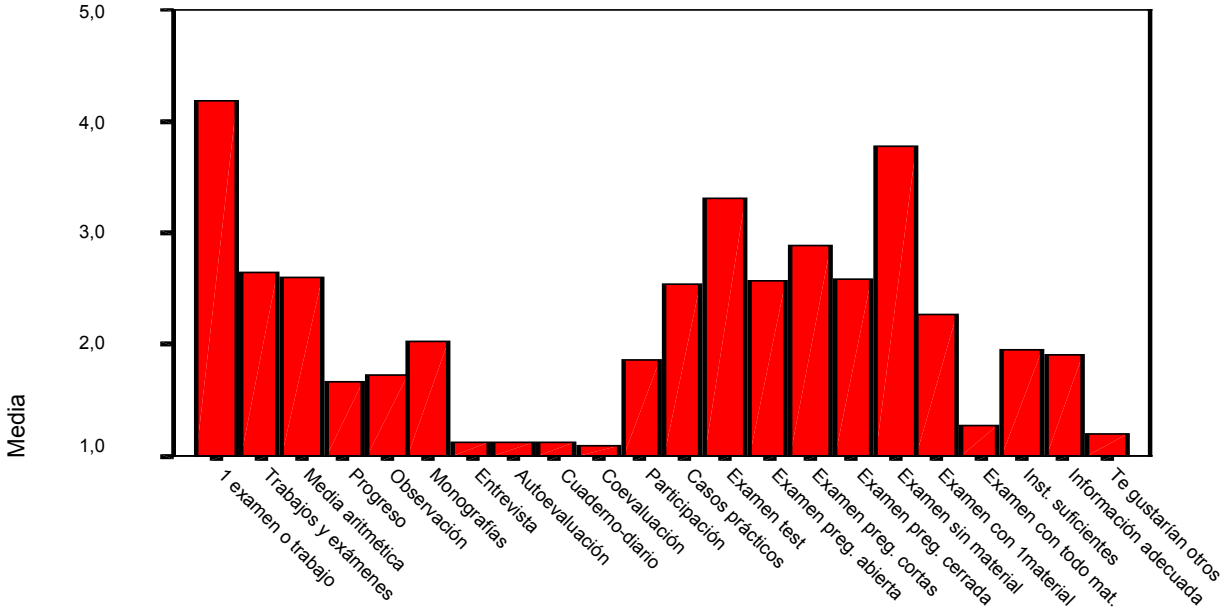
Para finalizar este bloque de preguntas, le planteábamos a los alumnos si les gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información (ítem 63), encontrándonos que un 81,4% de la muestra afirma que sí le gustaría que se emplearan otros. Para matizar la respuesta a esta cuestión, le pedíamos que, en caso de que respondieran afirmativamente, especificaran qué instrumentos de recogida de información les gustaría que se utilizaran. Las respuestas más frecuentes fueron las siguientes:

- Valoración de la actitud del alumno, su esfuerzo e interés.
- Asistencia a clase.
- Trabajos, realización de casos prácticos a lo largo del curso.
- Combinación de los mencionados en el punto anterior.
- Relación docente-alumno más directa, conversación con la situación del alumno.
- Participación de los alumnos.
- Entrevistas individualizadas.
- Cuaderno-diario del alumno.
- Supuestos aplicados a la práctica.

- Exámenes iniciales para ver conocimientos previos. Conocimiento de las ideas previas.
- Seguimiento diario del alumno.
- Observación.
- Debates, exposiciones de temas o trabajos.
- Nuevas Tecnologías.
- Cualquier instrumento que permitiese ver la evolución o progreso del alumno.
- Autoevaluación del alumno o evaluación conjunta alumno-profesor.
- Exámenes abiertos, en los que se pueda hacer un comentario general de los que se sabe.
- Mapas conceptuales, esquemas.
- Búsqueda de información y puesta en común.
- Propuestas de la clase.

Y una respuesta que se repite con bastante frecuencia, aunque en sí no es ningún instrumento de evaluación, es que les gustaría *"no tener que jugárselo todo a un examen final"*.

A continuación presentamos el gráfico de barras para las medias de las respuestas a todo este bloque de preguntas:



F.2. <u>Condiciones de evaluación</u>:

Presentamos en primer lugar la tabla con los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas halladas para las respuestas a los ítems de esta dimensión:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Interacción prof-alumno suficiente	263	1	4	1,82	,760
Crea distancias	263	1	5	3,39	1,120
Fechas anunciadas con antelación suficiente	263	1	5	3,89	1,100
Fechas negociables	263	1	5	2,63	,964
Fechas espaciadas	263	1	5	2,01	,739
Genera tensión y nerviosismo	263	1	5	3,75	1,074
Fomenta motivación por aprendizaje	263	1	5	2,03	,867
Incide en la autoestimación	263	1	5	4,11	,971
N válido (según lista)	263				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Estos resultados podemos analizamos más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Interacción prof-alumno suficiente	Crea distancias	Fechas anunciadas con antelación suficiente	Fechas negociables	Fechas espaciadas	Genera tensión y nerviosismo	Fomenta motivación por aprendizaje	Incide en la auto-estimación
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	35,0%	2,7%	3,0%	6,8%	19,8%	1,9%	27,8%	1,5%
Algunas veces	52,9%	27,8%	11,8%	48,3%	65,4%	17,9%	49,0%	9,5%
En la mitad de los casos	7,6%	12,2%	12,5%	22,4%	9,5%	8,4%	17,1%	4,6%
Frecuentemente	4,6%	42,6%	38,0%	19,8%	4,6%	47,5%	4,9%	45,6%
Siempre o casi siempre		14,8%	34,6%	2,7%	,8%	24,3%	1,1%	38,8%

Con estos datos comprobamos como el 87,9% de la muestra percibe que la interacción existente entre profesor y alumnos nunca o sólo algunas veces es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación (ítem 64), aunque podemos advertir diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,015; F = 3,550). Consideradas singularmente, estas diferencias se reducen a las que citamos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,60	
Económicas	1,74	
Psicología	1,86	1,86
Magisterio		2,08

Es decir, las diferencias se encuentran entre los alumnos de Derecho y Económicas por un lado (que son más taxativos en esta afirmación) y los de Magisterio por otro.

La mayoría de los estudiantes también afirma que las actividades de evaluación frecuentemente o casi siempre crean distancia entre profesor y alumnos (ítem 65, afirmando por el 57,4% de la muestra, aunque hay que tener en cuenta que un 27,8% dice que esto sólo ocurre algunas veces); generan excesiva tensión y nerviosismo (ítem 69, afirmado por el 71,8%); así como que, con la misma frecuencia, la superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestimación (ítem 71, afirmado por el 84,4% de los alumnos). Sólo en la percepción de que generan excesiva tensión y nerviosismo encontramos diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,007$; $F = 4,102$):

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Psicología	3,60	
Magisterio	3,65	
Económicas	3,69	
Derecho		4,26

En efecto, podemos comprobar como las diferencias se encuentran entre Derecho y las demás titulaciones, siendo los estudiantes de Derecho los que afirman tener esta sensación con mayor frecuencia.

Por el contrario, la mayoría coinciden en opinar (sin diferencias significativas entre titulaciones: $p = 0,550$; $F = 0,705$) que las situaciones en que se recoge información para la evaluación casi nunca o sólo algunas veces fomentan la motivación por el aprendizaje (ítem 70, afirmado por el 76,8% de la muestra).

Por lo que respecta a las fechas en que se realizan las pruebas de evaluación, la mayoría de los alumnos coincide en afirmar que con gran frecuencia estas fechas se anuncian con suficiente tiempo de antelación (ítem 66), si bien sólo algunas veces están lo suficientemente espaciadas en el tiempo (ítem 68). Estos datos se explican si tenemos en cuenta que en los últimos años está regulado el hecho de que las facultades deben exponer públicamente las fechas de los exámenes oficiales de cada materia antes del 15 de mayo del curso académico anterior[12], y estas fechas se suelen concentrar en unos períodos temporales muy concretos.

Aún así, encontramos diferencias significativas entre titulaciones en las respuestas a ambas cuestiones. En el primer caso, con respecto a si las fechas se anuncian con suficiente antelación (p = 0,000; F = 43,027), son los alumnos de Magisterio los que consideran que esto sucede con menor frecuencia (que no llega ni a la mitad de los casos), mientras que en el otro extremo se sitúan los estudiantes de Derecho que consideran que esto sucede con bastante frecuencia:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Magisterio	2,65		
Económicas		3,89	
Derecho		4,21	4,21
Psicología			4,46

Y en lo que se refiere a la frecuencia con la que consideran que las fechas están suficientemente espaciadas en el tiempo (p = 0,004; F = 4,572), las diferencias significativas se encuentran entre los estudiantes de Derecho (que tienen una media mayor) y los de las demás titulaciones:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Magisterio	1,83	
Económicas	1,92	
Psicología	2,04	
Derecho		2,35

[12] Véase el artículo 7 de la "Normativa Básica para a ordenación do proceso de ensino/aprendizaxe e da avaliación do rendemento académico dos estudiantes" (Xunta de Goberno do 15-novembro-2001).

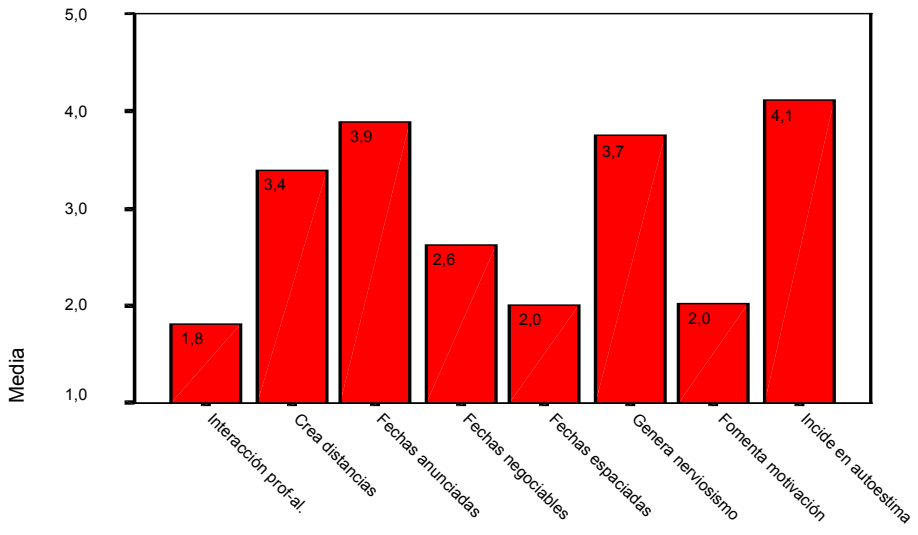
Hay que advertir, por resultar obvio, que de las cuatro titulaciones que se incluyen en esta muestra, Derecho es la única que tiene un Plan de Estudios antiguo, lo que suele implicar menor número de materias y que todas sean anuales, pudiendo por tanto espaciarse más las fechas en que se realizan las pruebas de evaluación de las mismas.

Por último, el 70,7% de los estudiantes de esta muestra afirman que sólo algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos se pueden negociar las fechas en las que se recoge información para la evaluación con los profesores (ítem 67). Volvemos a encontrar aquí diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,007; F = 4,119), diferencias que se concretan en las que mostramos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Magisterio	2,31	
Económicas	2,58	2,58
Psicología	2,67	2,67
Derecho		3,00

Vemos como las diferencias se encontrarían entre los estudiantes de Magisterio y los de Derecho, siendo los de Magisterio los que consideran que en menos ocasiones se pueden negociar estas fechas con sus profesores.

En el siguiente histograma para las medias de las respuestas a este bloque de preguntas, se pueden observar estos datos más claramente:



F.3. Forma de desarrollar el proceso de evaluación:

Si hallamos los valores mínimos, máximos, medias y desviación típica de las respuestas a este conjunto de preguntas obtenemos la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Contradicciones ev-e/a	263	1	5	3,49	1,048
Simplificación abusiva	263	1	5	4,00	,902
Rigurosa y no arbitraria	262	1	5	3,08	1,077
Información adecuada sobre resultados	263	1	5	2,57	,904
Proceso claro y transparente	263	1	5	2,22	1,021
Actividades nunca tratadas	263	1	5	2,27	,891
Unidireccional	263	1	5	3,94	1,220
Competitiva	261	1	5	3,34	1,314
Estereotipada	262	1	5	3,65	1,061
Cada prof. tiene su sistema de ev.	259	1	5	3,43	1,102
Los prof. no establecen criterios	261	1	5	2,25	1,014
N válido (según lista)	255				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Analizaremos estos resultados a partir de la distribución de las respuestas a cada ítem por las diferentes categorías de respuesta, tal y como refleja la siguiente tabla de frecuencias:

	Contradicciones evaluación-e/a	Simplificación abusiva	Rigurosa y no arbitraria	Información adecuada sobre resultados	Proceso claro y transparente	Actividades nunca tratadas
	%	%	%	%	%	%
Nunca	,8%	,4%	3,4%	6,5%	25,1%	13,7%
Algunas veces	24,7%	9,1%	35,1%	49,8%	45,6%	60,8%
En la mitad de los casos	14,8%	10,6%	20,6%	25,5%	11,8%	11,0%
Frecuentemente	44,5%	49,4%	32,1%	16,3%	17,1%	13,7%
Siempre o casi siempre	15,2%	30,4%	8,8%	1,9%	,4%	,8%

	Unidireccional	Competitiva	Estereotipada	Cada prof. tiene su sistema de evaluación	Los prof. no establecen criterios
	%	%	%	%	%
Nunca	3,8%	13,8%	2,7%	3,9%	22,6%
Algunas veces	16,7%	15,7%	16,4%	20,8%	46,7%
En la mitad de los casos	4,6%	10,3%	14,5%	19,3%	15,3%
Frecuentemente	31,9%	42,5%	46,2%	40,2%	13,4%
Siempre o casi siempre	43,0%	17,6%	20,2%	15,8%	1,9%

A la vista de estos datos llama la atención, en primer lugar, como la gran mayoría de nuestra muestra de estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas (79,8%) percibe que con gran frecuencia la evaluación es una simplificación abusiva, que se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas (ítem 73). Pudimos comprobar, sin embargo, como a este nivel existen diferencias significativas entre las diversas titulaciones de esta muestra (p = 0,004; F = 4,645); si bien consideradas singularmente, las diferencias se reducen a las que citamos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Económicas	3,87	
Psicología	3,88	
Magisterio	4,10	4,10
Derecho		4,42

Observamos así como son los estudiantes de Derecho los que más rotundamente expresan esta percepción, con diferencias significativas respecto a los estudiantes de Económicas y Psicología.

Del mismo modo, la mayoría de los alumnos considera que frecuentemente o siempre sólo se evalúa unidireccionalmente (ítem 78), es decir, los profesores evalúan a los alumnos pero no a la inversa (74,9%); se evalúa competitivamente (ítem 79), lo único importante es haber rendido "más" que el resto de los compañeros (60,1%); y se evalúa estereotipadamente (ítem 80), cada profesor repite una y otra vez sus esquemas de evaluación (66,4%). Pero también encontramos diferencias significativas entre titulaciones en la frecuencias con la que perciben que se evalúa unidireccional y competitivamente (p = 0,000; F = 10,690 y p = 0,003; F = 4,881 respectivamente), diferencias que se exponen en las tablas siguientes:

Unidireccional:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0,05		
	1	2	3
Psicología	3,41		
Magisterio	3,83	3,83	
Económicas		4,22	4,22
Derecho			4,47

Competitiva:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Psicología	3,12	
Económicas	3,18	
Magisterio	3,46	3,46
Derecho		3,98

Observamos en ellas como aunque las diferencias significativas entre titulaciones varían, en ambos casos son los estudiantes de Derecho los que con mayor frecuencia perciben que se dan estas situaciones y los de Psicología los que tienen una media menor.

El 59,7% de esta muestra también percibe que con gran frecuencia existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje (ítem 72), pero en este caso hay una mayor división de opiniones, encontrándonos con que un 24,7% considera que esto sólo sucede algunas veces.

También hay una considerable dispersión de respuestas a la pregunta de si la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria (ítem 74), de forma que son muy similares los porcentajes de alumnos que afirman que esto sólo sucede en pocas ocasiones, como los que perciben que es así frecuentemente.

En lo que sí hay un mayor acuerdo es en la percepción de que en muy pocas ocasiones la evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado (ítem 76, afirmado por el 70,7%); o que sólo algunas veces se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase (ítem 77, afirmado por el 74,5% de la muestra). Sin embargo, en ambos casos volvemos a encontrarnos diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,004$; $F = 4,536$ y $p = 0,000$; $F = 6,328$ respectivamente), diferencias que se muestran en las siguientes tablas:

Proceso claro y transparente:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,93	
Magisterio	2,02	
Económicas	2,18	2,18
Psicología		2,53

Actividades nunca tratadas:

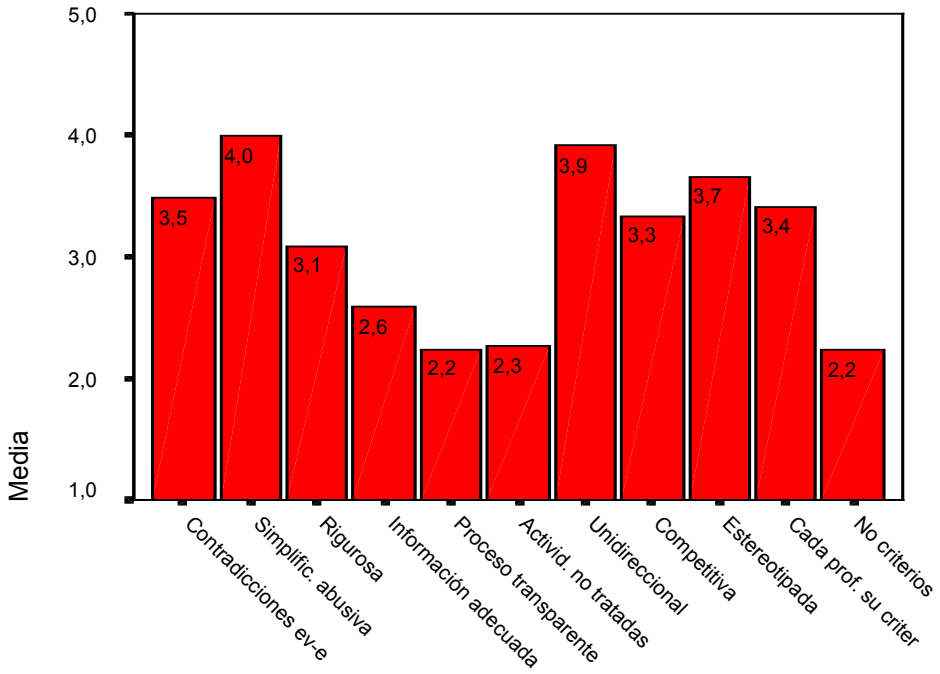
Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Psicología	1,98		
Magisterio	2,19	2,19	
Económicas		2,44	2,44
Derecho			2,58

Es decir, en el primer caso son los estudiantes de Psicología los que afirman que con mayor frecuencia perciben que la evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, frente a sus compañeros de Derecho y Magisterio. Mientras que en el segundo caso son los estudiantes de Derecho los que consideran que con mayor frecuencia se dejan para la evaluación actividades que no fueron trabajadas con anterioridad en las sesiones de clase.

Por lo que respecta a si perciben que reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación (ítem 75), la mayoría de los estudiantes (75,3%) afirman que esto sucede algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos, y esta afirmación es realizada sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,185$; $F = 1,622$).

La mayoría de los alumnos (56%) también afirma que frecuentemente o siempre perciben que cada profesor tiene su propio sistema de evaluación, y establece sus criterios sin consultarnos ni consensuarlos con otros profesores (ítem 81, aunque aquí también hay que tener en cuenta que un 20,8% de la muestra afirma que esto sólo sucede algunas veces); mientras que un 69,3% considera que sólo algunas veces los profesores no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar (ítem 82).

Estos resultados pueden verse reflejados más claramente en el gráfico de barras que presentamos a continuación realizado a partir de las medias:



G. QUIÉN EVALÚA:

G.1. Quién decide en la evaluación:

La tabla de estadísticos descriptivos que presentamos a continuación nos da una visión general de las respuestas de nuestra muestra de estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas a este bloque de preguntas:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Profesor solo	263	1	5	4,48	,746
Depende de autoevaluación	263	1	4	1,19	,516
Negociada y dialogada con cada alumno	263	1	4	1,14	,380
Negociada y dialogada con grupo-clase	263	1	4	1,15	,415
Más participación	261	1	2	1,01	,087
N válido (según lista)	261				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Respuestas que analizamos más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Profesor solo	Depende de autoevaluación	Negociada y dialogada con cada alumno	Negociada y dialogada con grupo-clase	Más participación
	%	%	%	%	%
Nunca	,8%	85,6%	86,7%	87,1%	(SÍ) 99,2%
Algunas veces	2,7%	11,8%	12,9%	11,4%	(NO) ,8%
En la mitad de los casos	2,7%	1,1%		1,1%	
Frecuentemente	35,4%	1,5%	0,4%	0,4%	
Siempre o casi siempre	58,6%				

Con estos datos podemos ver claramente como la inmensa mayoría de los estudiantes (el 94%) percibe, sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,389$; $F = 1,009$), que en la decisión final de la evaluación participa el profesor solo (ítem 83), es decir, es él el único que decide la nota de los alumnos, sin dialogarla, discutirla o negociarla con nadie.

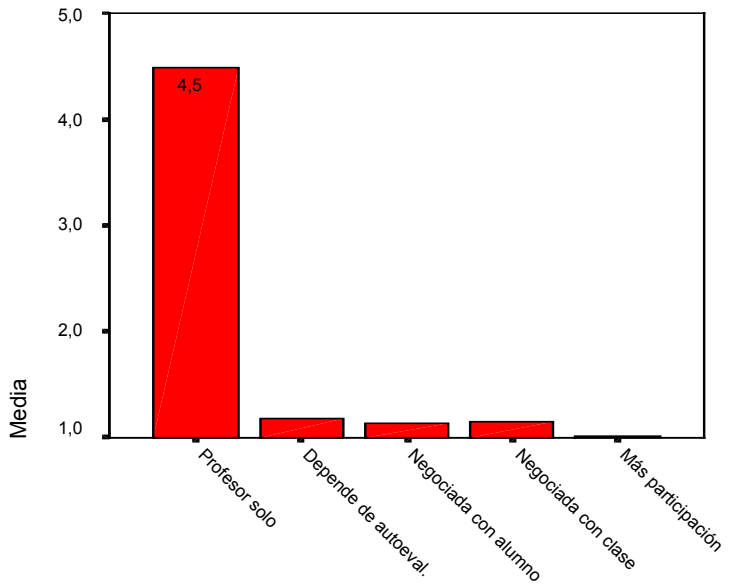
Esto se corrobora con las afirmaciones de que prácticamente nunca se tiene en cuenta la autoevaluación de los alumnos (ítem 84), nunca se dialoga con cada alumno individualmente (ítem 85), ni con el grupo de alumnos de clase en su conjunto (ítem 86), y el 99,2% de los estudiantes de esta muestra afirma que le gustaría tener más participación en la decisión de su propia evaluación (ítem 87).

Sólo se encuentran diferencias significativas entre titulaciones con respecto a la frecuencia con la que perciben que la evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos de clase en su conjunto ($p = 0,004$; $F = 4,559$); diferencias que se sitúan entre los estudiantes de Magisterio (con una media mayor) y los estudiantes de Económicas y Derecho, tal y como puede observarse en la tabla siguiente:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Económicas	1,06	
Derecho	1,09	
Psicología	1,18	1,18
Magisterio		1,31

Es decir, son los estudiantes de Magisterio los que consideran que con mayor frecuencia (aunque sin llegar a la consideración de “algunas veces”) los profesores negocian la decisión final de la evaluación con el grupo de alumnos.

Estos resultados se ven más claramente reflejados a través del histograma realizado a partir de las medias que presentamos a continuación:



G.2. Responsables de la forma de evaluar:

Los valores mínimos, máximos, medias y desviación típica de las respuestas a los ítems de esta dimensión son los que reflejamos en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Desinterés del profesorado	262	1	5	3,47	1,056
Falta de formación del profesorado	260	1	5	3,11	1,130
Rutinización de prácticas docentes	262	1	5	4,16	,832
Complejidad	261	1	5	2,77	1,199
Carencia de ayuda	261	1	5	2,80	1,212
Condiciones	262	1	5	3,34	1,236
Alumnos	260	1	5	2,37	1,123
Presiones gubernamentales	260	1	5	3,03	1,228
N válido (según lista)	258				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Para analizar estos resultados más pormenorizadamente, analizamos la distribución de los porcentajes en las diferentes categorías de respuesta para cada ítem:

	Desinterés del profesorado	Falta de formación del profesorado	Rutinización de prácticas docentes	Complejidad	Carencia de ayuda	Condiciones	Alumnos	Presiones guber-namentales
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	,8%	6,9%	,8%	16,5%	14,9%	10,3%	24,6%	12,3%
Algunas veces	25,6%	29,2%	6,5%	31,4%	34,1%	19,5%	36,9%	26,5%
En la mitad de los casos	14,5%	18,8%	3,8%	14,9%	13,8%	11,1%	18,1%	17,7%
Frecuentemente	43,9%	36,2%	54,2%	32,6%	30,7%	44,7%	17,3%	33,1%
Siempre o casi siempre	15,3%	8,8%	34,7%	4,6%	6,5%	14,5%	3,1%	10,4%

Estos datos reflejan como los estudiantes de nuestra muestra creen que la explicación de que la evaluación se desarrolle tal como se está haciendo reside mayoritariamente en la rutinización de las prácticas profesionales por parte de los profesores (ítem 90), de forma que el 88,9% de la muestra percibe que sus profesores repiten año tras año los mismos esquemas de evaluación. Esta afirmación es realizada más rotundamente por los estudiantes de Derecho, con diferencias significativas con sus compañeros del resto de titulaciones de esta muestra (p = 0,001; F = 6,031) tal y como se expone en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Magisterio	3,94	
Económicas	4,02	
Psicología	4,20	
Derecho		4,58

Y aunque en menor medida, también son mayoría (59,2% de los estudiantes) los que responsabilizan de esto a la falta de motivación, la despreocupación o el desinterés del profesorado por estos temas (ítem 88); así como a las condiciones en que se tiene que realizar el proceso de evaluación (ítem 93). En ambos casos volvemos a encontrar diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,000; F = 7,060 y p = 0,007; F = 4,117 respectivamente), diferencias que se resumen en las tablas que mostramos a continuación. En ellas comprobamos como son los estudiantes de Psicología los que con menor frecuencia creen que esta situación sea debida a la despreocupación de los profesores, y al mismo tiempo son los que con mayor frecuencia perciben que

puede deberse a las condiciones en que tiene que desarrollarse este proceso; estando los estudiantes de Derecho en la posición contraria.

Desinterés del profesorado:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Psicología	3,12		
Magisterio	3,31	3,31	
Económicas		3,74	3,74
Derecho			3,79

Condiciones:

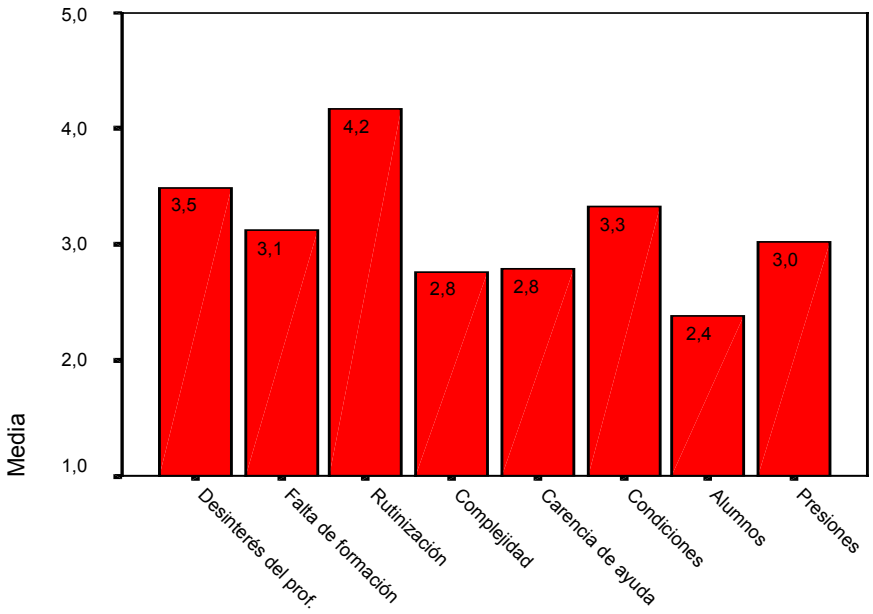
Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	3,00	
Magisterio	3,08	
Económicas	3,31	3,31
Psicología		3,69

Por otro lado, el 61,5% cree que los propios alumnos en muy pocas ocasiones son responsables de la forma en que se está desarrollando la evaluación (ítem 94); si bien en este caso encontramos diferencias significativas (p = 0,009; F = 3,961) entre las percepciones de los alumnos de Derecho y los de Psicología, siendo los primeros los que hacen esta afirmación más taxativamente.

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Derecho	1,95	
Económicas	2,32	2,32
Magisterio	2,35	2,35
Psicología		2,66

Sin embargo en las demás posibilidades que presentábamos como alternativas (falta de formación en temas de evaluación de los profesores universitarios; complejidad del proceso; carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma; o presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales), encontramos una considerable división de opiniones, siendo muy similares el porcentaje de alumnos que responden que sólo algunas veces y el que responden que frecuentemente.

Podemos ver más gráficamente estos datos en el histograma que se presenta a continuación:



H. CUÁNDO SE EVALÚA:

Los resultados obtenidos en esta dimensión pueden apreciarse claramente a través de la tabla de estadísticos descriptivos que presentamos a continuación:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Integrada en el proceso de e-a	262	1	5	2,94	1,356
Evaluación inicial	262	1	5	1,48	,878
Evaluación final	262	1	5	4,37	,852
N válido (según lista)	262				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Aún así, vamos a analizar más detalladamente estos resultados a través de la siguiente tabla de frecuencias:

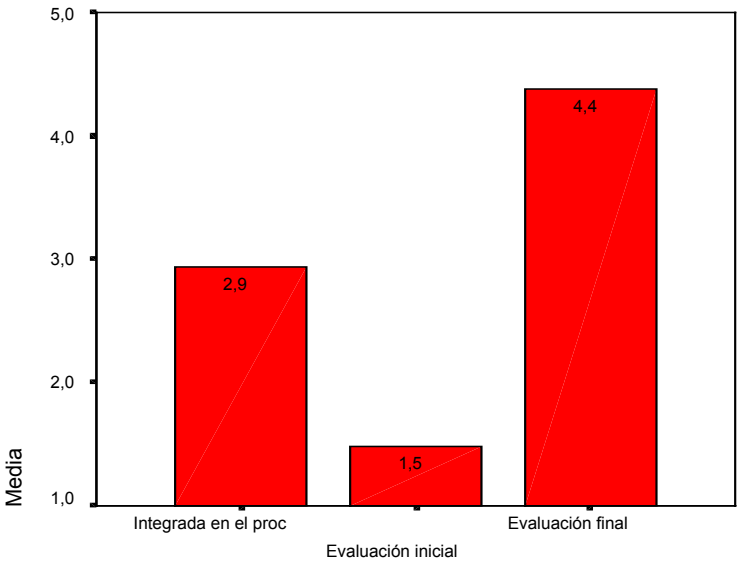
	Integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Evaluación inicial	Evaluación final
	%	%	%
Nunca	17,6%	68,3%	1,5%
Algunas veces	27,5%	22,9%	3,4%
En la mitad de los casos	13,7%	3,1%	5,0%
Frecuentemente	26,3%	3,8%	36,3%
Siempre o casi siempre	14,9%	1,9%	53,8%

A la vista de estos datos podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes (91.2%) considera que nunca se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, errores, conocimientos incompletos, estrategias de aprendizaje, etc., de los alumnos (ítem 97); y al mismo tiempo el 90,1% de la muestra afirma que siempre o muy frecuentemente la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 98). Ambas afirmaciones son expresadas sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,511; F = 0,072 y p = 0,162; F = 1,720 respectivamente).

Existen mayores discrepancias en las percepciones de la evaluación como un proceso integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado (ítem 96); de forma que mientras un 27,5% de la muestra percibe que esto sólo sucede en algunos casos, el 26,3% afirma que es así frecuentemente. Estas discrepancias también se reflejan en diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,003; F = 4,862), siendo los estudiantes de Derecho los que con mayor frecuencia perciben que la evaluación se encuentra integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Magisterio	2,50	
Psicología	2,80	
Económicas	3,02	3,02
Derecho		3,51

El gráfico de barras que presentamos a continuación refleja más claramente estos resultados:



I. EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

Si hallamos los valores mínimos, máximos, medias y desviación típica de las respuestas dadas a las preguntas de esta dimensión obtenemos la siguiente tabla resumen:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Diplomas más que aprendizaje	262	2	5	4,48	,611
Aprobar más que aprender	262	1	5	4,05	,966
Autoevaluación como truco	259	1	5	2,67	1,136
Sometimiento a opinión del profesor	261	1	5	4,24	,914
Condicionamiento a forma de evaluar	262	2	5	4,40	,800
Azar en las calificaciones	262	1	5	3,21	1,099
Calificaciones dependen de exámenes	262	2	5	4,16	,718
N válido (según lista)	258				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Sociales y Jurídicas

Para poder analizar estos datos más pormenorizadamente, obtuvimos también la distribución de las frecuencias de respuesta a cada uno de los ítems, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

	Diplomas más que aprendizaje	Aprobar más que aprender	Auto-evaluación como truco	Sometimiento a opinión del profesor	Condicionamiento a forma de evaluar	Azar en las calificaciones	Calificaciones dependen de exámenes
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca		1,9%	13,9%	0,8%		2,7%	
Algunas veces	1,1%	8,0%	37,8%	7,7%	5,7%	33,6%	4,6%
En la mitad de los casos	2,7%	8,8%	22,0%	5,0%	2,7%	14,1%	5,3%
Frecuentemente	43,5%	46,2%	19,7%	40,2%	37,4%	39,3%	59,9%
Siempre o casi siempre	52,7%	35,1%	6,6%	46,4%	54,2%	10,3%	30,2%

Con estos datos podemos ver como la inmensa mayoría de la muestra (96,2%, sin diferencias significativas entre titulaciones: p = 0,645; F = 0,555) considera que la sociedad en general da más valor a los diplomas y a las calificaciones que al aprendizaje (ítem 99); razón por la que puede que ellos mismos llegan a asumir que con gran frecuencia no importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar (ítem 100, afirmado por el 81,30% de la muestra).

Del mismo modo, perciben mayoritariamente que casi siempre o con gran frecuencia lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta (aunque estén convencidos de que no lo es, ítem 102) y que hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor (ítem 103). Sin embargo, encontramos diferencias significativas entre titulaciones en ambas respuestas (p = 0,000; F = 8,175 y p = 0,024; F = 3,188 respectivamente), siendo los estudiantes de Psicología los que presentan una media menor y los de Derecho los que perciben que estas situaciones se dan con mayor frecuencia:

Sometimiento a opinión del profesor

Titulación	Subconjunto para alfa = .05	
	1	2
Psicología	3,87	
Magisterio		4,29
Económicas		4,38
Derecho		4,60

Condicionamiento a forma de evaluar

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05
	1
Psicología	4,19
Magisterio	4,40
Económicas	4,52
Derecho	4,56

Con respecto a si consideran que la autoevaluación es un truco que emplean los alumnos para facilitar la consecución de buenas calificaciones (ítem 101), el 59,8% de la muestra afirma que esto ocurre algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos.

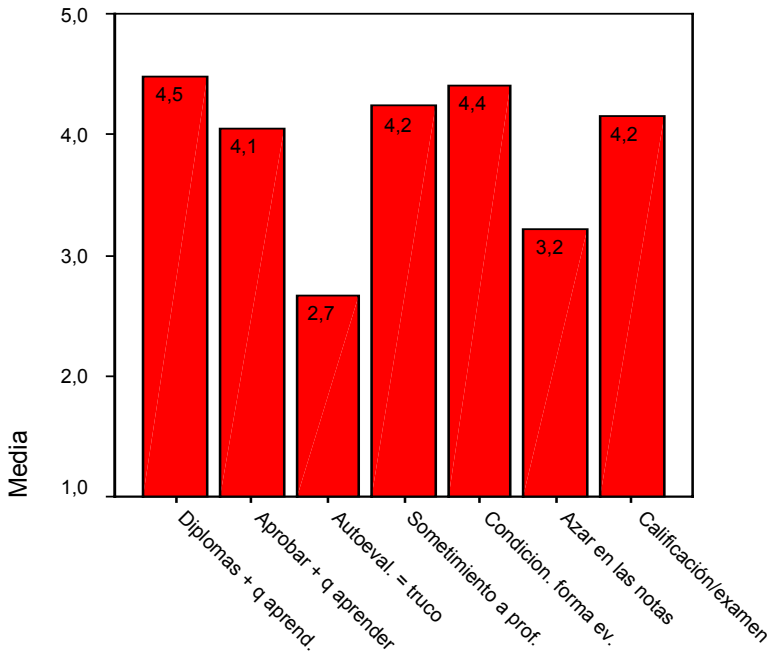
Por último, la mayoría de los alumnos consideran que las calificaciones dependen sólo de los exámenes (ítem 105), y hay una gran dispersión de opiniones con respecto a la frecuencia con la que perciben que el azar (lotería o suerte) juegue un papel importante en las notas de la carrera (ítem 104).

Advertimos diferencias significativas entre titulaciones en la frecuencia con la que los estudiantes perciben que las calificaciones dependen sólo de los exámenes ($p = 0,001$; $F = 5,965$), diferencias que consideradas singularmente se reducen a las que citamos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Magisterio	3,83	
Psicología		4,14
Económicas		4,20
Derecho		4,44

Es decir, las diferencias aparecen entre las respuestas de los estudiantes de Magisterio y los de las demás titulaciones, siendo los primeros los que consideran que con menor frecuencia las calificaciones dependen únicamente de los exámenes.

Las medias de las respuestas a las variables de esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación:


5,0
4,0
3,0
2,0
1,0
Media
4,5
4,1
2,7
4,2
4,4
3,2
4,2
Diplomas + q aprend.
Aprobar + q aprender
Autoeval. = truco
Sometimiento a prof.
Condicion. forma ev.
Azar en las notas
Calificación/examen

6.1.2.3. A MODO DE RECAPITULACIÓN:

De todo esto se deriva que la realidad de la evaluación, tal y como es percibida por los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas, en muy pocas ocasiones se define como valorar el progreso del alumno respecto de donde se encontraba en un principio o como una posibilidad de diálogo entre profesor y alumno.

Estas afirmaciones, como vimos anteriormente, son efectuadas por la gran mayoría de nuestra muestra, con un porcentaje superior al 90%. Con el fin de poder establecer un perfil de la evaluación de estudiantes en esta área, vamos a ver que otras afirmaciones son efectuadas con un porcentaje superior al 90% de esta muestra.

Consecuentemente podemos decir que los estudiantes de esta área creen que entre las funciones de la evaluación nunca está el promover el diálogo con los alumnos; así como que la evaluación de los estudiantes se reduce sólo a los resultados conseguidos y depende únicamente de un examen o trabajo final. Están de acuerdo también más del 90% de los estudiantes encuestados en afirmar que entre los instrumentos empleados para la evaluación nunca se encuentran la observación, el cuaderno-diario, entrevistas, autoevaluaciones o coevaluaciones, ni la realización de exámenes en los que puedan consultar todo el material que consideren preciso. Perciben que la decisión final de la evaluación la toma el profesor solo, sin consultarla con otros profesores de la materia, ni negociarla con el alumno ni con el grupo de clase, por lo que a más del 99% de estos alumnos les gustaría tener más participación en la evaluación. Además, prácticamente nunca se realiza una evaluación inicial para conocer los conocimientos previos de los estudiantes, al contrario, la evaluación aparece únicamente al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y los estudiantes de esta área consideran que la sociedad da mucho más valor a los diplomas que al aprendizaje, y que para aprobar es necesario condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor.

Por el contrario, muestran gran división de opiniones en relación con aspectos como si sus profesores entienden la evaluación como comparar los logros del alumno con algún criterio previo, prefijado; si ellos mismos la viven como un juicio o una amenaza; o si entre las funciones para las que se utiliza la evaluación está el control administrativo, socializar a los alumnos, ejercer el poder o la valoración de aprendizajes.

Tampoco tiene claro esta muestra de estudiantes si entre los objetos de la evaluación se encuentran el propio proceso de enseñanza seguido, o capacidad para resolver problemas de los estudiantes; ni la frecuencia con la que se utilizan como instrumentos de evaluación exámenes tipo test, o exámenes con preguntas abiertas, preguntas cortas o preguntas cerradas (aunque como comentamos anteriormente esto puede deberse a las peculiaridades propias de cada una de las titulaciones que conforman esta muestra del área de Ciencias Sociales y Jurídicas); o si la evaluación se realiza de una forma rigurosa y no arbitraria.

Entre las responsabilidades de que el proceso de evaluación se desarrolle tal y como se está haciendo en la práctica, tampoco tienen claro el papel que están desempeñando la falta de formación del profesorado universitario en temas de evaluación, la complejidad del propio proceso de evaluación, la carencia de ayudas para realizarlo de otra forma o las presiones gubernamentales, institucionales o burocráticas. Y, por último, también muestran gran división de opiniones en las respuestas a si la evaluación se encuentra integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en vez de ser un momento netamente diferenciado o el papel que juega el azar en las calificaciones de la carrera.

Antes de finalizar este apartado, nos pareció importante hacer mención a las características diferenciales que encontramos en las muestras por titulaciones de esta área de conocimiento.

Así, podemos decir que en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas son los estudiantes de Derecho los que tienen una visión más negativa de la evaluación que viven en la Universidad. Son, por ejemplo, los que en menos

ocasiones consideran que la evaluación que se realiza sirve para motivar el refuerzo motivacional, para tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, para informar a los alumnos, o para ajustar este proceso de enseñanza-aprendizaje; los que con mayor frecuencia afirman que la evaluación se reduce a los resultados y sólo a los resultados buscados, pretendidos y observables, a los errores más que los aciertos, y que hay menos preocupación en evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes o su actitud e interés; los que con mayor frecuencia consideran que se utiliza el referente normativo y viven la evaluación como causa de excesiva tensión y nerviosismo; y también los que con mayor frecuencia creen que la responsabilidad de que el proceso de evaluación se desarrolle tal y como se está haciendo recae en la rutinización de las prácticas profesionales o en la falta de motivación, despreocupación o desinterés del profesorado por estos temas y en menos ocasiones por las condiciones en que tiene que realizarse este proceso o por causa de los propios alumnos.

En esta área, los estudiantes de Magisterio son los que presentan una percepción de la evaluación más pedagógica, ya que, aunque las diferencias intra-áreas suelen ser matizaciones en el mismo polo de frecuencia, son estos estudiantes los que con mayor frecuencia creen que sus profesores entienden evaluar como valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes; consideran que entre las funciones de la evaluación con mayor frecuencia que en las demás titulaciones de esta muestra se encuentra el refuerzo motivacional para el aprendizaje y promover el diálogo con los alumnos; también perciben con mayor frecuencia que sus compañeros que se evalúa el conocimiento adquirido por los estudiantes, su actitud e interés y la identificaciones con valores propios del área de conocimiento, y en menos ocasiones la evaluación se reduce a los resultados o a los errores más que a los aciertos; afirman que con mayor frecuencia se tiene en cuenta la evolución del alumno como uno de los referentes de la evaluación; creen más frecuentemente que son suficientes los instrumentos empleados por sus profesores para la recogida de información para la evaluación, así como que la interacción existente entre profesor y alumno es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación.

6.1.3. ÁREA DE HUMANIDADES:

6.1.3.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

La muestra de estudiantes estudiada perteneciente a esta área se distribuye entre las titulaciones de Geografía, Filosofía, Historia y Filología, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

	Titulación	
	Recuento	%
Geografía	32	21,9%
Filosofía	12	8,2%
Historia	84	57,5%
Filología	18	12,3%
Total	146	100,0%

Hay que tener en cuenta que, aunque el número de alumnos de la licenciatura de Filosofía sólo corresponde al 8,2% de la muestra total, esto se explica fácilmente si comprobamos el número total de alumnos matriculados actualmente en esta carrera, donde los alumnos matriculados en el cuarto o quinto curso es de aproximadamente 30-50 estudiantes.

Ésta no sería la razón que hace que sólo 18 alumnos del último curso de Filología participen en esta investigación. En este caso nos habían dicho que en la clase a la que íbamos a aplicar los cuestionarios asistían con regularidad aproximadamente unos cincuenta alumnos, pero el hecho de que esta fuera la última titulación a la que fuimos a aplicar los cuestionarios hizo que ya estuvieran muy cerca el período de exámenes cuatrimestrales o finales del curso, fechas en las que el número de alumnos asistentes a clases se reduce considerablemente. Además, a estos alumnos se les había avisado de que esos días se iba a aplicar una encuesta, y esto también pudo ser una de las razones de que asistiera menos gente a clase. Teniendo en cuenta que nuestra investigación no persigue la representatividad, y que esperar a que un nuevo curso académico empezara supondría un considerable retraso en el desarrollo de la misma, decidimos continuar con esta muestra de alumnos de la titulación de Filología.

Por otra parte, los datos obtenidos nos indican que en nuestra muestra de esta área de conocimiento también predomina el sexo femenino, aunque con un margen mucho menor que en el caso del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, encontrándonos con 82 mujeres y 64 hombres:

	Sexo	
	Recuento	%
Hombre	64	43,8%
Mujer	82	56,2%
Total	146	100,0%

Por lo que respecta a la edad de los estudiantes de esta muestra, vemos en la siguiente tabla como el 84,2% se encuentra en el primer intervalo de edad, entre 19 y 24 años:

	Edad	
	Recuento	%
19-24 años	123	84,2%
25-30 años	18	12,3%
31-36 años	3	2,1%
+ de 36 años	2	1,4%
Total	146	100,0%

6.1.3.2. VARIABLES DE CONTENIDO:

A. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN:

A.1. Percepción de la concepción que los profesores tienen de la evaluación:

Presentamos en primer lugar la tabla resumen de estadísticos con los valores máximos, mínimos, medias y desviaciones típicas de las respuestas a este bloque de preguntas:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Examinar	144	1	5	3,60	1,130
Calificar	145	1	5	4,01	,939
Comparar logros con criterios	145	1	5	2,83	1,264
Valorar progreso del alumno	145	1	4	1,72	,872
Valorar proceso de aprendizaje	144	1	5	1,81	,911
Decidir promoción	145	1	5	3,89	1,113
N válido (según lista)	143				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

Y para estudiar estos resultados más detalladamente, vamos a analizar la tabla de frecuencias obtenida a través de la distribución de las respuestas a cada ítem:

	Examinar	Calificar	Comparar logros con criterios	Valorar progreso del alumno	Valorar proceso de aprendizaje	Decidir promoción
	%	%	%	%	%	%
Nunca	3,5%	,7%	15,9%	49,0%	44,4%	3,4%
Algunas veces	21,5%	10,3%	30,3%	37,2%	37,5%	11,7%
En la mitad de los casos	5,6%	8,3%	19,3%	6,9%	12,5%	11,7%
Frecuentemente	50,0%	49,0%	23,4%	6,9%	4,2%	38,6%
Siempre o casi siempre	19,4%	31,7%	11,0%		1,4%	34,5%

En esta tabla de frecuencias se puede ver como la mayoría de los estudiantes perciben que sus profesores con gran frecuencia entienden la

evaluación como calificar a los estudiantes (ítem 2) y decidir si el alumno puede superar la materia (ítem 6).

Un 69,4% de estos estudiantes afirma también que sus profesores frecuentemente o casi siempre consideran que evaluar es examinar al alumno (ítem 1). Además, todas estas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes titulaciones que forman parte de esta muestra.

Por el contrario, el 86,2% de los estudiantes percibe que sus profesores casi nunca o sólo algunas veces identifican evaluar con valorar el progreso del alumno respecto de donde se encontraba en un principio (ítem 4), y el 81,9% cree que con la misma frecuencia los profesores universitarios entienden evaluar como valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno (ítem 5).

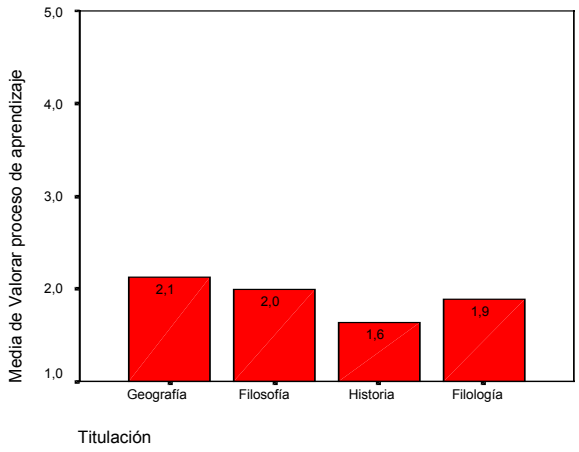
Comprobamos como existen diferencias significativas entre titulaciones en las frecuencias con las que los estudiantes dicen que sus profesores evalúan el progreso del alumno ($p = 0,003$; $F = 5,002$), las cuales se concretan en las que citamos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Historia	1,51	
Filosofía	1,67	1,67
Geografía	2,03	2,03
Filología		2,17

Es decir, las diferencias significativas aparecen entre la media de los estudiantes de Historia y la de los alumnos de Filología, de forma que aunque todos consideran que muy pocas veces sus profesores identifican evaluar con valorar el progreso del alumno, los estudiantes de Filología creen que esto sucede algunas veces, mientras que los de Historia consideran que esto no ocurre prácticamente nunca.

En el mismo sentido también existen diferencias significativas entre titulaciones en la percepción de que sus profesores entienden por evaluar valorar la calidad del proceso de aprendizaje de los alumnos, si bien estas

diferencias no son tan claras en el Análisis de Varianza (p = 0,058; F = 2,548), al comprobarlas con la prueba no parámetrica H de Kruskal-Wallis nos da una significación del 0,003. En el gráfico de barras realizado a partir de las medias de las diferentes titulaciones, podemos observar como estas diferencias se darían entre los estudiantes de Historia y los de las demás titulaciones, siendo los de Historia los que perciben que esta situación se da en menos ocasiones:

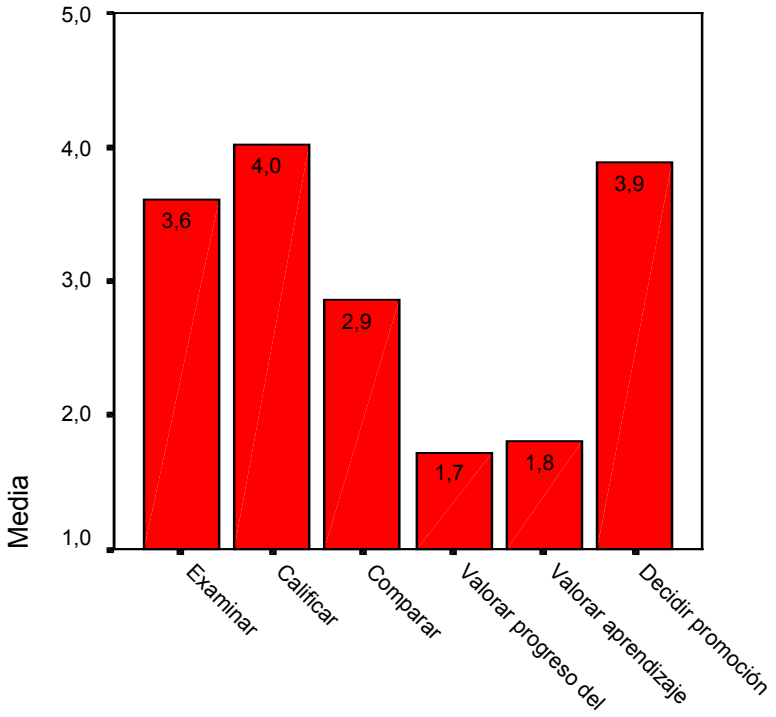


Por lo que respecta a si creen que sus profesores entienden evaluar como comparar los logros del alumno con algún criterio previo, prefijado (ítem 3), hay una gran división de opiniones, siendo similares el porcentaje de estudiantes que responde que sólo algunas veces y el que afirma que frecuentemente. Estas discrepancias también se reflejan en forma de diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,015; F = 3,607), si bien consideradas singularmente las diferencias se reducen a las que mostramos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Geografía	2,50	
Historia	2,75	2,75
Filosofía	3,17	3,17
Filología		3,61

Observamos, por tanto, como las diferencias se encuentran entre los estudiantes de Geografía y los de Filología, siendo estos últimos los que consideran que la concepción de evaluación como comparación de los logros del alumno con algún criterio previo o prefijado se da más frecuentemente.

A continuación presentamos un gráfico de barras para las medias generales de la muestra en cada ítem de esta dimensión:



A.2. <u>Concepción de los estudiantes de la evaluación</u>:

Si analizamos los datos conseguidos en esta dimensión a través de los estadísticos descriptivos, obtenemos los resultados que se presentan en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amenaza	146	1	5	2,36	1,363
Control	145	1	5	3,43	1,218
Comprobación necesaria	143	1	5	3,27	1,300
Juicio	144	1	5	2,92	1,420
Posibilidad de diálogo	145	1	5	1,40	,758
Ayuda	146	1	5	1,87	1,052
Aprendizaje	146	1	5	2,62	1,222
N válido (según lista)	140				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

Podemos analizar estos resultados más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Amenaza %	Control %	Comprobación necesaria %	Juicio %	Posibilidad de diálogo %	Ayuda %	Aprendizaje %
Nunca	33,6%	7,6%	9,1%	20,8%	72,4%	47,9%	19,2%
Algunas veces	33,6%	20,0%	26,6%	25,7%	18,6%	28,1%	36,3%
En la mitad de los casos	7,5%	12,4%	13,3%	9,7%	6,2%	16,4%	15,1%
Frecuentemente	14,4%	41,4%	30,8%	27,8%	2,1%	4,1%	22,6%
Siempre o casi siempre	11,0%	18,6%	20,3%	16,0%	,7%	3,4%	6,8%

Así comprobamos, por un lado, como la gran mayoría de los estudiantes (91% de la muestra) prácticamente nunca viven la evaluación como una posibilidad de diálogo (ítem 11). Sin embargo, constatamos la existencia de diferencias significativas entre titulaciones en esta afirmación (p = 0,014; F = 3,667), diferencias que se concretan en las siguientes:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Filología	1,22	
Historia	1,29	
Geografía	1,59	1,59
Filosofía		1,92

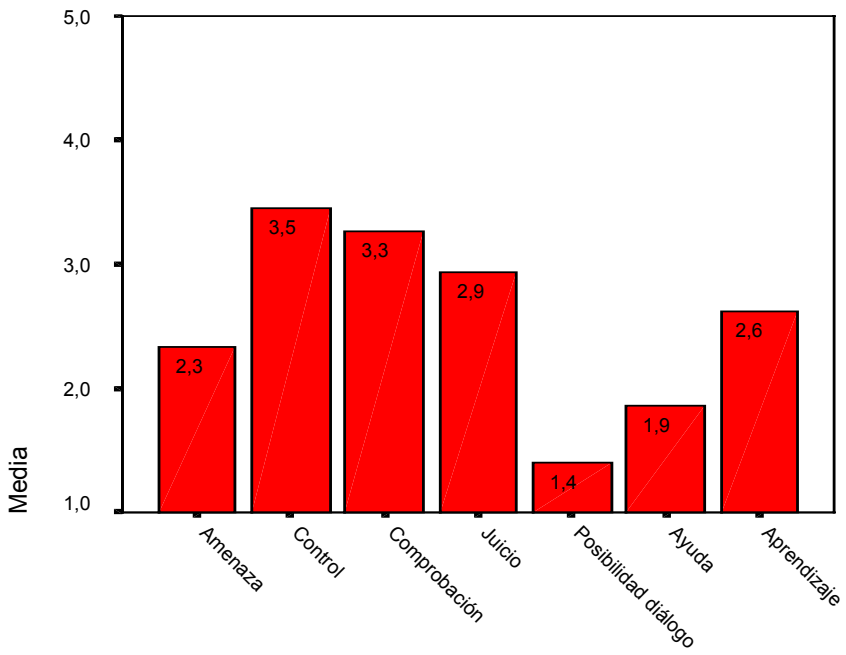
Es decir, las diferencias aparecen entre los estudiantes de Filosofía, que afirman vivir la evaluación como una posibilidad de diálogo aproximadamente algunas veces, frente a los de Filología e Historia que consideran que esto no sucede casi nunca.

Además, un 76% de esta muestra considera que la evaluación en muy pocas ocasiones es una ayuda (ítem 12). Y son mayoría también (67,2%) los que en pocas ocasiones dicen vivir la evaluación como una amenaza (ítem 7). Afirmaciones que son realizadas sin diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes titulaciones de esta muestra (p = 0,501; F = 0,791 y p = 0,053; F = 2,616 respectivamente, en el último caso comprobamos esta situación que roza la significatividad con una prueba no paramétrica, obteniendo que las diferencias no son significativas).

Por otro lado, vemos como el 60% de esta muestra, sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,735; F = 0,426), afirma que con bastante frecuencia vive la evaluación como un control (ítem 8).

Constatamos una considerable división de opiniones en la percepción de la evaluación como un juicio (ítem 10); y también, pero en menor medida, en la vivencia de la evaluación como un aprendizaje (ítem 13, aunque el 55,5% de la muestra afirma que sólo la vive así en pocas ocasiones) o como una comprobación necesaria (ítem 9; aunque en este caso el 51,1% dice que frecuentemente la entiende así).

Podemos ver reflejados todos estos resultados en el siguiente histograma, que refleja las medias generales de la muestra en cada uno de los ítems de esta dimensión:



B. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

Podemos tener una visión general de los resultados obtenidos en esta dimensión a través de la siguiente tabla de estadísticos, en la que se incluyen los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los ítems de este bloque de preguntas:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Selección de alumnos	146	1	5	3,10	1,176
Control administrativo	146	1	5	2,82	1,252
Socializar alumnos	144	1	5	3,03	1,185
Ejercer el poder	146	1	5	2,60	1,289
Facilitar coordinación profesores	146	1	5	2,01	1,003
Valoración de aprendizajes	146	1	5	2,99	1,014
Refuerzo motivacional	146	1	5	2,34	1,053
Reflexión	143	1	5	2,29	1,054
Diagnosticar dificultades	143	1	5	2,06	,936
Remediar dificultades	143	1	5	1,93	,917
Tomar decisiones	144	1	5	2,15	,847
Informar al alumno	145	1	5	2,12	1,099
Promover diálogo	146	1	5	1,69	,914
Ajustar proceso de e/a	145	1	5	1,81	,952
Perfeccionamiento alumnos	145	1	5	2,28	1,005
Impulsar participación alumnos	146	1	5	2,05	,949
N válido (según lista)	134				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

Para analizar estos resultados, estudiaremos con más detalle la siguiente tabla de frecuencias:

	Selección de alumnos	Control administrativo	Socializar alumnos	Ejercer el poder	Facilitar coordinación profesores	Valoración de aprendizajes	Refuerzo motivacional	Reflexión
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	6,8%	13,0%	10,4%	21,9%	35,6%	5,5%	21,2%	23,8%
Algunas veces	31,5%	38,4%	27,1%	34,9%	38,4%	30,1%	44,5%	40,6%
En la mitad de los casos	19,2%	13,0%	20,8%	13,7%	17,8%	28,8%	14,4%	21,7%
Frecuentemente	30,1%	24,7%	31,9%	19,9%	5,5%	30,8%	18,5%	10,5%
Siempre o casi siempre	12,3%	11,0%	9,7%	9,6%	2,7%	4,8%	1,4%	3,5%

	Diagnosticar dificultades	Remediar dificultades	Tomar decisiones	Informar al alumno	Promover diálogo	Ajustar proceso de e/a	Perfeccionamiento alumnos	Impulsar participación alumnos
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	28,7%	33,6%	20,8%	34,5%	54,1%	45,5%	20,7%	30,8%
Algunas veces	46,2%	49,7%	50,0%	36,6%	29,5%	37,9%	47,6%	43,8%
En la mitad de los casos	17,5%	9,1%	23,6%	13,1%	10,3%	8,3%	16,6%	16,4%
Frecuentemente	5,6%	5,6%	4,2%	13,8%	5,5%	6,9%	13,1%	7,5%
Siempre o casi siempre	2,1%	2,1%	1,4%	2,1%	,7%	1,4%	2,1%	1,4%

Con estos datos podemos comprobar como los alumnos de la muestra del área de Humanidades tienen mucho más claro las funciones que casi nunca cumple la evaluación que aquellas que realmente cumple. De esta forma, vemos como hay una considerable división de opiniones sobre la frecuencia con la que sus profesores adoptan como funciones de la evaluación: la selección de alumnos (ítem 14), el control administrativo (ítem 15), socializar a los alumnos (ítem 16), o la valoración de los aprendizajes (ítem 19).

Estas divergencias aparecen, además, sin diferencias significativas entre las titulaciones; excepto en el caso de la selección de alumnos ($p = 0{,}001$; $F = 5{,}834$), en el que encontramos las siguientes diferencias:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Filosofía	1,92	
Filología		2,78
Geografía		3,22
Historia		3,29

Es decir, mientras los estudiantes de Filosofía consideran que esta función de la evaluación se da apenas algunas veces, los estudiantes de las demás titulaciones opinan que aparece aproximadamente en la mitad de los casos.

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes coinciden en percibir que en muy pocas ocasiones se encuentran entre las funciones de la evaluación:

- Ejercer el poder (ítem 17).
- Facilitar la coordinación entre profesores (ítem 18).
- El refuerzo motivacional para el aprendizaje y el logro (ítem 20).
- Reflexionar sobre lo que se hace (ítem 21).
- Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 22).
- Remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 23).
- Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 24).

- Informar al alumno sobre su aprendizaje (ítem 25).
- Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos (ítem 26).
- Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno (ítem 27).
- Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos (ítem 28).
- Impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 29).

Encontrando únicamente diferencias significativas entre titulaciones en las percepciones de la frecuencia con que se evalúa para informar al alumno sobre su aprendizaje (p = 0,011; F = 3,869) e impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (p = 0,050; F = 2,521). Diferencias que se concretan en las tablas que presentamos a continuación:

Informar al alumno:

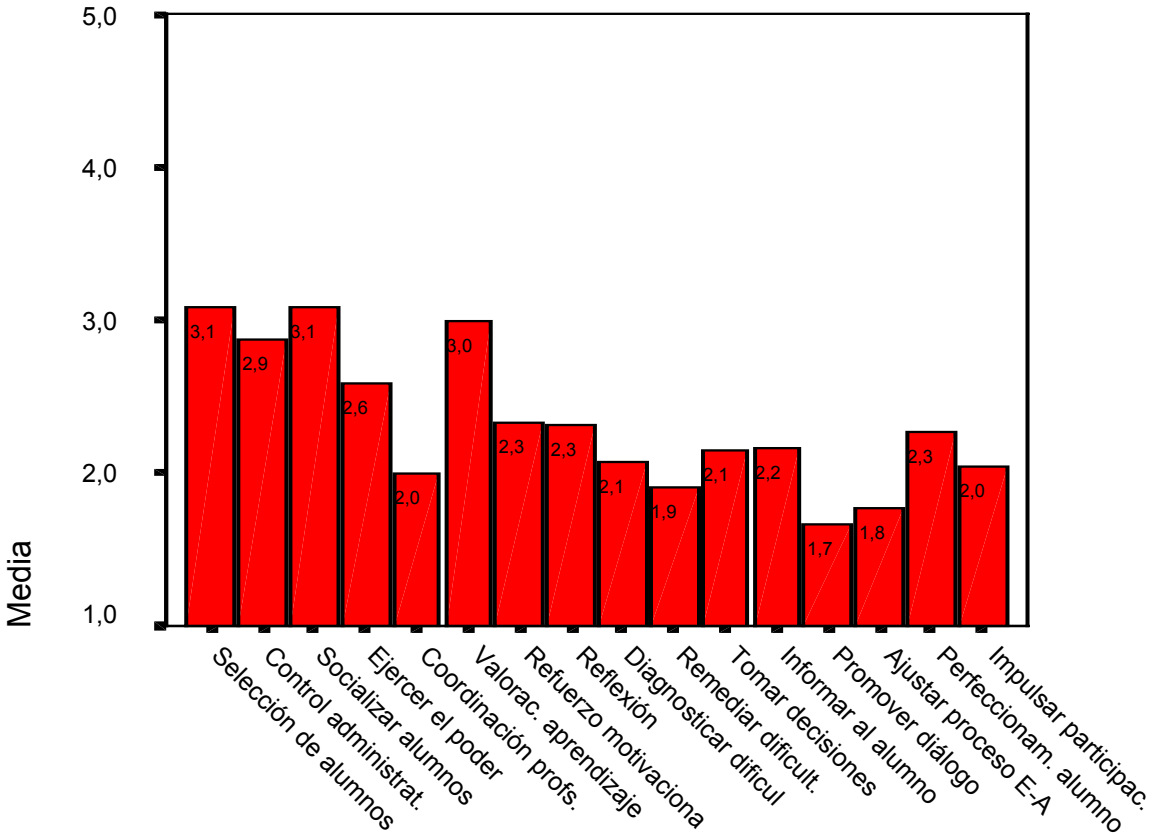
Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Filosofía	1,64	
Historia	1,96	1,96
Filología	2,28	2,28
Geografía		2,63

Impulsar participación alumnos:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Historia	1,93	
Filología	1,94	
Geografía	2,19	2,19
Filosofía		2,67

En ellas comprobamos como son los estudiantes de Filosofía los que perciben que con menor frecuencia sus profesores adoptan como función de la evaluación el informar al alumno sobre su proceso de aprendizaje, si bien también son los que creen que con mayor frecuencia se utiliza este proceso para impulsar la participación de los estudiantes en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados pueden verse más claramente reflejados en el gráfico de barras que presentamos a continuación realizado a partir de las medias generales de la muestra en cada ítem de esta dimensión:



C. OBJETOS DE LA EVALUACIÓN:

C.1. <u>Percepción de lo que los profesores consideran necesario evaluar</u>:

La tabla de estadísticos que nos ofrecen el análisis de las respuestas dadas a estos ítems del cuestionario sería la siguiente:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Programa de la materia	145	1	5	3,93	1,045
Condiciones de estudio	146	1	5	1,84	1,037
Proceso de enseñanza	146	1	5	2,60	1,246
Proceso o estrategia de evaluación	144	1	5	2,60	1,166
Conocimientos previos	144	1	5	2,26	1,140
Esfuerzo	145	1	5	2,34	1,036
Actitud e interés	145	1	5	2,54	1,112
Capacidades (madurez,formación)	141	1	5	2,21	1,164
Conocimiento adquirido	123	1	5	3,63	1,161
Reproducción de la información	145	1	5	3,54	1,155
Procesos de razonamiento ...	145	1	5	3,01	1,146
N válido (según lista)	112				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

Analizamos estos resultados a través de la siguiente tabla en la que presentamos la distribución de las respuestas de los estudiantes a cada ítem de esta dimensión:

	Programa de la materia	Condiciones de estudio	Proceso de enseñanza	Proceso o estrategia de evaluación	Conocimientos previos	Esfuerzo
	%	%	%	%	%	%
Nunca	2,1%	49,3%	19,2%	20,1%	27,1%	22,1%
Algunas veces	13,1%	29,5%	38,4%	29,9%	41,7%	40,7%
En la mitad de los casos	6,2%	11,6%	14,4%	24,3%	14,6%	20,0%
Frecuentemente	46,9%	7,5%	19,2%	20,8%	11,1%	15,9%
Siempre o casi siempre	31,7%	2,1%	8,9%	4,9%	5,6%	1,4%

	Esfuerzo	Actitud e interés	Capacidades (madurez, formación)	Conocimiento adquirido	Reproducción de la información	Procesos de razonamiento ...
	%	%	%	%	%	%
Nunca	22,1%	17,9%	32,6%	6,5%	5,5%	9,0%
Algunas veces	40,7%	38,6%	35,5%	13,0%	17,2%	28,3%
En la mitad de los casos	20,0%	17,9%	14,2%	13,8%	14,5%	25,5%
Frecuentemente	15,9%	22,8%	13,5%	43,9%	42,8%	27,6%
Siempre o casi siempre	1,4%	2,8%	4,3%	22,8%	20,0%	9,7%

Observando los datos que nos presenta esta tabla de frecuencias podemos comprobar como la mayoría de los alumnos de nuestra muestra del

área de Humanidades perciben, sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,907$; $F = 0,184$), que sus profesores con gran frecuencia consideran necesario evaluar la programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) (ítem 30), aunque como dijimos anteriormente creemos que en la formulación de esta pregunta se prestó a diferentes interpretaciones por parte de los estudiantes.

También afirma la mayoría de los estudiantes que sus profesores con frecuencia consideran necesario evaluar el conocimiento adquirido por los alumnos (ítem 38). Y de ese conocimiento, el 62,8% de los estudiantes cree que se evalúa fundamentalmente la solución de los ejercicios o la reproducción de la información con independencia de que se haga memorísticamente (ítem 39), habiendo una gran división de opiniones sobre la frecuencia con que se evalúa la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. (ítem 40).

Asimismo, encontramos disparidad de opiniones en la percepción de si sus profesores consideran necesario evaluar el propio proceso o estrategia de evaluación que están siguiendo (ítem 33).

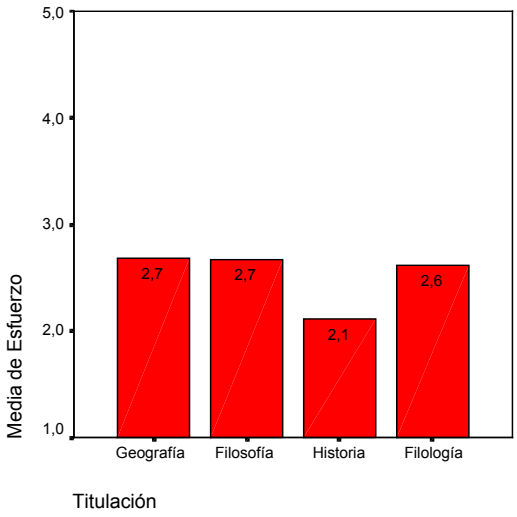
En lo que hay un gran consenso en la afirmación de que casi nunca o sólo algunas veces se considera necesario evaluar: las condiciones de estudio de los alumnos (ítem 31), los conocimientos previos (ítem 34), el esfuerzo (ítem 35), las capacidades de cada persona (ítem 37), la actitud e interés del alumnado (ítem 36), o el proceso de enseñanza seguido por el profesor (ítem 32).

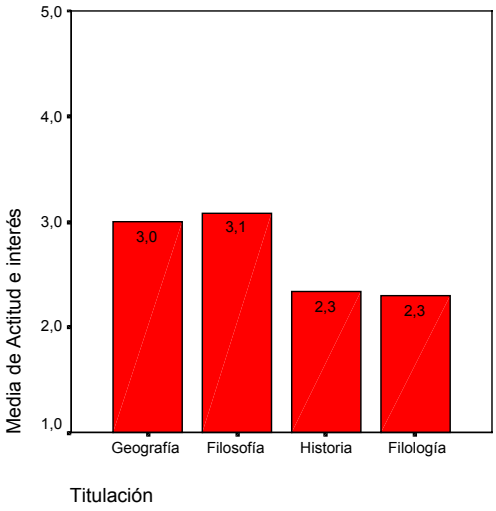
Encontramos diferencias significativas entre titulaciones en la frecuencia con la que los estudiantes perciben que se considera necesario evaluar las capacidades de cada persona ($p = 0,002$; $F = 5,262$), diferencias que se resumen a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Historia	1,95	
Filosofía	2,17	2,17
Filología	2,24	2,24
Geografía		2,88

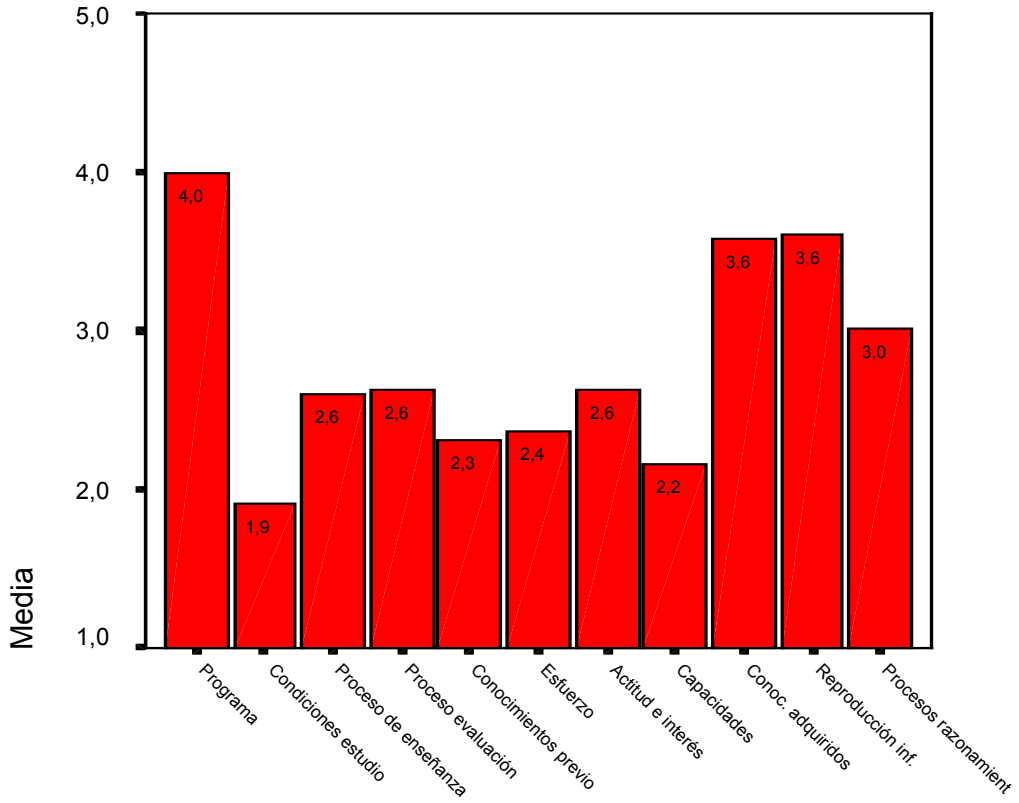
Observamos así como las diferencias se encuentran entre los estudiantes de Historia y los de Geografía, siendo estos últimos los que consideran que este aspecto se evalúa más frecuentemente.

También advertimos diferencias significativas entre titulaciones en la frecuencia con la que perciben que se considera necesario evaluar el esfuerzo, o la actitud y el interés de los estudiantes ($p = 0,017$; $F = 3,494$ y $p = 0,006$; $F = 4,302$ respectivamente). En ambos casos son los estudiantes de Historia los que perciben que estos aspectos se evalúan con menor frecuencia, si bien con respecto a la actitud y el interés esta percepción es compartida por los estudiantes de Filología. Estos datos pueden verse más claramente en los siguientes gráficos de barras:





Se pueden ver reflejadas gráficamente las medias de todas estas respuestas en el histograma que presentamos a continuación



C.2. <u>Posibles reduccionismos en la evaluación</u>:

En la tabla siguiente se reflejan los valores mínimos y máximos, así como las medias y desviaciones típicas de las respuestas de los alumnos a las preguntas sobre posibles reduccionismos de la evaluación:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados (solamente)	146	1	5	4,21	,807
Resultados buscados,pretendidos,observables	146	1	5	3,79	1,037
Personas (no condiciones, ni medios)	146	1	5	4,09	1,082
Errores más que aciertos	145	1	5	3,46	1,000
Conocimientos de hechos y conceptos	145	1	5	3,56	,942
Capacidad para resolver problemas	144	1	5	2,67	,967
Identificación con valores del área	143	1	5	2,65	1,057
N válido (según lista)	142				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

Para analizar estos resultados más detalladamente, obtuvimos la distribución de frecuencias de las respuestas en cada uno de los ítems de esta dimensión. Distribución que mostramos en la siguiente tabla de frecuencias:

	Resultados (solamente)	Resultados buscados, pretendidos, observables	Personas (no condiciones, ni medios)	Errores más que aciertos	Conocimientos de hechos y conceptos	Capacidad para resolver problemas	Identificación con valores del área
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	0,4%	1,1%	3,8%	1,5%		8,0%	18,4%
Algunas veces	3,4%	8,7%	4,9%	18,8%	8,0%	36,8%	47,1%
En la mitad de los casos	6,1%	7,2%	3,4%	17,2%	10,3%	26,1%	14,9%
Frecuentemente	32,7%	42,6%	39,5%	44,1%	54,4%	23,0%	17,6%
Siempre o casi siempre	57,4%	40,3%	48,3%	18,4%	27,2%	6,1%	1,9%

Con estos datos podemos comprobar como la mayoría de los alumnos perciben que frecuentemente o siempre la evaluación se reduce a los resultados (ítem 41), y de éstos sólo a los resultados buscados, pretendidos y observables (ítem 42), y a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc. (ítem 43).

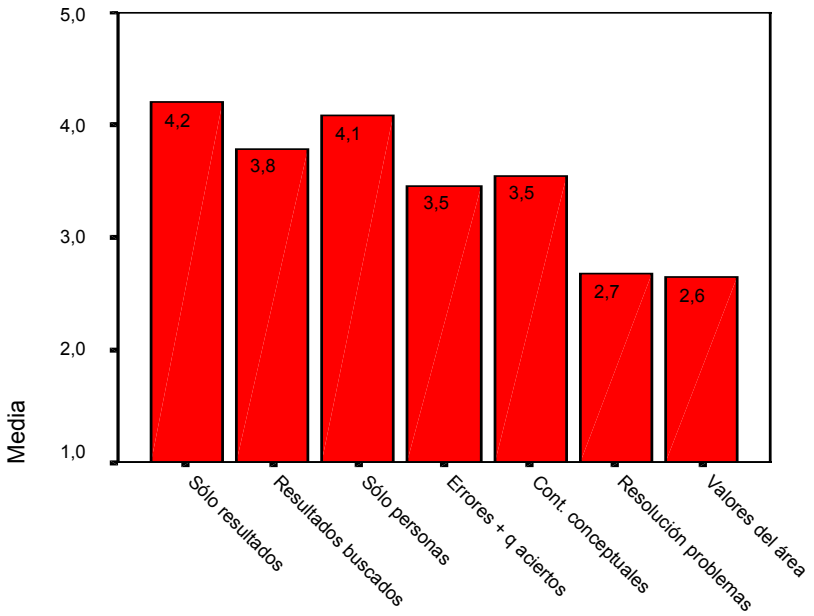
Con una frecuencia menor (que va desde aproximadamente en la mitad de los casos hasta frecuentemente), la mayor parte de esta muestra también afirma que en la evaluación se presta más atención a los errores que a los aciertos (ítem 44) y se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos), pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas, etc. (ítem 45)

Advertimos diferencias significativas entre titulaciones en la percepción de la frecuencia con que se presta más atención a los errores que a los aciertos ($p = 0,017$; $F = 3,504$); diferencias que aparecen entre los estudiantes de Filosofía y los de Filología, percibiendo estos últimos que esta situación se da más frecuentemente:

	Subconjunto para alfa = 0.05	
Titulación	1	2
Filosofía	2,92	
Geografía	3,13	3,13
Historia	3,61	3,61
Filología		3,72

Con respecto a la pregunta de si se evalúa la capacidad para resolver problemas (ítem 46), el 68,8% de la muestra considera que esto es así algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos; y con la misma frecuencia el 64,4% afirma que se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional (ítem 47). Además, ambas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,225; F = 1,472 y p = 0,327; F = 1,161 respectivamente).

Podemos ver gráficamente todos estos resultados en el siguiente gráfico de barras, en el cual aparecen las medias generales de las respuestas a cada ítem de esta dimensión:



D. REFERENTES DE LA EVALUACIÓN:

El cuadro resumen de los estadísticos descriptivos analizados para estos datos es el que presentamos a continuación:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Criterios prefijados	145	1	5	3,78	,982
Nivel medio de la clase	145	1	5	2,71	1,092
Criterio contextualizado	144	1	5	2,26	,914
Evolución de cada alumno	145	1	4	1,61	,860
N válido (según lista)	144				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

Datos que pueden analizarse más exhaustivamente a través de los resultados que nos ofrece la siguiente tabla de frecuencias:

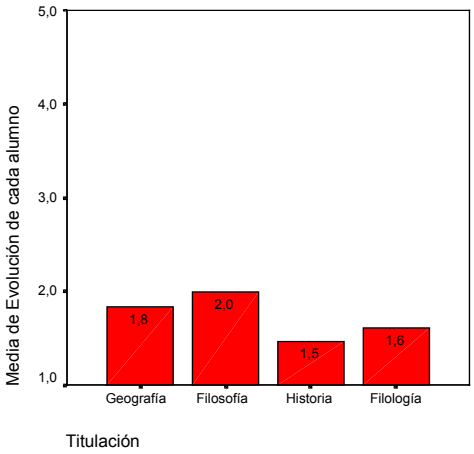
	Criterios prefijados	Nivel medio de la clase	Criterio contextualizado	Evolución de cada alumno
	%	%	%	%
Nunca	1,4%	11,0%	16,7%	58,6%
Algunas veces	13,1%	39,3%	55,6%	27,6%
En la mitad de los casos	13,8%	22,8%	13,9%	8,3%
Frecuentemente	49,7%	21,4%	13,2%	5,5%
Siempre o casi siempre	22,1%	5,5%	,7%	

Podemos comprobar con estos resultados como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra (71,8%) perciben que sus profesores la mayor parte de las veces toman como referente para evaluar un marco de referencia o unos criterios previos prefijados que asumen independientemente del grupo de alumnos que se evalúe (ítem 48).

También coincide la mayoría de estudiantes en afirmar que casi nunca se toma como referente la propia evolución o progreso que sigue cada alumno: lo que ha mejorado o empeorado en el período al que se refiere la evaluación (ítem 51), y que en muy pocas ocasiones se emplea algún criterio contextualizado que el profesor establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos que evalúa (ítem 50).

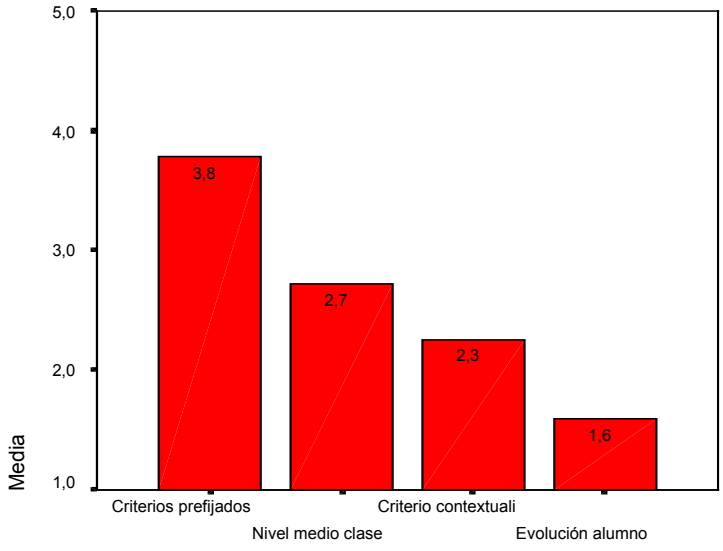
Advertimos diferencias significativas entre titulaciones en la frecuencia con que perciben que se considera la evolución de cada alumno como un referente de la evaluación ($p = 0,008$; $F = 11,764$), diferencias que aparecen entre los estudiantes de Historia y los estudiantes de Filosofía (que consideran que esto sucede en más ocasiones), si bien en ningún caso se supera la

frecuencia de algunas veces. Estos datos pueden verse más claramente en el histograma que a continuación presentamos:



En lo que aparecen mayores discrepancias en la percepción de la frecuencia con la que se adopta el referente normativo o nivel medio de la clase para evaluar (ítem 49), de forma que mientras el 39,3% de la muestra considera que esto sólo sucede algunas veces, el 21,4% percibe que es así frecuentemente.

A continuación presentamos un gráfico en el que se pueden observar comparativamente las medias de las respuestas sobre los diferentes tipos de referentes en la evaluación:



E. PARA QUIÉN SE REALIZA LA EVALUACIÓN:

Los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas de estas respuestas son los que aparecen recogidos en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Para el alumno	145	1	5	2,23	1,264
Para el profesor	145	1	5	3,34	1,445
Para la sociedad	145	1	5	3,41	1,367
Para el sistema	144	1	5	3,85	1,188
N válido (según lista)	144				

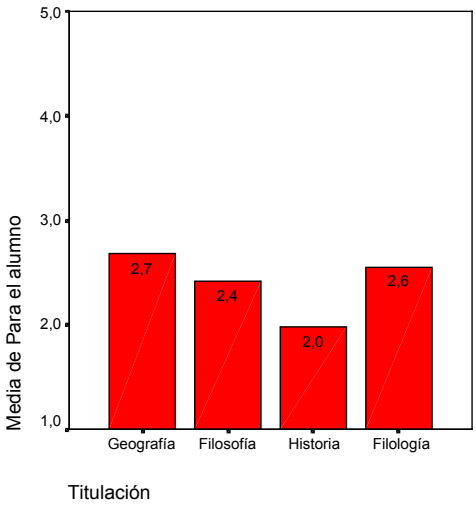
a. Área de Conocimiento = Humanidades

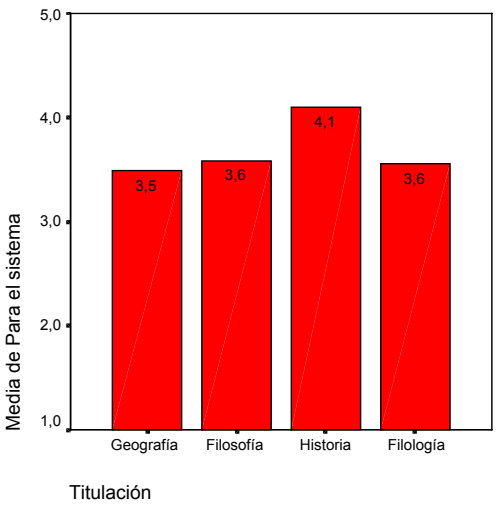
Y la tabla de frecuencias que nos muestra la distribución de las respuestas a cada uno de los ítems es la que presentamos a continuación:

	Para el alumno	Para el profesor	Para la sociedad	Para el sistema
	%	%	%	%
Nunca	35,9%	14,5%	11,0%	4,9%
Algunas veces	33,1%	19,3%	20,7%	13,2%
En la mitad de los casos	9,0%	13,1%	11,7%	9,7%
Frecuentemente	15,9%	23,4%	29,7%	36,1%
Siempre o casi siempre	6,2%	29,7%	26,9%	36,1%

Con estos datos podemos comprobar como para un 69% de la muestra de Humanidades nunca o tan sólo algunas veces se evalúa para proporcionarle información al estudiantes sobre su aprendizaje (ítem 52); así como que la mayoría de estos estudiantes (72,2%) creen que la evaluación se realiza con gran frecuencia para el sistema, para certificar los resultados conseguidos (ítem 55).

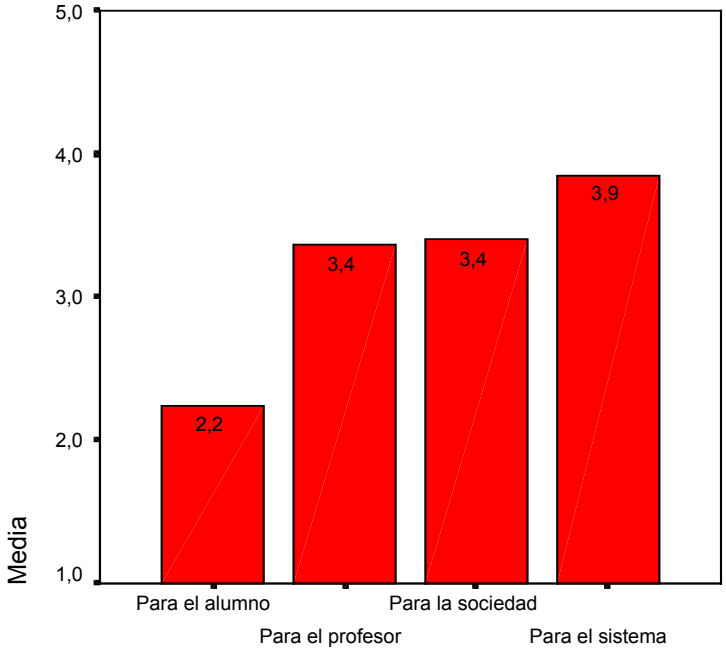
Sin embargo, advertimos diferencias significativas en ambas respuestas ($p = 0,031$; $F = 3,032$ y $p = 0,040$; $F = 2,846$ respectivamente), siendo los estudiantes de Historia los que creen que con menor frecuencia se evalúa para el estudiante, al mismo tiempo que opinan que con mayor frecuencia se realiza este proceso para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos. Estos resultados pueden observarse en los siguientes gráficos de barras:





En cambio hay mucha más disparidad de opiniones en las respuestas a si se evalúa para el profesor (ítem 53) o para la sociedad (ítem 54), donde nos encontramos que aunque un amplio porcentaje de estudiantes creen que así es con bastante frecuencia, también hay muchos que opinan que eso sólo sucede algunas veces.

A continuación presentamos el histograma de las medias generales de la muestra en estas preguntas:



F. CÓMO SE EVALÚA

F.1. Instrumentos de recogida de información:

Si hallamos los valores mínimos, máximos, media y desviación típica de las respuestas dadas a los ítems de este bloque de preguntas, obtenemos el siguiente cuadro resumen:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1 examen o trabajo final	145	1	5	3,99	,878
Trabajos y exámenes a lo largo del curso	143	1	5	2,97	1,077
Media aritmética	144	1	5	2,85	1,389
Progreso	143	1	5	1,91	,926
Observación	145	1	5	2,23	,928
Monografías	143	1	5	2,78	1,049
Entrevista	145	1	4	1,27	,626
Autoevaluación	146	1	5	1,38	,772
Cuaderno-diario	145	1	4	1,21	,551
Coevaluación	144	1	5	1,19	,571
Participación en el aula	146	1	5	2,18	,894
Casos prácticos	146	1	5	2,27	,971
Examen test	145	1	4	1,71	,735
Examen preguntas abiertas	145	1	5	3,00	1,258
Examen preguntas cortas	143	1	5	2,64	,916
Examen preguntas cerradas	145	1	5	2,51	1,048
Examen sin material	146	1	5	4,10	1,059
Examen con material específico	142	1	5	1,85	,850
Examen con todo material	144	1	5	1,42	,653
Instrumentos suficientes	145	1	5	2,41	,954
Información adecuada y precisa	145	1	5	2,24	,945
Te gustarían otros	127	1	2	1,31	,466
N válido (según lista)	110				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

Estos datos pueden analizarse más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	1 examen o trabajo final	Trabajos y exámenes a lo largo del curso	Media aritmética	Progreso	Observación	Monografías	Entrevista	Auto-evaluación
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	1,4%	3,5%	18,8%	37,1%	17,9%	8,4%	80,0%	74,0%
Algunas veces	6,9%	39,9%	33,3%	44,1%	55,2%	39,9%	15,9%	18,5%
En la mitad de los casos	9,7%	22,4%	6,3%	11,2%	13,8%	19,6%	1,4%	3,4%
Frecuentemente	55,2%	25,2%	27,1%	6,3%	11,7%	29,4%	2,8%	3,4%
Siempre o casi siempre	26,9%	9,1%	14,6%	1,4%	1,4%	2,8%		,7%

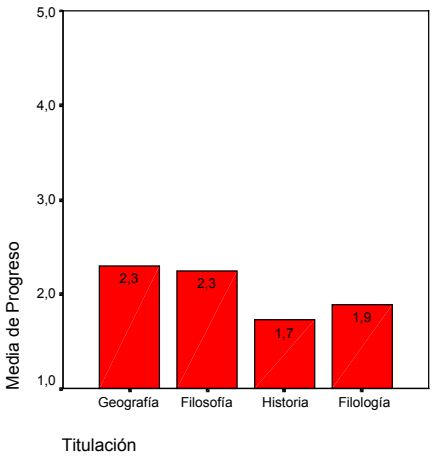
	Cuaderno-diario	Coevaluación	Participación en el aula	Casos prácticos	Examen test	Examen preguntas abiertas	Examen preguntas cortas	Examen preguntas cerradas
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	84,1%	85,4%	19,2%	20,5%	43,4%	16,6%	5,6%	11,0%
Algunas veces	13,1%	12,5%	55,5%	47,3%	44,1%	23,4%	49,0%	55,2%
En la mitad de los casos	,7%		13,7%	18,5%	10,3%	9,0%	22,4%	8,3%
Frecuentemente	2,1%	1,4%	11,0%	12,3%	2,1%	45,5%	22,4%	22,8%
Siempre o casi siempre		,7%	,7%	1,4%		5,5%	,7%	2,8%

	Examen sin material	Examen con material específico	Examen con todo material	Instrumentos suficientes	Información adecuada y precisa	Te gustarían otros
	%	%	%	%	%	%
Nunca	4,8%	34,5%	64,6%	15,2%	22,1%	(SÍ) 68,5%
Algunas veces	6,2%	54,2%	31,3%	45,5%	44,1%	(NO) 31,5%
En la mitad de los casos	4,1%	4,2%	2,8%	24,1%	22,1%	
Frecuentemente	44,5%	5,6%	,7%	13,8%	11,0%	
Siempre o casi siempre	40,4%	1,4%	,7%	1,4%	,7%	

En esta tabla podemos ver como la mayoría de los estudiantes (82,2%) afirman que sus profesores generalmente evalúan a través de un único examen o trabajo final (ítem 56), aunque en la pregunta que planteábamos a continuación, para saber si se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del cuatrimestre o curso académico (ítem 57) nos encontramos con una gran disparidad de respuestas.

En lo que sí hay un mayor acuerdo es que, en el caso de que se tengan en cuenta los trabajos y/o exámenes realizados a lo largo del período académico, en ellos casi nunca se valora el progreso que hubo en su realización (ítem 59), lo cual es afirmado por el 81,2% de los estudiantes. En cualquier caso, encontramos diferencias significativas en esta respuesta entre

los estudiantes de Historia y los de Geografía y Filosofía (p = 0,015; F = 3,636), siendo los alumnos de Historia los que consideran que en menos ocasiones se tiene en cuenta el progreso del alumno, tal y como se puede observar en este gráfico:



También coincide la mayor parte de esta muestra de estudiantes en afirmar que casi nunca o sólo algunas veces se utilizan como instrumentos para la recogida de información para la evaluación: observación en clase (ítem 60.1), entrevista (ítem 60.3), autoevaluación (ítem 60.4), cuaderno-diario (ítem 60.5), coevaluación entre alumnos (ítem 60.6), participación en el aula (ítem 60.7), casos prácticos (ítem 60.8), examen tipo test (ítem 60.9), examen de preguntas cerradas (ítem 60.12), exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (ítem 60.14), o exámenes escritos en los que se pueda tener sobre la mesa todo el material que se quiera (ítem 60.15). Sin embargo, encontramos diferencias significativas entre titulaciones en la frecuencia con la que perciben que se utilizan algunos de estos instrumentos, en concreto: observación (p = 0,001; F = 5,526), participación en el aula (p = 0,000; F = 6,410) y exámenes tipo test (p = 0,000; F = 30,061), diferencias que mostramos en las siguientes tablas:

Observación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Filología	1,89		
Historia	2,08	2,08	
Geografía		2,56	2,56
Filosofía			2,92

Participación en el aula:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Filología	1,78	
Historia	2,04	2,04
Geografía		2,63
Filosofía		2,67

Examen test:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Filosofía	1,00	
Filología	1,12	
Geografía	1,28	
Historia		2,10

En ellas podemos comprobar como son los estudiantes de Filosofía los que afirman que con mayor frecuencia se utilizan como instrumentos de recogida de información la observación y la participación en el aula, mientras que los estudiantes de Historia son los que afirman que con mayor frecuencia se utilizan los exámenes tipo test (si bien la frecuencia es únicamente de algunas veces).

Por el contrario, parece que el instrumento que con más frecuencia utilizan sus profesores para la evaluación es el examen escrito sin material alguno sobre la mesa (ítem 60.13), lo cual es afirmado por el 84,9% de los estudiantes, sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,803$; $F = 0,331$).

Asimismo, encontramos bastante división de percepciones en las respuestas a la frecuencia con la que se emplean las monografías o trabajos bibliográficos (ítem 60.2) y también, aunque menor, sobre el uso de los exámenes de preguntas abiertas (ítem 60.10; donde a pesar de que el 45,5% de la muestra considera que se utilizan frecuentemente, el 23,4% afirma que sólo algunas veces se hace uso de ellos).

En el cuestionario para estudiantes también introducíamos una cuestión abierta para saber si se utiliza alguna otra prueba o instrumento de evaluación además de los que nosotros presentamos (ítem 60.16), y aunque muchos

alumnos no dieron más opciones, entre los que sí lo hacen (17,8%) las respuestas más significativas son:

- Comentarios de texto
- Exámenes con combinación de diferentes tipos de preguntas
- Exposiciones de trabajos en clase
- Trabajos en grupo
- Prácticas con ordenadores

Con respecto a si los estudiantes perciben que sus profesores usan suficientes instrumentos de recogida de información (ítem 61), la mayoría (60,7%) considera que en pocas ocasiones son suficientes. Y también son mayoría (66,2%) los que afirman que las pruebas realizadas sólo algunas veces o nunca proporcionan información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar (ítem 62). En este último caso, comprobamos la existencia de diferencias significativas (p =0,002; F = 5,076) entre las respuestas de los estudiantes de Historia y Filología y los estudiantes de Filosofía, creyendo estos últimos que estas pruebas proporcionan información adecuada y precisa casi en la mitad de los casos, mientras que los de Historia y Filología afirman que solo algunas veces los instrumentos utilizados proporcionan información adecuada y precisa:

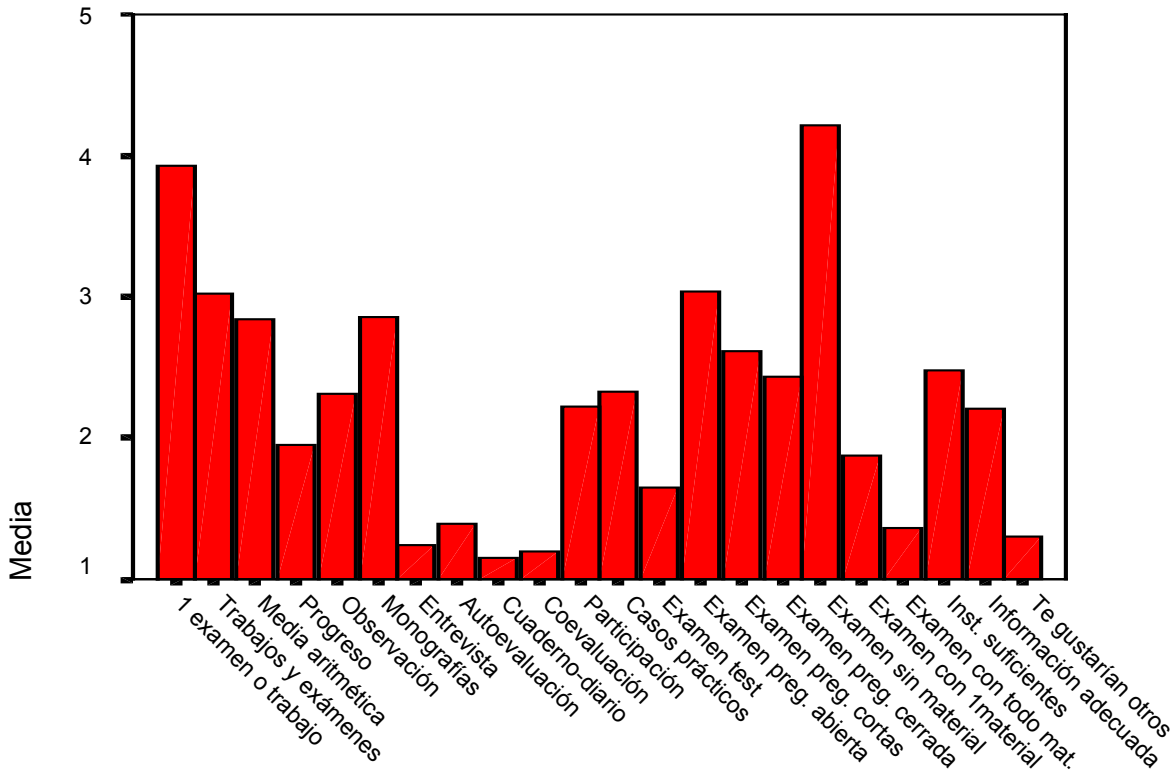
Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Historia	2,04	
Filología	2,17	
Geografía	2,59	2,59
Filosofía		2,91

Para finalizar este bloque de pregunta, le planteábamos a los alumnos si les gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información (ítem 63), encontrándonos que un 68,5% de la muestra afirma que así es. A continuación le pedíamos que, en caso de responder afirmativamente, especificaran qué instrumentos les gustaría que se utilizaran. Las respuestas más significativas fueron las siguientes:

- Prácticas de campo
- Alta tecnología informática
- Diálogo profesor-alumno
- Trabajos prácticos – trabajos orientados al mundo laboral
- Participación activa en clase.
- Entrevistas
- Análisis de evolución
- Valoración personal de cada alumno
- Seguimiento individual del alumno
- Encuestas
- Prácticas en empresas
- Debates
- Observación en clase
- Preguntas orales
- Combinación de diferentes instrumentos (exámenes orales, escritos, debates, trabajos, etc.)
- Memoria oral – experiencia de las personas que fueron protagonistas de hechos objeto de estudio

Y sigue repitiéndose con frecuencia que les gustaría que no se redujera toda la evaluación a un examen final, sino que se tuvieran en cuenta muchos más aspectos.

A continuación el gráfico de barras para las medias de las respuestas a este bloque de preguntas:



F.2. Condiciones de evaluación:

En la siguiente tabla resumen podemos ver los estadísticos descriptivos (valores mínimos y máximos, medias y desviaciones típicas) hallados a partir de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los ítems de esta dimensión:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Interacción prof-alumno suficiente	145	1	4	2,04	,832
Crea distancias	144	1	5	3,18	1,186
Fechas anunciadas con antelación suficiente	145	1	5	4,24	,915
Fechas negociables	144	1	5	2,90	1,033
Fechas espaciadas	146	1	5	2,01	,835
Genera tensión y nerviosismo	146	1	5	3,70	1,177
Fomenta motivación por aprendizaje	146	1	5	2,24	1,122
Incide en la autoestimación	146	1	5	3,99	1,080
N válido (según lista)	143				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

Para analizar estos datos más detalladamente, presentamos a continuación la distribución de las respuestas de esta dimensión en las diferentes categorías de respuesta:

	Interacción prof-alumno suficiente	Crea distancias	Fechas anunciadas con antelación suficiente	Fechas negociables	Fechas espaciadas	Genera tensión y nerviosismo	Fomenta motivación por aprendizaje	Incide en la auto-estimación
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	26,2%	3,5%	,7%	2,8%	25,3%	2,7%	26,7%	2,7%
Algunas veces	49,7%	36,8%	8,3%	43,1%	56,8%	19,9%	44,5%	11,6%
En la mitad de los casos	17,9%	13,2%	3,4%	22,2%	10,3%	12,3%	11,6%	6,8%
Frecuentemente	6,2%	31,3%	41,4%	25,0%	6,8%	34,9%	12,3%	41,1%
Siempre o casi siempre		15,3%	46,2%	6,9%	,7%	30,1%	4,8%	37,7%

Con estos datos comprobamos como el 75,9% de la muestra percibe que la interacción existente entre profesor y alumnos en pocas ocasiones es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación (ítem 64), percepción que es compartida por los estudiantes de todas las titulaciones sin diferencias significativas entre ellos ($p = 0,266$; $F = 1,333$).

La mayoría de los estudiantes también afirma que las situaciones en que se recoge información para la evaluación frecuentemente o casi siempre genera excesiva tensión y nerviosismo (ítem 69), así como que la superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestimación (ítem 71). Estas afirmaciones también son efectuadas sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,190$; $F = 1,607$ y $p = 0,867$; $F = 0,241$ respectivamente).

Encontramos una considerable divergencia de opiniones sobre si las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor y alumnos (ítem 65), de forma que mientras que el 36,8% de la muestra afirma que esto sólo sucede algunas veces, el 31,3% cree que es así frecuentemente. Estas discrepancias también se reflejan con diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,000$; $F = 7,282$), diferencias que consideradas singularmente se reducen a las que citamos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Geografía	2,53	
Filosofía	2,64	
Filología	3,06	3,06
Historia		3,53

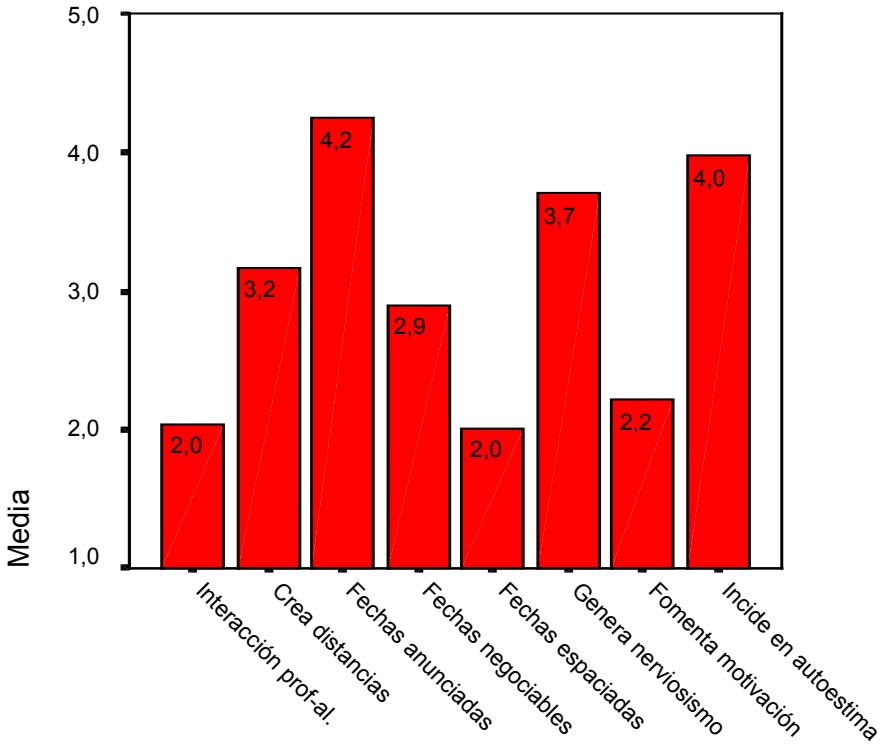
Es decir, las diferencias aparecen entre las titulaciones de Geografía y Filosofía, por un lado, e Historia por otro, siendo los estudiantes de Historia los que consideran que con más frecuencia las situaciones en que se recoge información para la evaluación crea distancias.

Por otro lado, la mayoría de esta muestra de estudiantes (71,2%) coincide en opinar que las situaciones en que se recoge información para la evaluación casi nunca o sólo algunas veces fomentan la motivación por el aprendizaje (ítem 70), afirmación efectuada sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,636$; $F = 0,570$).

Por lo que respecta a las fechas en que se realizan las pruebas de evaluación, la gran mayoría de los estudiantes afirman que estas fechas se anuncian con suficiente tiempo de antelación (ítem 66), si bien el 82,1% considera que en pocas ocasiones estas fechas están lo suficientemente espaciadas en el tiempo (ítem 68).

Por último, el 65,3% de los estudiantes afirman que sólo algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos se pueden negociar las fechas en las que se recoge información para la evaluación con los profesores (ítem 67).

A continuación presentamos el histograma para las medias de las respuestas a estas preguntas:



F.3. Forma de desarrollar el proceso de evaluación:

Presentamos en primer lugar la tabla con los estadísticos descriptivos hallados para las respuestas a los ítems de esta dimensión:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Contradicciones ev-e/a	146	1	5	3,32	1,037
Simplificación abusiva	146	1	5	3,95	1,016
Rigurosa y no arbitraria	146	1	5	2,95	,988
Información adecuada sobre resultados	146	1	5	2,65	1,014
Proceso claro y transparente	146	1	5	2,38	1,090
Actividades nunca tratadas	146	1	5	2,35	,937
Unidireccional	146	1	5	4,09	1,126
Competitiva	146	1	5	3,40	1,189
Estereotipada	145	1	5	3,63	1,053
Cada prof. tiene su sistema de ev.	143	1	5	3,60	1,139
Los prof. no establecen criterios	146	1	5	2,29	1,058
N válido (según lista)	142				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

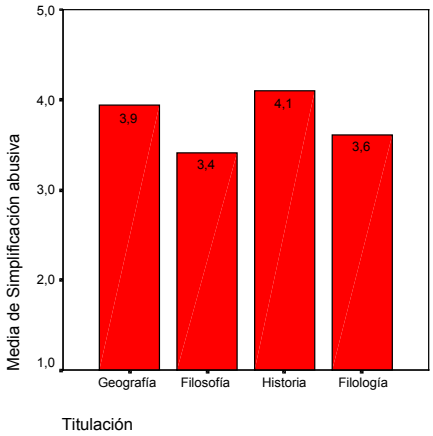
Estos resultados podemos analizamos más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Contradicciones evaluación-e/a	Simplificación abusiva	Rigurosa y no arbitraria	Información adecuada sobre resultados	Proceso claro y transparente	Actividades nunca tratadas
	%	%	%	%	%	%
Nunca	,7%	,7%	4,8%	8,2%	22,6%	13,0%
Algunas veces	31,5%	13,7%	32,9%	46,6%	39,0%	56,8%
En la mitad de los casos	11,6%	8,9%	29,5%	20,5%	19,2%	13,7%
Frecuentemente	47,3%	43,8%	28,8%	21,2%	16,4%	15,1%
Siempre o casi siempre	8,9%	32,9%	4,1%	3,4%	2,7%	1,4%

	Unidireccional	Competitiva	Estereotipada	Cada prof. tiene su sistema de evaluación	Los prof. no establecen criterios
	%	%	%	%	%
Nunca	1,4%	6,8%	2,8%	2,1%	25,3%
Algunas veces	15,8%	21,2%	16,6%	21,7%	37,7%
En la mitad de los casos	3,4%	13,7%	13,8%	14,7%	21,2%
Frecuentemente	31,5%	41,8%	48,3%	37,1%	13,7%
Siempre o casi siempre	47,9%	16,4%	18,6%	24,5%	2,1%

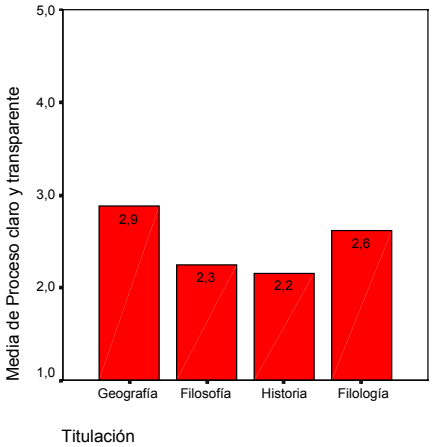
A la vista de estos datos podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes de esta muestra (76,7%) considera que gran frecuencia la evaluación es una simplificación abusiva, que se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas (ítem 73). En el Análisis de Varianza realizado para este ítem los resultados obtenidos rozan la significatividad ($p = 0,069$; $F = 2,413$), por lo que quisimos comprobar estos datos con la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis para ver si había diferencias significativas entre titulaciones.

Esta prueba nos dice que sí hay diferencias significativas ($p = 0,031$), las cuales se situarían entre la media de los alumnos de Filología y Filosofía, por un lado, y la de los estudiantes de Historia y Geografía por otro, siendo estos últimos los que perciben la evaluación como una simplificación abusiva con mayor frecuencia, tal y como se puede observar en el siguiente histograma:



Asimismo, la mayoría de los alumnos afirma que frecuentemente o casi siempre se evalúa unidireccionalmente, es decir, los profesores evalúan a los alumnos pero no a la inversa (ítem 78); se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido más que el resto de los compañeros (ítem 79); y se evalúa estereotipadamente, cada profesor repite una y otra vez los mismos esquemas de evaluación (ítem 80); afirmaciones que son realizadas sin diferencias significativas entre titulaciones.

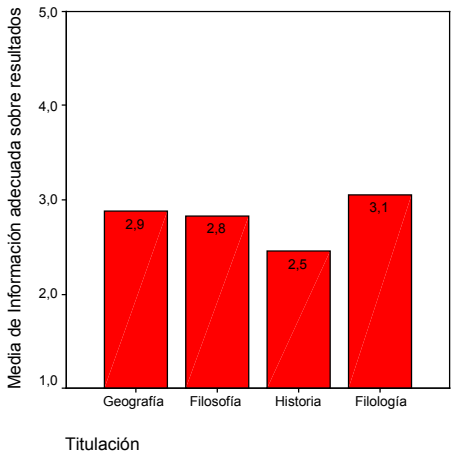
También opina la mayoría de esta muestra que la evaluación en pocas ocasiones es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado ni manipulado (ítem 76). Volvemos a encontrar aquí diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,010$; $F = 3,949$), diferencias que aparecen entre los estudiantes de Filosofía e Historia (por un lado) y los de Filología y Geografía por otro, tal y como refleja el siguiente gráfico:

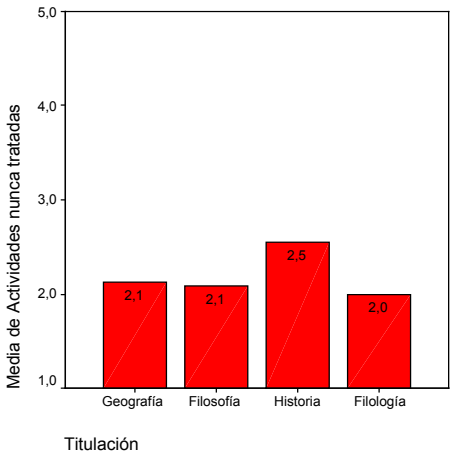


En efecto, podemos ver como son los estudiantes de Geografía y Filología los que con mayor frecuencia perciben que la evaluación es un proceso claro y transparente (aunque la frecuencia en ningún caso llega a "aproximadamente en la mitad de los casos").

Hay una gran diversidad de respuestas en torno a la pregunta de si la evaluación se realiza de una forma rigurosa y no arbitraria (ítem 74). Esta disparidad de opiniones también se refleja en la frecuencia con la que perciben que existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje (ítem 72), de forma que aunque el 47,3% de la muestra percibe que es así frecuentemente, el 31,5% afirma que esto sólo sucede algunas veces.

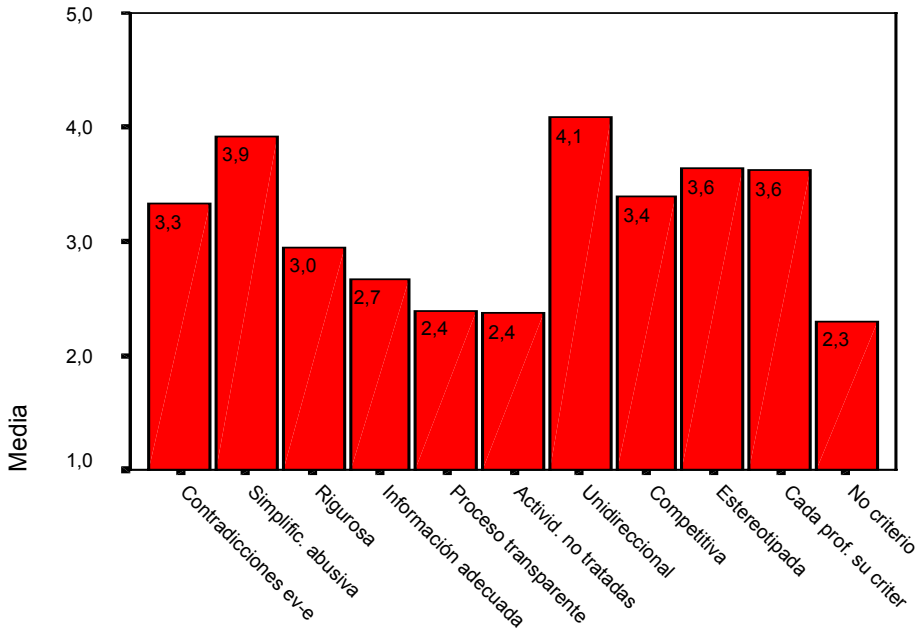
Por otro lado, la mayor parte de estos estudiantes dicen que sólo algunas veces se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase (ítem 77); y el 67,1% de la muestra cree que sólo algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos se recibe información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación (ítem 75). En ambos casos advertimos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,027; F = 3,160 y p = 0,044; F = 2,776 respectivamente), siendo los estudiantes de Historia los que perciben que con menor frecuencia se recibe información adecuada sobre los resultados conseguidos y al mismo tiempo son los que perciben que en más ocasiones se dejan para la evaluación actividades que nunca fueron trabajadas en clase, tal y como puede observarse en los siguientes gráficos:





Asimismo, los estudiantes de esta muestra afirman mayoritariamente (y sin diferencias significativas entre titulaciones) que en pocas ocasiones sus profesores no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar (ítem 82, p = 0,133; F = 1,894), aunque frecuentemente o casi siempre cada profesor tiene su propio sistema de evaluación, y establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores (aunque den la misma materia) (ítem 81, p = 0,245; F = 1,400).

Estos resultados pueden verse reflejados más claramente en el gráfico de barras que presentamos a continuación realizado a partir de las medias:



G. QUIÉN EVALÚA:

G.1. Quién decide en la evaluación:

La tabla de estadísticos descriptivos que presentamos a continuación nos da una visión general de las respuestas de nuestra muestra de estudiantes de Humanidades a este bloque de preguntas:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Profesor solo	146	1	5	4,49	,832
Depende de autoevaluación	146	1	4	1,29	,684
Negociada y dialogada con cada alumno	146	1	5	1,25	,639
Negociada y dialogada con grupo-clase	146	1	5	1,25	,710
Más participación	143	1	2	1,05	,217
N válido (según lista)	143				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

Respuestas que analizamos más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Profesor solo	Depende de autoevaluación	Negociada y dialogada con cada alumno	Negociada y dialogada con grupo-clase	Más participación
	%	%	%	%	%
Nunca	1,4%	80,8%	81,5%	84,2%	(SÍ) 95,1%
Algunas veces	4,1%	13,0%	15,8%	11,6%	(NO) 4,9%
En la mitad de los casos	1,4%	2,7%	,7%	1,4%	
Frecuentemente	30,1%	3,4%	,7%	,7%	
Siempre o casi siempre	63,0%		1,4%	2,1%	

Estos resultados dejan claro como la inmensa mayoría de los estudiantes de esta muestra de Humanidades (93,1%) percibe que en la decisión final de la evaluación participa el profesor solo (ítem 83), percepción en la que coinciden los estudiantes de todas las titulaciones estudiadas sin diferencias significativas (p = 0,596; F = 0,631).

Esto se corrobora con las afirmaciones de que prácticamente nunca se tiene en cuenta la autoevaluación de los alumnos (ítem 84), ni se negocia o dialoga sobre la evaluación final con cada alumno individualmente (ítem 85), ni con el grupo de alumnos de clase en su conjunto (ítem 86). Sin embargo, en estas afirmaciones sí encontramos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,020; F = 3,381; p = 0,001; F = 5,413 y p = 0,008; F = 4,082), las cuales se reducen a las que mostramos a continuación:

Depende de autoevaluación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Filología	1,06	
Historia	1,20	1,20
Geografía	1,53	1,53
Filosofía		1,58

Negociada y dialogada con cada alumno:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Filología	1,11	
Geografía	1,16	
Historia	1,21	
Filosofía		1,92

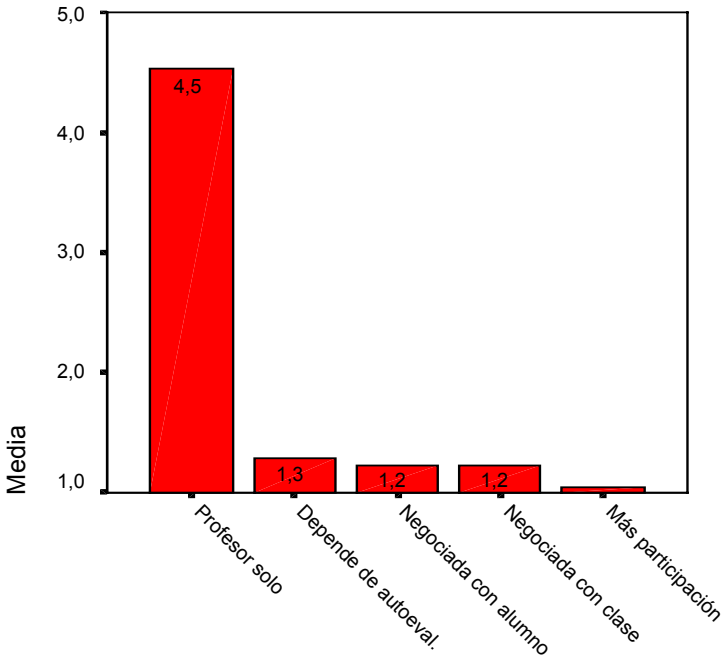
Negociada y dialogada con grupo-clase:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Historia	1,15	
Geografía	1,16	
Filología	1,44	1,44
Filosofía		1,83

En estas tablas podemos observar como son los estudiantes de Filosofía los que consideran que con mayor frecuencia (aunque en ningún caso llega a algunas veces) la evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno, es negociada y dialogada con cada alumno individualmente y con el grupo de alumnos de clase en su conjunto.

Además, el 95,1% de la muestra afirma rotundamente que le gustaría tener más participación en la decisión final de su propia evaluación (ítem 87).

Estos resultados se ven más claramente reflejados a través del histograma realizado a partir de las medias de las respuestas en este bloque de preguntas:



G.2. Responsables de la forma de evaluar:

Los valores mínimos, máximos, medias y desviación típica de las respuestas a los ítems de esta dimensión son los que reflejamos en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Desinterés del profesorado	145	2	5	3,30	1,042
Falta de formación del profesorado	145	1	5	2,97	1,157
Rutinización de prácticas docentes	145	2	5	4,14	,841
Complejidad	144	1	5	2,60	1,172
Carencia de ayuda	141	1	5	2,63	1,130
Condiciones	145	1	5	3,10	1,116
Alumnos	144	1	5	2,33	1,102
Presiones gubernamentales	145	1	5	3,17	1,280
N válido (según lista)	138				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

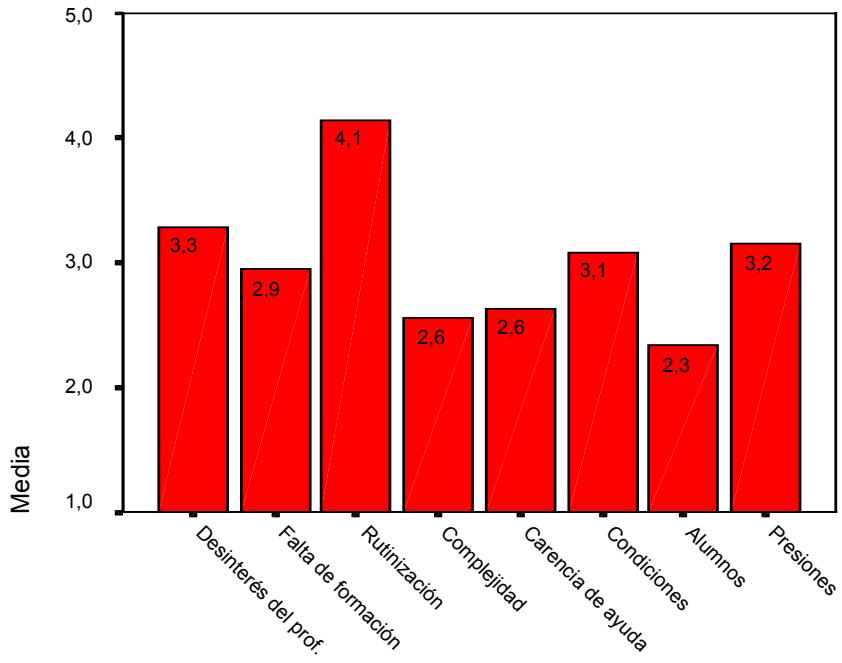
Para analizar estos resultados más pormenorizadamente, analizamos la distribución de los porcentajes en las diferentes categorías de respuesta para cada ítem:

	Desinterés del profesorado	Falta de formación del profesorado	Rutinización de prácticas docentes	Complejidad	Carencia de ayuda	Condiciones	Alumnos	Presiones guber-namentales
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca		6,2%		16,7%	13,5%	6,9%	26,4%	11,0%
Algunas veces	32,4%	40,0%	6,2%	38,9%	43,3%	27,6%	36,8%	24,8%
En la mitad de los casos	16,6%	14,5%	10,3%	18,8%	14,9%	22,8%	15,3%	17,2%
Frecuentemente	40,0%	29,7%	46,2%	18,8%	23,4%	33,8%	20,8%	30,3%
Siempre o casi siempre	11,0%	9,7%	37,2%	6,9%	5,0%	9,0%	,7%	16,6%

Con estos datos podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra (83,4%) creen que la explicación de que la evaluación se desarrolle tal como se está haciendo reside mayoritariamente en la rutinización de las prácticas profesionales por parte de los profesores, que repiten año tras año los mismos esquemas de evaluación (ítem 90). Además, esta afirmación es efectuada sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,126$; $F = 1,939$).

Como se refleja en la tabla de frecuencias, en el resto de opciones que le presentábamos hay una mayor disparidad de opiniones, sobre todo en las respuestas a si puede ser debido: a la falta de motivación, despreocupación o desinterés del profesorado por estos temas (ítem 88); o a su falta de formación en temas de evaluación (ítem 89); o a las condiciones en las que tiene que realizarse el proceso de evaluación (ítem 93); o bien a las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales (ítem 95). Aunque hay un acuerdo mayor (que se refleja además en carencia de diferencias significativas entre titulaciones) en considerar que la forma en que se realiza la evaluación actualmente en pocas ocasiones es responsabilidad de la complejidad del proceso (ítem 91, $p = 0,703$; $F = 0,471$), de la carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma (ítem 92, $p = 0,615$; $F = 0,602$), o de los propios alumnos que reclaman ser evaluados de una manera tradicional (ítem 94, $p = 0,453$; $F = 0,880$).

Podemos ver más gráficamente estos datos en el histograma que se presenta a continuación realizado a partir de las medias generales de la muestra en cada ítem de esta dimensión:



H. CUÁNDO SE EVALÚA:

Los resultados obtenidos en esta dimensión pueden apreciarse claramente a través de la tabla de estadísticos descriptivos que presentamos a continuación:

Estadísticos descriptivos[a]

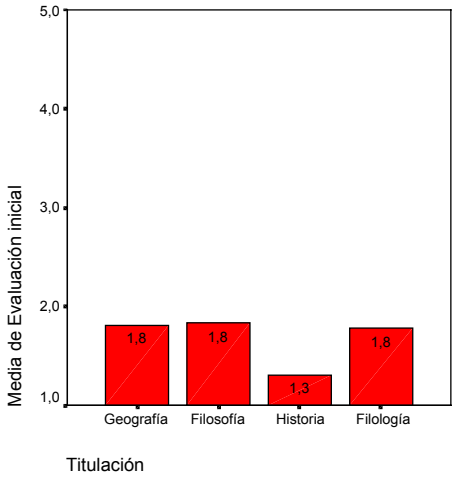
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Integrada en el proceso de e-a	144	1	5	3,19	1,290
Evaluación inicial	146	1	5	1,52	,841
Evaluación final	146	1	5	4,34	,824
N válido (según lista)	144				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

Aún así, vamos a analizar más detalladamente estos resultados a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Evaluación inicial	Evaluación final
	%	%	%
Nunca	11,1%	63,7%	,7%
Algunas veces	24,3%	26,0%	4,8%
En la mitad de los casos	16,7%	6,2%	4,1%
Frecuentemente	30,6%	2,7%	41,1%
Siempre o casi siempre	17,4%	1,4%	49,3%

A la vista de estos datos podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes (89,7%) afirma que prácticamente nunca se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, errores, conocimientos incompletos, estrategias de aprendizaje, etc., de los alumnos (ítem 97). Aún así, encontramos diferencias significativas entre titulaciones en esta afirmación (p = 0,005; F = 4,467), diferencias que consideradas singularmente se reducen a la media de las respuestas de los estudiantes de Historia y las de las demás titulaciones, tal y como se refleja en el siguiente gráfico de barras:



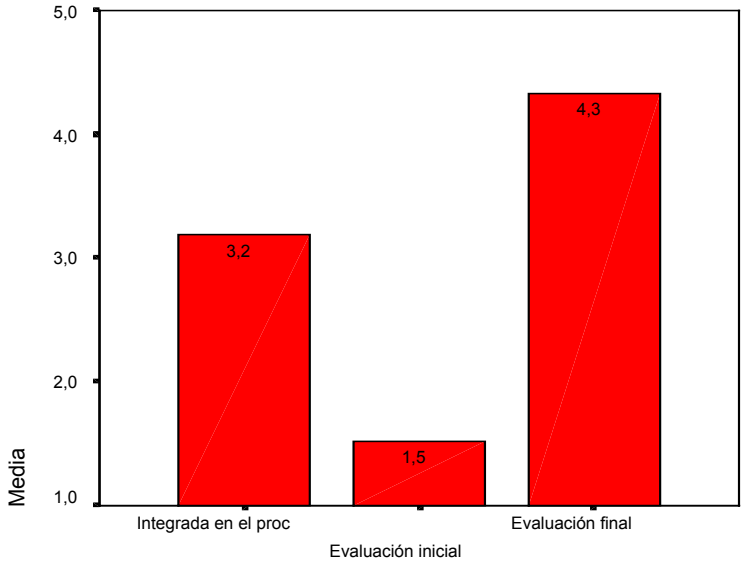
Comprobamos así como estas diferencias se sitúan entre los estudiantes de Historia y los de las demás titulaciones, siendo los primeros los que realizan más taxativamente esta afirmación.

El 90,4% de la muestra (sin diferencias significativas entre titulaciones: p = 0,832; F = 0,291) nos dice que siempre o frecuentemente la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 98).

Existen mayor disparidad de percepciones en las respuestas a si la evaluación es un proceso integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje

en vez de presentarse como un momento netamente distinto y diferenciado (ítem 96), de forma que mientras un 30,6% de la muestra percibe que esto es así frecuentemente, el 24,3% afirma que sólo sucede esto algunas veces.

El gráfico de barras realizado a partir de las medias, reflejan estos resultados más claramente:



I. EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

Si hallamos los valores mínimos, máximos, medias y desviación típica de las respuestas dadas a las preguntas de esta dimensión obtenemos la siguiente tabla resumen:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Diplomas más que aprendizaje	146	2	5	4,52	,646
Aprobar más que aprender	146	1	5	3,95	1,129
Autoevaluación como truco	144	1	5	2,44	1,127
Sometimiento a opinión del profesor	146	1	5	4,05	1,042
Condicionamiento a forma de evaluar	146	1	5	4,01	1,063
Azar en las calificaciones	146	1	5	2,92	1,058
Calificaciones dependen de exámenes	146	1	5	3,87	,919
N válido (según lista)	144				

a. Área de Conocimiento = Humanidades

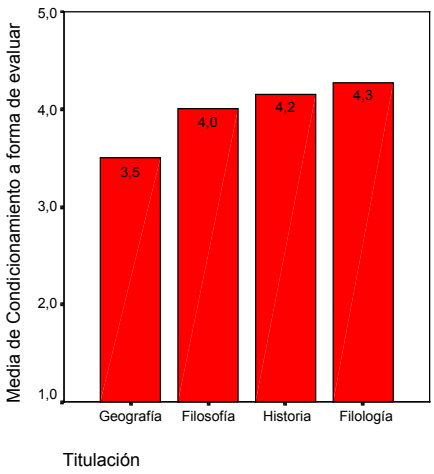
Para poder analizar estos datos más pormenorizadamente, obtuvimos también la distribución de las frecuencias de respuesta a cada uno de los ítems, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

	Diplomas más que aprendizaje	Aprobar más que aprender	Auto-evaluación como truco	Sometimiento a opinión del profesor	Condicionamiento a forma de evaluar	Azar en las calificaciones	Calificaciones dependen de exámenes
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca		5,5%	22,9%	2,1%	1,4%	4,8%	1,4%
Algunas veces	2,1%	8,2%	34,0%	10,3%	12,3%	39,0%	9,6%
En la mitad de los casos	2,1%	8,2%	22,2%	8,2%	10,3%	21,2%	12,3%
Frecuentemente	37,7%	41,8%	17,4%	39,0%	35,6%	28,8%	54,1%
Siempre o casi siempre	58,2%	36,3%	3,5%	40,4%	40,4%	6,2%	22,6%

Con estos datos podemos ver como la inmensa mayoría de la muestra de estudiantes de Humanidades (95,9%, sin diferencias significativas entre titulaciones: p = 0,150; F = 1,801) considera que la sociedad en general da más valor a los diplomas y a las calificaciones que al aprendizaje (ítem 99); razón que a lo mejor puede explicar que ellos mismos afirman que con gran frecuencia no importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar (ítem 100).

Asimismo consideran mayoritariamente que casi siempre o frecuentemente lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta (aunque se esté convencido de que no lo es; ítem 102) y hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de

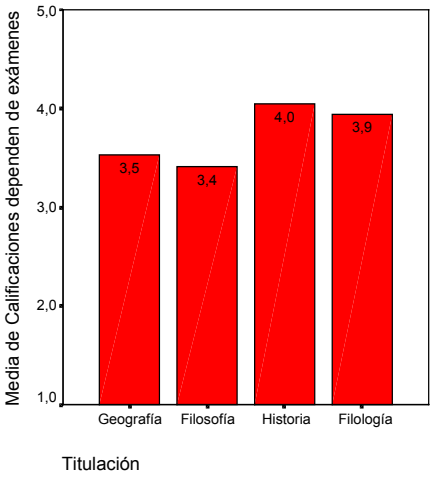
evaluar de cada profesor (ítem 103). Sin embargo, en esta última consideración encontramos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,017; F = 3,528), siendo los estudiantes de Geografía los que consideran que con menor frecuencia tienen que condicionar su forma de estudiar a la evaluación:



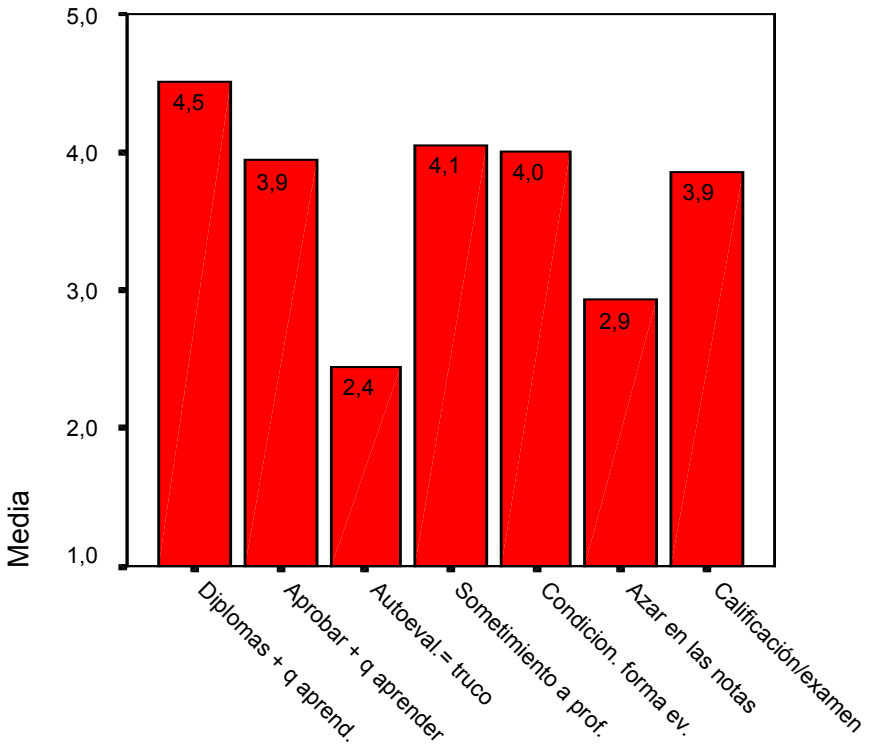
Con respecto a si creen que la autoevaluación es un truco que emplean los alumnos para facilitar la consecución de buenas calificaciones (ítem 101), el 79,1% de la muestra (sin diferencias significativas entre titulaciones: p = 0,138; F = 1,186) afirma que esto ocurre con una frecuencia que va desde casi nunca hasta aproximadamente en la mitad de los casos.

Por último, la mayoría de los estudiantes considera que las calificaciones dependen sólo de los exámenes (ítem 105), y hay una gran disparidad de opiniones con respecto a la frecuencia con la que perciben que el azar juega un papel importante en las notas de la carrera (ítem 104).

Advertimos sin embargo diferencias significativas entre titulaciones en la frecuencia con la que perciben que las calificaciones dependen sólo de los exámenes (p = 0,013; F = 3,702), siendo los estudiantes de Historia los que con mayor frecuencia consideran que esto es así:



Las medias generales de las respuestas a las variables de esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación:



6.1.3.3. A MODO DE RECAPITULACIÓN:

De todo esto se deriva que la realidad de la evaluación, tal y como es percibida por los estudiantes de Humanidades, nunca es vivida como una posibilidad de diálogo con el profesorado, y es una evaluación que se reduce únicamente a los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios o con cuántos esfuerzos, afirmaciones que son realizadas por más del 90% de nuestra muestra de estudiantes.

También afirman estos estudiantes (con un porcentaje superior al 90%) que entre los instrumentos utilizados para la recogida de información para la evaluación en muy pocas ocasiones aparece la entrevista, el cuaderno-diario, la autoevaluación o coevaluación entre alumnos, o un examen escrito en el que se pueda utilizar todo el material que se considere preciso.

Además, afirman con gran contundencia que la decisión final de la evaluación la toma el profesor solo, sin consultarla con otros profesores, ni con el alumno individualmente, ni con el grupo de clase, ni influye en nada la propia autoevaluación del alumno. Y esto hace que supere el 90% el porcentaje de estudiantes a los que les gustaría tener más participación en la decisión de su evaluación.

Por último, también coincide la gran mayoría de esta muestra en afirmar que la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la percepción de que padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas y certificaciones que al aprendizaje realizado.

Por el contrario, muestra gran división de opiniones en relación con aspectos como si sus profesores entienden la evaluación como comparar los logros del alumno con algún criterio previo-prefijado (aunque después afirman mayoritariamente que el referente que se utiliza en la evaluación es el criterial, independiente del grupo de alumnos que se está evaluando), o si ellos mismo viven la evaluación como un juicio, o si entre las funciones para las que sus profesores evalúan se encuentra la selección de alumnos, el control administrativo, la socialización o la valoración de aprendizajes.

Tampoco tienen los estudiantes del área de Humanidades nada claro si del conocimiento adquirido sus profesores consideran necesario evaluar la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc., o si se evalúa el propio proceso o estrategia de evaluación. Así como muestran una considerable dispersión de respuestas a las preguntas de si se utiliza el referente normativo en la evaluación, o si creen que se evalúa para el profesor (como parte de su tarea docente) o para la sociedad (para seleccionar a los mejores).

No tienen claro en qué medida se tienen en cuenta los trabajos o exámenes realizados alo largo del curso o cuatrimestre para la evaluación, ni con qué frecuencia se utilizan instrumentos de evaluación como las monografías o los exámenes escritos de preguntas abiertas. O si la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria, o en qué medida existen contradicciones entre la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido.

Tampoco se posicionan claramente sobre si la evaluación crea distancias entre profesor y alumnos, o si la responsabilidad de que la evaluación se desarrolle tal y como se está haciendo recae en la falta de motivación o desinterés del profesorado, en su falta de formación sobre temas de evaluación, en las condiciones en que tiene que desarrollarse este proceso o debido a presiones gubernamentales, burocráticas o institucionales.

Finalmente, también tienen grandes dudas estos estudiantes para definir la frecuencia con la que la evaluación se encuentra integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en vez de ser un momento netamente diferenciado) o el papel que juega el azar o la suerte en las calificaciones.

Antes de finalizar este apartado, nos pareció importante hacer mención a las características diferenciales que encontramos en las muestras por titulaciones de esta área de conocimiento.

Así, podemos decir que por lo que respecta al área de Humanidades, son los estudiantes de la titulación de Historia los que perciben una evaluación menos pedagógica o que más difícilmente se podría caracterizar como educativa. Así, son estos estudiantes los que con menor frecuencia perciben que sus profesores entienden evaluar como valorar el progreso del alumno o como valorar el proceso de aprendizaje; los que en menos ocasiones creen que se utiliza la evaluación con funciones como impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; los que afirman que con menor frecuencia sus profesores consideran necesario evaluar las capacidades, esfuerzo, actitud e interés del alumnado; los que en menos ocasiones creen que la evaluación se realice para el alumno (para informarle sobre su aprendizaje) y se utiliza como referente el propio progreso o evolución del estudiante; y los que con mayor frecuencia perciben que la evaluación crea distancias entre el profesor y el alumno y consideran que tal y como se realiza se convierte en una simplificación abusiva.

En la muestra de estudiantes de esta área, no hay una titulación que destaque especialmente (en comparación con las otras) por considerar que la evaluación se realiza de una forma más educativa; aunque podríamos decir que son los estudiantes de Filosofía encuestados los que con mayor frecuencia viven la evaluación como una posibilidad de diálogo; los que consideran que en más ocasiones están presentes funciones de la evaluación como impulsar la participación de los estudiantes en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; y también son estos estudiantes los que perciben con mayor frecuencia que la evaluación depende de su propia autoevaluación, y que la decisión final del proceso de evaluación es negociada tanto con el grupo de clase en conjunto como con cada alumno individualmente.

6.1.4. ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES:

6.1.4.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

La muestra de estudiantes perteneciente al área de Ciencias experimentales se distribuye entre las titulaciones de Matemáticas, Biología y Químicas, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

	Titulación	
	Recuento	%
Matemáticas	16	28,6%
Biología	23	41,1%
Químicas	17	30,4%
Total	56	100,0%

Diferentes circunstancias hacen que la muestra de estudiantes pertenecientes a esta área sea considerablemente menor que en las demás. En primer lugar hay que tener en cuenta que el número de alumnos matriculados por curso en la licenciatura de Matemáticas en nuestra Universidad actualmente tiene una media de 30 alumnos, lo que explica porque nos encontramos con tan pocos alumnos de esta titulación en esta muestra.

En el caso de la licenciatura en Biología, el Director de Departamento al que entrevistamos y al que le solicitamos aplicar los cuestionarios a estudiantes en una de las materias obligatorias o troncales de segundo ciclo, nos informó que el número de alumnos asistentes a clase habitualmente no superaba nunca los treinta y cinco, si bien este número no se correspondía en absoluto con el número de alumnos matriculados en esas materias. Consecuentemente consideramos que el número de alumnos de esta titulación que respondió los cuestionarios era bastante aceptable.

En el caso de la licenciatura en Químicas, a pesar de que se nos había informado que los alumnos asistentes a clase eran aproximadamente 70, los dos días que nosotros pasamos por las aulas para aplicar el cuestionario sólo estaban presentes estos 17, debido a que el profesor que nos cedió su clase para la aplicación había avisado que ese día se iban a pasar unas encuestas y los alumnos no acudieron a clase. Aunque estudiamos la posibilidad de volver

a intentarlo otro día, en otra hora, o eliminar esta muestra, consideramos que esto traería serias dificultades para ampliar el número de alumnos encuestados, por tanto decidimos continuar con esta muestra de alumnos de la titulación de Químicas.

Por lo que respecta a la distribución de la muestra en función del género, nos encontramos con que el 75% de la misma está constituida por mujeres, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

	Sexo	
	Recuento	%
Hombre	14	25,0%
Mujer	42	75,0%
Total	56	100,0%

Y también el 75% de esta muestra está comprendido por estudiantes que tienen entre 19 y 24 años de edad, siendo la distribución por edades la que aparece reflejada en la tabla que presentamos a continuación:

	Edad	
	Recuento	%
19-24 años	42	75,0%
25-30 años	13	23,2%
31-36 años	1	1,8%
Total	56	100,0%

6.1.4.2. VARIABLES DE CONTENIDO:

A. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN:

A.1. Percepción de la concepción que los profesores tienen de la evaluación:

Si analizamos los datos obtenidos en los ítems de esta dimensión a través de los estadísticos descriptivos: mínimo, máximo, media y desviación típica, obtenemos los siguientes resultados que nos dan una visión general de cómo se distribuyen las respuestas de los estudiantes::

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Examinar	56	2	5	4,04	,830
Calificar	55	2	5	3,91	1,023
Comparar logros con criterios	55	1	5	2,58	1,117
Valorar progreso del alumno	55	1	4	1,56	,834
Valorar proceso de aprendizaje	53	1	4	1,72	,948
Decidir promoción	55	2	5	3,69	1,215
N válido (según lista)	53				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Más detalladamente, quisimos saber como se distribuyen los porcentajes de la muestra en cada una de las categorías de respuesta (nunca, algunas veces, aproximadamente en la mitad de los casos, frecuentemente, siempre o casi siempre) para cada ítem de esa dimensión, lo cuál se puede ver en la siguiente tabla resumen:

	Examinar	Calificar	Comparar logros con criterios	Valorar progreso del alumno	Valorar proceso de aprendizaje	Decidir promoción
	%	%	%	%	%	%
Nunca			12,7%	60,0%	52,8%	
Algunas veces	8,9%	16,4%	45,5%	29,1%	32,1%	29,1%
En la mitad de los casos	5,4%	7,3%	20,0%	5,5%	5,7%	5,5%
Frecuentemente	58,9%	45,5%	14,5%	5,5%	9,4%	32,7%
Siempre o casi siempre	26,8%	30,9%	7,3%			32,7%

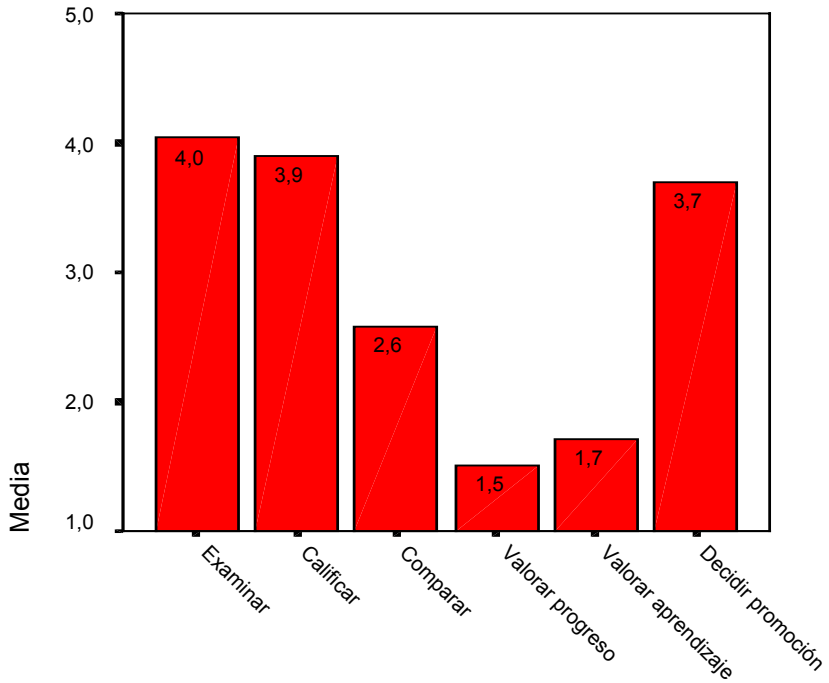
Con los datos que nos ofrece esta tabla resumen podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra del área de Ciencias Experimentales perciben que sus profesores con gran frecuencia entienden que evaluar es examinar (85,7%) y calificar al alumno (76,4%) (ítems 1 y 2 respectivamente). Ambas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,140$; $F = 2,044$ y $p = 0,961$; $F = 0,040$ respectivamente).

También son mayoría (65,4%) los estudiantes que perciben que con gran frecuencia sus profesores entienden por evaluar decidir si el alumno puede superar la materia (ítem 6), pero en este caso hay un porcentaje considerable de la muestra que afirma que esto sólo es así algunas veces.

Por otro lado, estos estudiantes también afirman con bastante rotundidad que sus profesores prácticamente nunca entienden la evaluación como la valoración del progreso del alumno respecto de donde se encontraba en un principio (ítem 4), ni tampoco como la valoración de la calidad del proceso de aprendizaje del alumno (ítem 5). Ambas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,388$; $F = 0,965$ en el primer caso, y $p = 0,855$; $F = 0,157$ en el segundo).

Con respecto a la percepción de si sus profesores entienden por evaluar comparar los logros del alumno con algún criterio previo, prefijado (ítem 3), el 65,5% de la muestra opina que esto sucede algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos.

Estos resultados pueden verse reflejados gráficamente en el siguiente histograma realizado a partir de las medias generales de la muestra en cada ítem de esta dimensión:



A.2. Concepción de los estudiantes de la evaluación:

En la tabla siguiente se reflejan los valores mínimos y máximos, así como las medias y desviaciones típicas de las respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre cómo viven ellos la evaluación:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amenaza	55	1	5	2,58	1,301
Control	54	1	5	3,35	1,216
Comprobación necesaria	56	1	5	3,37	1,301
Juicio	55	1	5	2,75	1,377
Posibilidad de diálogo	54	1	2	1,24	,432
Ayuda	55	1	4	1,95	1,026
Aprendizaje	54	1	5	2,35	1,320
N válido (según lista)	53				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Analizando la distribución de las respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems de esta dimensión, obtenemos la siguiente tabla de frecuencias:

	Amenaza	Control	Comprobación necesaria	Juicio	Posibilidad de diálogo	Ayuda	Aprendizaje
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	25,5%	7,4%	7,1%	25,5%	75,9%	41,8%	33,3%
Algunas veces	29,1%	22,2%	26,8%	25,5%	24,1%	34,5%	29,6%
En la mitad de los casos	14,5%	14,8%	10,7%	5,5%		10,9%	14,8%
Frecuentemente	23,6%	38,9%	32,1%	36,4%		12,7%	13,0%
Siempre o casi siempre	7,3%	16,7%	23,2%	7,3%			9,3%

A la vista de estos resultados llama la atención, en primer lugar, como la totalidad de esta muestra considera que prácticamente nunca o tan sólo algunas veces percibe la evaluación como una posibilidad de diálogo (ítem 11). Además, esta afirmación es efectuada sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,110$; $F = 2,308$).

Son mayoría también los estudiantes que en pocas ocasiones viven la evaluación como una ayuda (ítem 12) o como un aprendizaje (ítem 13); mientras que en las demás opciones que le presentábamos como alternativas: como una amenaza (ítem 7), un control (ítem 8), una comprobación necesaria (ítem 9), o un juicio (ítem 10) nos encontramos con una considerable división de opiniones.

Advertimos diferencias significativas entre titulaciones en la percepción de la frecuencia con la que los estudiantes dicen vivir la evaluación como un aprendizaje ($p = 0,026$; $F = 3,923$), o como un juicio ($p = 0,023$; $F = 4,054$); diferencias que consideradas singularmente se reducen a las que citamos a continuación:

Aprendizaje:

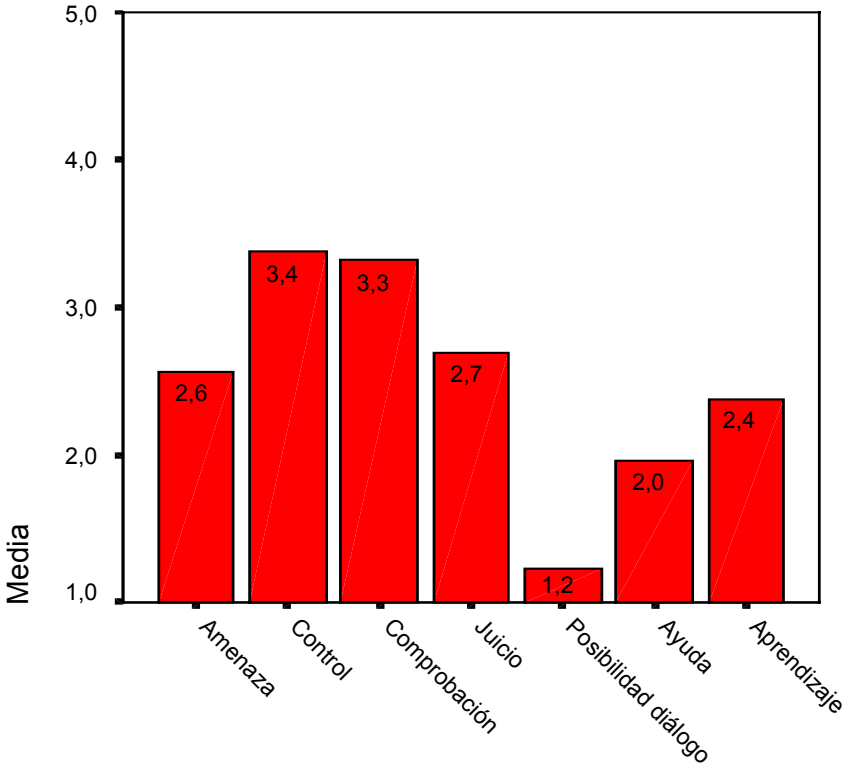
Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Matemáticas	1,81	
Químicas	2,13	2,13
Biología		2,91

Juicio:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Biología	2,30	
Químicas	2,63	2,63
Matemáticas		3,50

Es decir, en ambos casos las diferencias aparecen entre los estudiantes de Matemáticas y los Biología, siendo estos últimos los que afirman vivir las situaciones de evaluación como un aprendizaje con mayor frecuencia (próxima a la mitad de los casos) y que en menos ocasiones la viven como un juicio.

Estos resultados pueden verse reflejados gráficamente en el histograma elaborado a partir de las medias de las respuestas a los ítems de esta dimensión:



B. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

A continuación presentamos el cuadro resumen de los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación típica) hallados con los datos obtenidos en esta dimensión:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Selección de alumnos	56	1	5	3,20	1,166
Control administrativo	56	1	5	2,77	1,095
Socializar alumnos	56	1	5	2,77	1,160
Ejercer el poder	56	1	5	2,52	1,079
Facilitar coordinación profesores	56	1	4	1,96	,972
Valoración de aprendizajes	55	1	4	2,75	1,040
Refuerzo motivacional	55	1	4	1,96	,793
Reflexión	56	1	5	2,55	,971
Diagnosticar dificultades	56	1	5	2,32	1,029
Remediar dificultades	56	1	5	2,09	,900
Tomar decisiones	56	1	4	2,23	,914
Informar al alumno	56	1	4	1,80	,903
Promover diálogo	56	1	3	1,36	,520
Ajustar proceso de e/a	55	1	4	1,64	,778
Perfeccionamiento alumnos	55	1	4	2,29	,956
Impulsar participación alumnos	56	1	4	1,73	,798
N válido (según lista)	54				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Resultados que pueden verse más claramente si analizamos la distribución de las respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems que le planteábamos para conocer las funciones que adopta la evaluación de estudiantes en esta área de conocimiento. Esta distribución se presenta resumida en la siguiente tabla de frecuencias:

	Selección de alumnos	Control administrativo	Socializar alumnos	Ejercer el poder	Facilitar coordinación profesores	Valoración de aprendizajes	Refuerzo motivacional	Reflexión
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	7,1%	8,9%	16,1%	16,1%	39,3%	12,7%	27,3%	7,1%
Algunas veces	28,6%	42,9%	26,8%	42,9%	33,9%	30,9%	54,5%	53,6%
En la mitad de los casos	10,7%	14,3%	26,8%	16,1%	17,9%	25,5%	12,7%	19,6%
Frecuentemente	44,6%	30,4%	25,0%	23,2%	8,9%	30,9%	5,5%	16,1%
Siempre o casi siempre	8,9%	3,6%	5,4%	1,8%				3,6%

	Diagnosticar dificultades	Remediar dificultades	Tomar decisiones	Informar al alumno	Promover diálogo	Ajustar proceso de e/a	Perfeccionamiento alumnos	Impulsar participación alumnos
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	21,4%	23,2%	21,4%	46,4%	66,1%	50,9%	20,0%	42,9%
Algunas veces	42,9%	55,4%	44,6%	32,1%	32,1%	38,2%	45,5%	46,4%
En la mitad de los casos	19,6%	12,5%	23,2%	16,1%	1,8%	7,3%	20,0%	5,4%
Frecuentemente	14,3%	7,1%	10,7%	5,4%		3,6%	14,5%	5,4%
Siempre o casi siempre	1,8%	1,8%						

Al igual que en el caso de las dos áreas de conocimiento ya analizadas, vemos aquí como nuestra muestra del área de Ciencias Experimentales tiene mucho más claro aquellas funciones que la evaluación NO cumple que las que realmente asume.

De esta forma, podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes considera que sus profesores casi nunca o sólo algunas veces adoptan como funciones de la evaluación: facilitar la coordinación entre profesores (ítem 18): el refuerzo motivacional (ítem 20); reflexionar sobre lo que se hace (ítem 21); diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 22); remediar las dificultades encontradas en dicho proceso (ítem 23); tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el mismo (ítem 24); informar al alumno sobre su aprendizaje (ítem 25); aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos (ítem 26); ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno (ítem 27); ayudar al perfeccionamiento de los alumnos (ítem 28); o impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 29).

También son mayoría los estudiantes que creen que sus profesores en pocas ocasiones adoptan como función de la evaluación ejercer el poder (ítem 17), pero en este caso hay un considerable porcentaje de alumnos que discrepa de esta opinión percibiendo que esto sucede frecuentemente. Esta misma situación es la que nos encontramos en las respuestas a si los profesores adoptan como función de la evaluación el control administrativo (ítem 15).

Y las divergencias de opiniones son todavía mayores en las respuestas relativas a si se adoptan funciones como la socialización de los alumnos (ítem 16), o la valoración de aprendizajes (ítem 19).

En lo que respecta a si una de las funciones con las que son evaluados es la selección de alumnos (ítem 14), la mayoría de estudiantes de esta muestra (53,5%) considera que así es con bastante frecuencia, pero también en este caso nos encontramos que un considerable porcentaje de alumnos discrepa de esta percepción afirmando que eso sólo sucede algunas veces.

Únicamente aparecen diferencias significativas entre titulaciones en la frecuencia con la que los estudiantes perciben que sus profesores adoptan como funciones de la evaluación: la valoración de los aprendizajes ($p = 0,008$; $F = 5,311$) y el tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje ($p = 0,028$; $F = 3,835$).

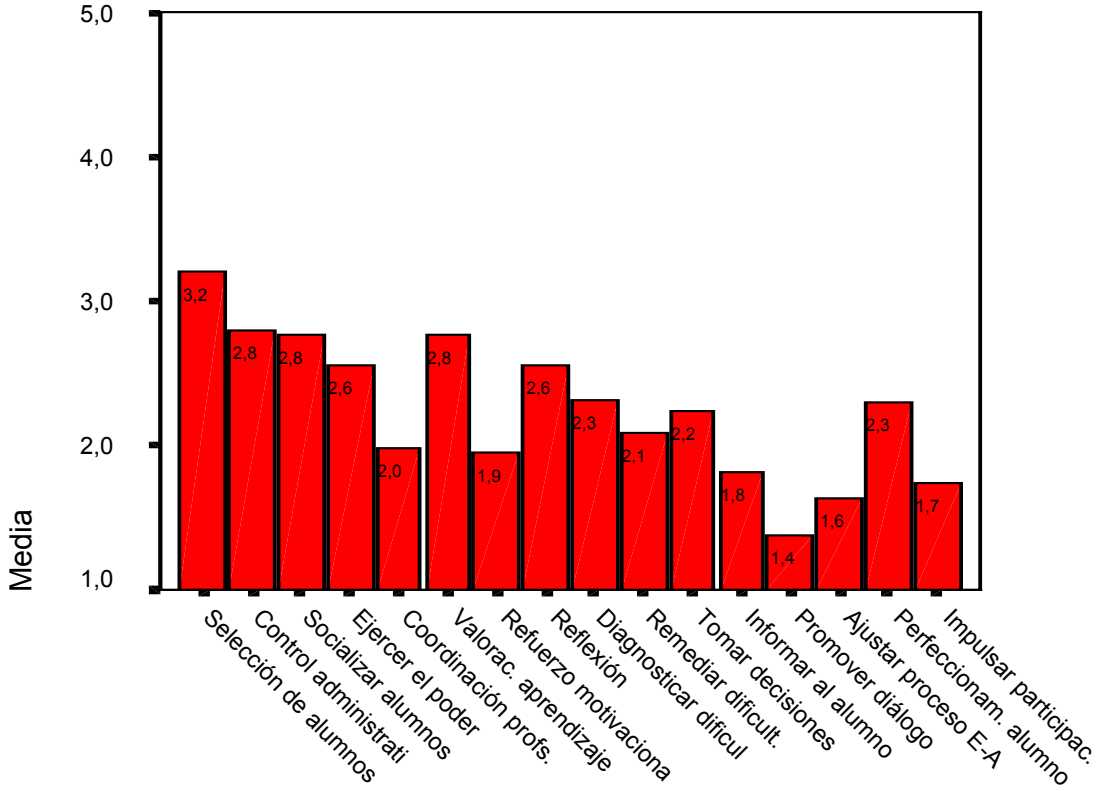
En el primer caso, las diferencias aparecen entre los estudiantes de Matemáticas y los de las demás titulaciones, considerando los primeros que en menos ocasiones sus profesores adopta esta función de la evaluación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Matemáticas	2,07	
Biología		2,91
Químicas		3,12

Por lo que respecta a utilizar la evaluación como un medio para tomar decisiones racionales y bien fundamentadas, las diferencias significativas aparecen entre los estudiantes de Matemáticas y los de Biología, volviendo a ser los estudiantes de Matemáticas los que perciben que en menos ocasiones se adopta esta función de la evaluación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Matemáticas	1,88	
Químicas	2,06	2,06
Biología		2,61

Todos estos resultados pueden verse reflejados en el gráfico de barras que presentamos a continuación:



C. OBJETOS DE LA EVALUACIÓN:

C.1. <u>Percepción de lo que los profesores consideran necesario evaluar</u>:

En la tabla siguiente se reflejan los valores mínimos y máximos, así como las medias y desviaciones típicas de las respuestas de los alumnos a este bloque de preguntas.

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Programa de la materia	56	1	5	3,80	1,119
Condiciones de estudio	56	1	5	1,88	,974
Proceso de enseñanza	56	1	5	2,52	1,175
Proceso o estrategia de evaluación	55	1	5	2,20	,989
Conocimientos previos	56	1	4	2,16	1,005
Esfuerzo	56	1	5	2,30	1,111
Actitud e interés	56	1	5	2,25	,995
Capacidades (madurez,formación)	54	1	4	1,94	1,054
Conocimiento adquirido	47	2	5	3,79	,977
Reproducción de la información	56	1	5	3,50	1,191
Procesos de razonamiento ...	55	1	5	3,18	1,156
N válido (según lista)	43				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Y podemos observar la distribución de las respuestas de los estudiantes de esta muestra a los ítems de este bloque de preguntas en la siguiente tabla de frecuencias:

	Programa de la materia	Condiciones de estudio	Proceso de enseñanza	Proceso o estrategia de evaluación	Conocimientos previos	Esfuerzo
	%	%	%	%	%	%
Nunca	3,6%	39,3%	21,4%	23,6%	28,6%	26,8%
Algunas veces	14,3%	46,4%	35,7%	47,3%	41,1%	35,7%
En la mitad de los casos	8,9%	3,6%	16,1%	16,4%	16,1%	21,4%
Frecuentemente	44,6%	8,9%	23,2%	10,9%	14,3%	12,5%
Siempre o casi siempre	28,6%	1,8%	3,6%	1,8%		3,6%

	Actitud e interés	Capacidades (madurez, formación)	Conocimiento adquirido	Reproducción de la información	Procesos de razonamiento ...
	%	%	%	%	%
Nunca	23,2%	46,3%		3,6%	3,6%
Algunas veces	42,9%	24,1%	17,0%	25,0%	30,9%
En la mitad de los casos	21,4%	18,5%	8,5%	10,7%	25,5%
Frecuentemente	10,7%	11,1%	53,2%	39,3%	23,6%
Siempre o casi siempre	1,8%		21,3%	21,4%	16,4%

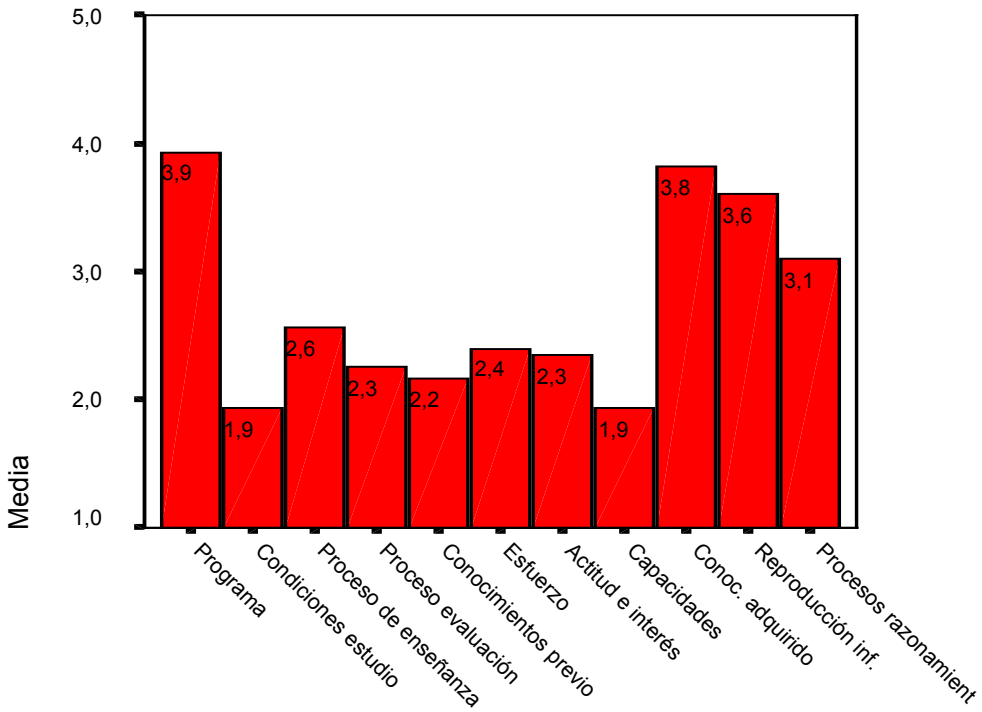
Con estos datos podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra del área de Ciencias Experimentales (sin

diferencias significativas entre titulaciones) percibe que con gran frecuencia sus profesores consideran necesario evaluar la programación de la materia (ítem 30, con las matizaciones que ya hemos hecho anteriormente) y el conocimiento adquirido por los estudiantes (ítem 38). De ese conocimiento, el 60,7% de la muestra considera que se evalúa principalmente la solución de los ejercicios o la reproducción de la información con independencia de que se haga memorísticamente (ítem 39), y hay una gran disparidad de opiniones con respecto a si se considera necesario evaluar también la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. (ítem 40).

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes coincide en la percepción que sus profesores nunca o sólo algunas veces consideran necesario evaluar las condiciones de estudio de los alumnos (ítem 31, afirmado por el 85,7% de la muestra), el propio proceso o estrategia de evaluación (ítem 33, 70,9%), los conocimientos previos de los alumnos (ítem 34, 69,7%), el esfuerzo de los alumnos (ítem 35, 62,5%), la actitud y el interés del alumnado (ítem 36, 66,1%), o las capacidades de cada persona (ítem 37, 70,4%). Afirmaciones que son efectuadas sin diferencias significativas entre titulaciones.

Y aunque también son mayoría (57,1%) los estudiantes que perciben que en pocas ocasiones sus profesores consideran necesario evaluar el proceso de enseñanza seguido por ellos mismos (ítem 32), en este caso nos encontramos con que un 23,2% de la muestra percibe que esto sucede frecuentemente.

A continuación el gráfico de barras realizado a partir de las medias estadísticas:



C.2. <u>Posibles reduccionismos en la evaluación</u>:

La tabla de estadísticos descriptivos que nos ofrecen las respuestas de los alumnos a las preguntas sobre los posibles reduccionismos de la evaluación sería la siguiente:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados (solamente)	55	2	5	4,49	,717
Resultados buscados,pretendidos,observables	54	2	5	3,98	,942
Personas (no condiciones, ni medios)	55	2	5	4,18	,772
Errores más que aciertos	56	2	5	3,80	,923
Conocimientos de hechos y conceptos	55	2	5	3,76	,881
Capacidad para resolver problemas	56	1	5	3,23	1,062
Identificación con valores del área	55	1	5	2,60	1,011
N válido (según lista)	54				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

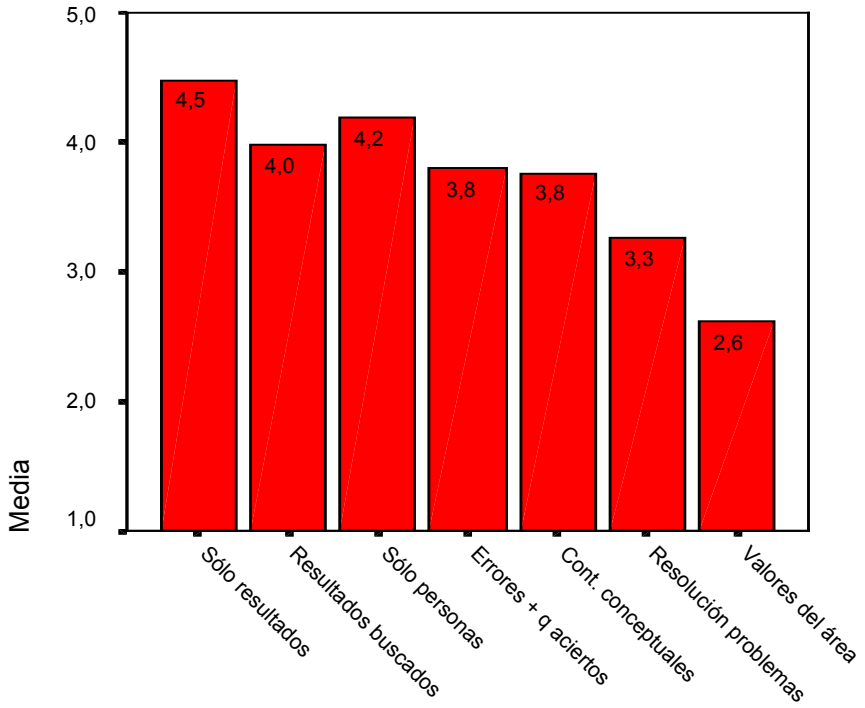
Estos resultados pueden analizarse más detalladamente a través de la distribución de las respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems de esta dimensión:

	Resultados (solamente)	Resultados buscados, pretendidos, observables	Personas (no condiciones, ni medios)	Errores más que aciertos	Conocimientos de hechos y conceptos	Capacidad para resolver problemas	Identificación con valores del área
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca						3,6%	14,5%
Algunas veces	3,6%	9,3%	5,5%	12,5%	10,9%	25,0%	32,7%
En la mitad de los casos	1,8%	16,7%	5,5%	16,1%	20,0%	26,8%	32,7%
Frecuentemente	36,4%	40,7%	54,5%	50,0%	50,9%	33,9%	18,2%
Siempre o casi siempre	58,2%	33,3%	34,5%	21,4%	18,2%	10,7%	1,8%

A la vista de estos datos podemos comprobar como la mayoría de los alumnos de todas las titulaciones de esta muestra perciben, sin diferencias significativas entre ellas, que frecuentemente o siempre la evaluación se reduce a los resultados (ítem 41), y de éstos sólo a los resultados buscados, pretendidos y observables (ítem 42), a las personas (ítem 43), a los contenidos conceptuales (ítem 45), y que se presta más atención a los errores que a los aciertos (ítem 44). Es decir, no se tienen en cuenta en la evaluación los efectos imprevistos o colaterales, ni el esfuerzo ni las condiciones con que se consiguieron esos resultados.

El 65,4% de la muestra afirma que algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional (ítem 47). Y con respecto a si se evalúa la capacidad para resolver problemas (ítem 46), las respuestas ya son más divergentes, encontrándonos con que un 33,9% de la muestra percibe que eso sucede frecuentemente, mientras que un 25% afirma que sólo se evalúa esto algunas veces.

Se pueden ver reflejadas gráficamente las medias de estas respuestas en el histograma que presentamos a continuación:



D. REFERENTES DE LA EVALUACIÓN:

A continuación presentamos el cuadro resumen de los estadísticos descriptivos analizados para las respuestas de los estudiantes de esta muestra sobre los diferentes tipos de referentes que se utilizan en evaluación.

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Criterios prefijados	56	1	5	3,88	,955
Nivel medio de la clase	56	1	5	2,64	1,086
Criterio contextualizado	55	1	5	2,18	1,002
Evolución de cada alumno	55	1	3	1,22	,459
N válido (según lista)	54				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Resultados que podemos analizar más pormenorizadamente a través de la tabla de frecuencias que presentamos a continuación:

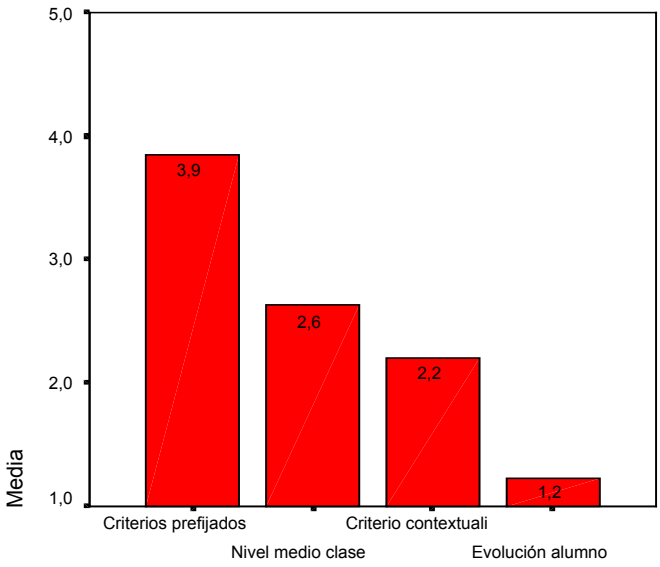
	Criterios prefijados	Nivel medio de la clase	Criterio contextualizado	Evolución de cada alumno
	%	%	%	%
Nunca	3,6%	8,9%	23,6%	80,0%
Algunas veces	5,4%	50,0%	50,9%	18,2%
En la mitad de los casos	14,3%	14,3%	10,9%	1,8%
Frecuentemente	53,6%	21,4%	12,7%	
Siempre o casi siempre	23,2%	5,4%	1,8%	

Podemos comprobar con estos datos como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra (76,8%) considera que sus profesores con gran frecuencia utilizan como referente para evaluar un marco de referencia o unos criterios prefijados, que asumen previa e independientemente del grupo de alumnos que se evalúe (ítem 48). Además esta afirmación es efectuada sin diferencias significativas entre las titulaciones de esta muestra ($p = 0,281$; $F = 1,302$).

El 50% de la muestra también considera que sólo algunas veces se tiene en cuenta el nivel medio de la clase para evaluar (ítem 49), sin embargo un 21,4% de los estudiantes creen que eso sucede frecuentemente.

En lo que hay un mayor acuerdo entre los estudiantes es en la percepción de que prácticamente nunca o en muy pocas ocasiones se consideran como referentes de la evaluación el progreso o evolución que sigue cada alumno (ítem 51), o algún criterio contextualizado que se establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos que se evalúa (ítem 50); afirmaciones que son efectuadas sin diferencias significativas entre las titulaciones de esta muestra ($p = 0,447$; $F = 0,819$ y $p = 0,643$; $F = 0,445$ respectivamente).

A continuación presentamos un gráfico en el que se pueden observar comparativamente las medias de las respuestas a los ítems sobre los diferentes tipos de referentes que se utilizan en la evaluación:



E. PARA QUIÉN SE REALIZA LA EVALUACIÓN:

Los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas de estos datos son los que aparecen recogidos en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Para el alumno	56	1	5	2,20	1,271
Para el profesor	56	1	5	3,21	1,371
Para la sociedad	56	1	5	3,64	1,212
Para el sistema	56	1	5	3,91	1,100
N válido (según lista)	56				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Resultados que analizaremos a través de la distribución de respuestas a los ítems de esta dimensión que mostramos en la siguiente tabla de frecuencias:

	Para el alumno	Para el profesor	Para la sociedad	Para el sistema
	%	%	%	%
Nunca	35,7%	14,3%	7,1%	5,4%
Algunas veces	35,7%	21,4%	14,3%	8,9%
En la mitad de los casos	10,7%	12,5%	10,7%	5,4%
Frecuentemente	8,9%	32,1%	42,9%	50,0%
Siempre o casi siempre	8,9%	19,6%	25,0%	30,4%

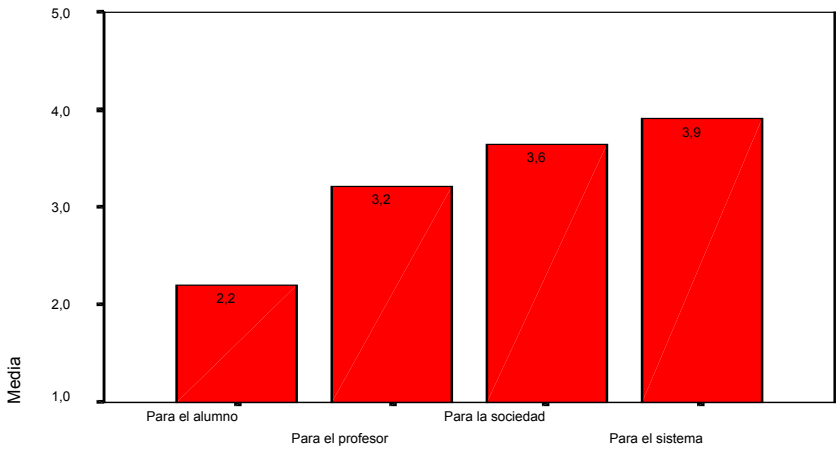
Podemos comprobar aquí como para un 71,4% de la muestra de estudiantes del área de Ciencias Experimentales nunca o tan sólo algunas veces se evalúa para proporcionarle información al alumno sobre su aprendizaje (ítem 52). Aún así, encontramos diferencias significativas entre titulaciones en esta percepción (p = 0,017; F = 4,402), diferencias que consideradas singularmente se reducen a las que citamos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Matemáticas	1,63	
Químicas	2,00	2,00
Biología		2,74

Observamos así como las diferencias aparecen entre los estudiantes de Matemáticas y los de Biología, siendo los de Matemáticas los que en menos ocasiones consideran que se evalúa para proporcionarles información sobre su aprendizaje.

Por el contrario, vemos como la mayoría de los estudiantes perciben que la evaluación se realiza con gran frecuencia para el propio sistema (ítem 55; afirmado por el 80,4% de la muestra), para la sociedad (ítem 54, 67,9%) y para el profesor (ítem 53, afirmado por el 51,7%, aunque en este último caso hay un 21,4% de la muestra que considera que sólo algunas veces la evaluación se realiza para el profesor).

A continuación presentamos el histograma de las medias generales de la muestra en estas preguntas:



F. CÓMO SE EVALÚA:

F.1. Instrumentos de recogida de información:

En la siguiente tabla resumen podemos ver los estadísticos descriptivos (valores mínimos y máximos, medias y desviaciones típicas) hallados a partir de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los ítems de esta dimensión:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1 examen o trabajo final	56	2	5	4,39	,755
Trabajos y exámenes a lo largo del curso	53	1	5	2,47	1,067
Media aritmética	54	1	5	2,22	1,239
Progreso	54	1	5	1,52	,746
Observación	56	1	4	1,88	,605
Monografías	55	1	4	1,89	,737
Entrevista	56	1	1	1,00	,000
Autoevaluación	56	1	4	1,07	,420
Cuaderno-diario	56	1	3	1,14	,401
Coevaluación	56	1	2	1,07	,260
Participación en el aula	55	1	3	1,65	,584
Casos prácticos	54	1	4	2,13	,933
Examen test	56	1	4	2,79	,967
Examen preguntas abiertas	56	1	4	2,39	1,260
Examen preguntas cortas	55	1	4	3,11	1,031
Examen preguntas cerradas	56	1	5	3,13	1,080
Examen sin material	55	1	5	3,95	1,061
Examen con material específico	55	1	5	2,76	1,186
Examen con todo material	56	1	3	1,16	,417
Instrumentos suficientes	56	1	4	2,00	,934
Información adecuada y precisa	56	1	5	2,12	,974
Te gustarían otros	48	1	2	1,21	,410
N válido (según lista)	44				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Para analizar estos datos más detalladamente, presentamos a continuación la distribución de las respuestas de esta dimensión en las diferentes categorías de respuesta:

	1 examen o trabajo final	Trabajos y exámenes a lo largo del curso	Media aritmética	Progreso	Observación	Monografías	Entrevista	Autoevaluación
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca		13,2%	37,0%	57,4%	23,2%	29,1%	100,0%	96,4%
Algunas veces	5,4%	52,8%	29,6%	37,0%	67,9%	56,4%		1,8%
En la mitad de los casos		11,3%	11,1%	3,7%	7,1%	10,9%		
Frecuentemente	44,6%	18,9%	18,5%		1,8%	3,6%		1,8%
Siempre o casi siempre	50,0%	3,8%	3,7%	1,9%				

	Cuaderno-diario	Coevaluación	Participación en el aula	Casos prácticos	Examen test	Examen preguntas abiertas	Examen preguntas cortas	Examen preguntas cerradas
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	87,5%	92,9%	40,0%	22,2%	8,9%	35,7%	9,1%	5,4%
Algunas veces	10,7%	7,1%	54,5%	57,4%	32,1%	19,6%	20,0%	30,4%
En la mitad de los casos	1,8%		5,5%	5,6%	30,4%	14,3%	21,8%	16,1%
Frecuentemente				14,8%	28,6%	30,4%	49,1%	42,9%
Siempre o casi siempre								5,4%

	Examen sin material	Examen con material específico	Examen con todo material	Instrumentos suficientes	Información adecuada y precisa	Te gustarían otros
	%	%	%	%	%	%
Nunca	3,6%	10,9%	85,7%	32,1%	26,8%	(SÍ) 79,2%
Algunas veces	10,9%	45,5%	12,5%	46,4%	46,4%	(NO)20,8%
En la mitad de los casos	3,6%	5,5%	1,8%	10,7%	16,1%	
Frecuentemente	50,9%	32,7%		10,7%	8,9%	
Siempre o casi siempre	30,9%	5,5%			1,8%	

En esta tabla podemos ver como prácticamente la totalidad de los estudiantes de esta muestra (94,6%) afirman que sus profesores generalmente evalúan a través de un único examen o trabajo final (ítem 56), y esta afirmación se ve corroborada por la percepción del 66% de estos estudiantes de que en muy pocas ocasiones se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del curso académico (ítem 57). Pudimos comprobar, sin embargo, como existen diferencias significativas entre las titulaciones en la percepción de la frecuencia con las que se evalúa a través de un único examen o trabajo final ($p = 0,002$; $F = 7,179$), diferencias que aparecen entre los estudiantes de Biología (que afirman que esto sucede frecuentemente) y los de las demás

titulaciones de esta muestra (que perciben que esto es así con mayor frecuencia), tal y como se refleja en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Biología	4,00	
Químicas		4,53
Matemáticas		4,81

En lo que se refiere a la frecuencia con la que los estudiantes perciben que se utilizan los instrumentos de recogida de información que presentábamos en el cuestionario, los resultados obtenidos son los siguientes:

- La totalidad de los estudiantes encuestados afirman que prácticamente nunca se utiliza la entrevista como instrumento de recogida de información (ítem 60.3), y es superior al 80% el porcentaje de alumnos de esta muestra que afirma que tampoco se utilizan nunca: la autoevaluación (ítem 60.4), el cuaderno-diario (ítem 60.5), la coevaluación entre alumnos (ítem 60.6) o exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que se quiera (ítem 60.15).

  Además, estas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre titulaciones excepto en el caso del cuaderno-diario ($p = 0,003$; $F = 6,679$), donde los estudiantes de Matemáticas y Biología dicen que no se utilizan nunca como instrumento de evaluación, mientras que los estudiantes de Químicas afirman que se emplea con una frecuencia algo mayor (aún sin llegar a algunas veces). Estas diferencias pueden verse más claras en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Matemáticas	1,00	
Biología	1,04	
Químicas		1,41

- La mayoría de los estudiantes también considera que en muy pocas ocasiones se utilizan instrumentos o pruebas de evaluación como: observación (ítem 60.1), monografías (ítem 60.2), participación en el aula (ítem 60.7), casos prácticos (ítem 60.8), o exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (como pueden ser tablas, formularios, diccionarios, etc., ítem 60.14). Pero en este caso encontramos más diferencias entre titulaciones, llamando la atención el hecho de que en todos los casos (excepto sobre el uso de los casos prácticos) las diferencias aparecen entre los estudiantes de Matemáticas y los de las demás titulaciones, siendo los de Matemáticas los que afirman que estos instrumentos se utilizan con menor frecuencia.

  Por el contrario, sobre la frecuencia con la que se utilizan los casos prácticos, las diferencias aparecen entre los estudiantes de Biología y los de las demás titulaciones, siendo los primeros los que afirman que más frecuentemente se emplea este instrumento para recoger información para la evaluación.

- El 81,8% de la muestra afirma que el instrumento más utilizado por sus profesores para la evaluación es el examen escrito sin material alguno sobre la mesa (ítem 60.13), y el 70,9% considera que aproximadamente en la mitad de los casos o frecuentemente esos exámenes son de preguntas cortas (ítem 60.11).

  Volvemos a encontrar diferencias significativas entre titulaciones sobre la frecuencia con la que se emplean los exámenes de preguntas cortas (p = 0,000; F = 13,540), diferencias que vuelven a ser entre los estudiantes de Matemáticas y los de las demás titulaciones, tal y como se refleja en la siguiente tabla:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Matemáticas	2,13	
Químicas		3,47
Biología		3,48

- Hay considerables discrepancias en cuanto a la frecuencia con la que se percibe que se emplean los exámenes tipo test (ítem 60.9), los exámenes de preguntas abiertas (ítem 60.10) o los exámenes de preguntas cerradas (ítem 60.12).

Fueron muy pocos alumnos (14,3%) los que respondieron a la cuestión abierta en la que preguntábamos si se utilizaba alguna otra prueba o instrumento de evaluación además de los que presentábamos (ítem 60.16), y las respuestas que ofrecieron son las siguiente:

- Resolución de ejercicios basándose en teoría
- Exámenes con mezcla de distintos tipos de preguntas
- Exámenes de VISU (identificación de SPSS)

Con respecto a si los estudiantes perciben que sus profesores utilizan instrumentos suficientes de recogida de información (ítem 61), el 78,5% de la muestra considera que en muy pocas ocasiones son suficientes; y el 73,2% percibe que sólo algunas veces o prácticamente nunca las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar (ítem 62).

Advertimos diferencias significativas entre titulaciones con respecto a la frecuencia con la que consideran que sus profesores utilizan instrumentos suficientes de recogida de información ($p = 0,011$; $F = 4,938$), de forma que aunque todos consideran que esto es así en pocas ocasiones, son los estudiantes de Biología los que creen que esto sucede con mayor frecuencia:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Matemáticas	1,63	
Químicas	1,76	
Biología		2,43

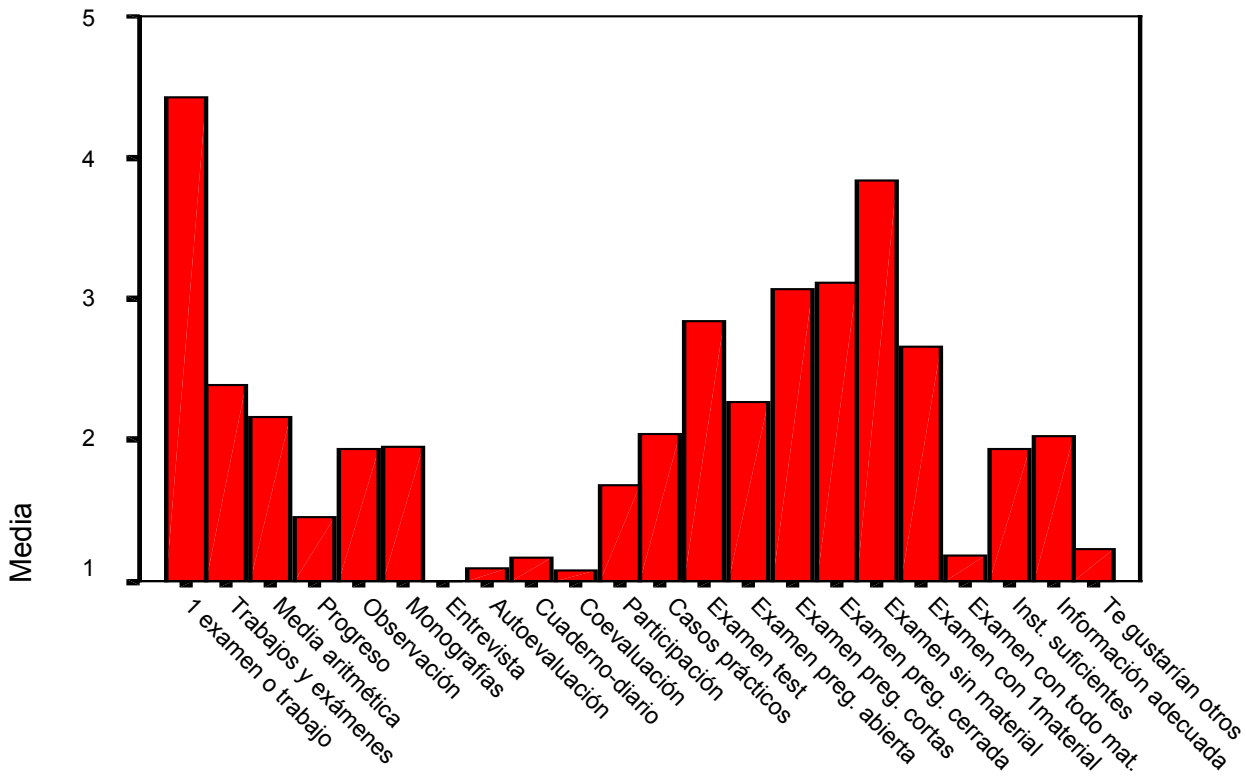
Para finalizar este bloque de preguntas, le planteábamos a los estudiantes si les gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información (ítem 63), encontrándonos que un 79,2% afirma que así es. A continuación le pedíamos que matizaran esta respuesta, especificando qué

instrumentos les gustaría que se utilizaran. Las respuestas más significativas fueron las siguientes:

- Mayor seguimiento del trabajo del alumno.
- Participación del alumno en clase.
- Realización de trabajos o ejercicios escritos en los cuales se compruebe el control de la materia.
- Asistencia a clase.
- Interés por la asignatura.
- Comentarios de texto a lo largo del curso.
- Cuestionarios o boletines de ejercicios.
- Prácticas.
- Trabajos tutelados.
- Evaluación continua, con varios exámenes.
- Seminarios participativos.
- Internet, medios de comunicación.
- Monografías.
- Entrevistas.
- Cuadernos de clase.
- Presentación de trabajos alternativos.
- Diálogo con alumnos.
- Casos prácticos.
- Investigar el esfuerzo y la disposición.
- Observar la dedicación a la materia.

Y al igual que en las áreas antes analizadas se sigue repitiendo la respuesta de “no tener que jugárselo todo en un único examen final”.

A continuación presentamos el gráfico de barras para la media de las respuestas a este bloque de preguntas:



F.2. Condiciones de evaluación:

Presentamos en primer lugar la tabla con los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas halladas para las respuestas a los ítems de esta dimensión:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Interacción prof-alumno suficiente	55	1	4	1,95	,705
Crea distancias	55	1	5	3,27	1,193
Fechas anunciadas con antelación suficiente	56	3	5	4,57	,535
Fechas negociables	55	1	5	2,25	1,142
Fechas espaciadas	55	1	5	2,18	,841
Genera tensión y nerviosismo	55	1	5	3,82	1,140
Fomenta motivación por aprendizaje	56	1	4	2,29	,967
Incide en la autoestimación	56	1	5	4,07	,988
N válido (según lista)	55				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Estos resultados podemos analizamos más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Interacción prof.-alumno suficiente	Crea distancias	Fechas anunciadas con antelación suficiente	Fechas negociables	Fechas espaciadas	Genera tensión y nerviosismo	Fomenta motivación por aprendizaje	Incide en la auto-estimación
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	23,6%	10,9%		25,5%	14,5%	3,6%	21,4%	1,8%
Algunas veces	61,8%	18,2%		47,3%	63,6%	14,5%	42,9%	10,7%
En la mitad de los casos	10,9%	12,7%	1,8%	9,1%	12,7%	9,1%	21,4%	1,8%
Frecuentemente	3,6%	49,1%	39,3%	12,7%	7,3%	41,8%	14,3%	50,0%
Siempre o casi siempre		9,1%	58,9%	5,5%	1,8%	30,9%		35,7%

Con estos datos comprobamos como el 75,4% de esta muestra considera que la interacción existente entre profesor y alumnos nunca o tan sólo algunas veces es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación (ítem 64), afirmación que es efectuada sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,325; F = 1,149).

Con respecto a si las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor y alumnos (ítem 65), el 58,2% de estos estudiantes (sin diferencias significativas entre titulaciones) percibe que así es con bastante frecuencia. Y son muchos los estudiantes que afirman que con gran frecuencia estas actividades generan excesiva tensión y nerviosismo (ítem 69, afirmado por el 72,7% de la muestra), así como que su superación incide en la propia autoestimación (ítem 71, 85,7%).

Por el contrario, el 64,3% de la muestra considera que las situaciones en que se recoge información para la evaluación en pocas ocasiones fomentan la motivación por el aprendizaje (ítem 70). A este nivel sí advertimos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,007; F = 5,464), diferencias que consideradas singularmente se reducen a las que citamos a continuación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Matemáticas	1,81	
Químicas	2,12	2,12
Biología		2,74

Es decir, las diferencias aparecen entre los estudiantes de Matemáticas y los de Biología, siendo los primeros los que perciben que en menos ocasiones estas situaciones fomentan su motivación por el aprendizaje.

En lo que se refiere a las fechas en las que se realizan estas pruebas, la casi totalidad de la muestra considera que son anunciadas con suficiente tiempo de antelación (ítem 66), aunque la mayoría de los encuestados afirman que en muy pocas ocasiones se pueden negociar con los profesores (ítem 67), y están lo suficientemente espaciadas en el tiempo (ítem 68). Sin embargo, aparecen diferencias significativas entre titulaciones tanto en la percepción de la frecuencia con que estas fechas son anunciadas con antelación suficiente como en la posibilidad de negociarlas con los profesores (p = 0,019; F = 4,264 y p = 0,000; F = 12,825 respectivamente), siendo los estudiantes de Biología los que afirman que con menos frecuencia estas fechas son anunciadas con tiempo, pero se pueden negociar con sus profesores más frecuentemente:

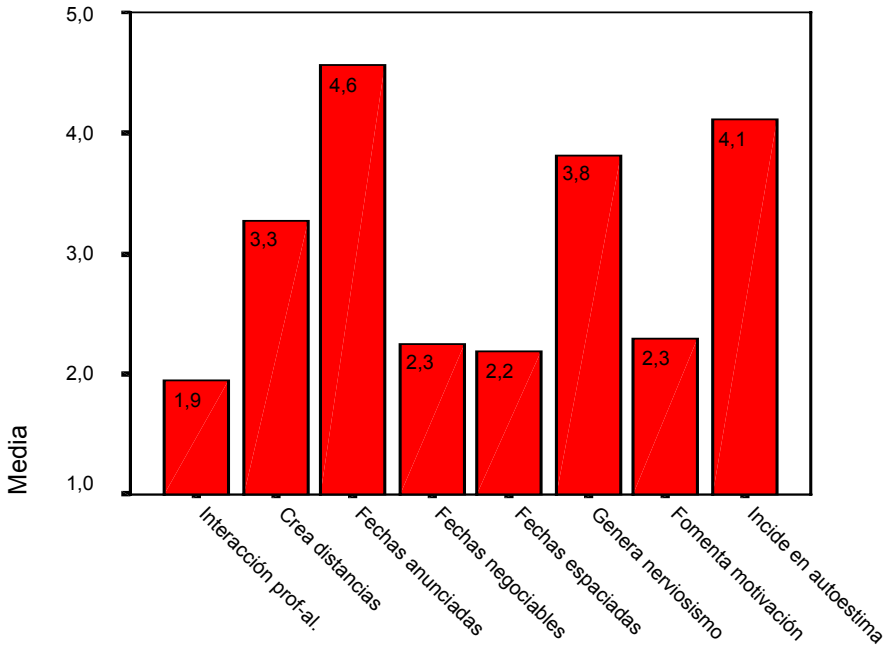
Fechas anunciadas con antelación suficiente:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Biología	4,35	
Químicas	4,65	4,65
Matemáticas		4,81

Fechas negociables:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Químicas	1,53	
Matemáticas	1,93	
Biología		3,00

En el siguiente histograma realizado a partir de las medias de las respuestas a estas preguntas se pueden observar estos datos más claramente:



F.3. Forma de desarrollar el proceso de evaluación:

Si hallamos los valores mínimos, máximos, medias y desviación típica de las respuestas a este conjunto de preguntas obtenemos la siguiente tabla resumen:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Contradicciones ev-e/a	55	2	5	3,58	,975
Simplificación abusiva	56	1	5	3,96	,934
Rigurosa y no arbitraria	55	2	5	3,18	1,020
Información adecuada sobre resultados	56	1	4	2,55	,761
Proceso claro y transparente	55	1	5	2,35	1,142
Actividades nunca tratadas	56	1	5	2,80	1,212
Unidireccional	56	1	5	3,86	1,257
Competitiva	56	1	5	3,25	1,148
Estereotipada	55	1	5	3,25	1,190
Cada prof. tiene su sistema de ev.	55	2	5	3,47	1,069
Los prof. no establecen criterios	56	1	5	2,36	1,017
N válido (según lista)	53				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Analizaremos estos resultados a partir de la distribución de las respuestas a cada ítem por las diferentes categorías de respuesta, tal y como refleja la siguiente tabla de frecuencias:

	Contradicciones evaluación-e/a	Simplificación abusiva	Rigurosa y no arbitraria	Información adecuada sobre resultados	Proceso claro y transparente	Actividades nunca tratadas
	%	%	%	%	%	%
Nunca		1,8%		1,8%	27,3%	14,3%
Algunas veces	21,8%	7,1%	32,7%	55,4%	34,5%	33,9%
En la mitad de los casos	10,9%	12,5%	27,3%	28,6%	16,4%	16,1%
Frecuentemente	54,5%	50,0%	29,1%	14,3%	20,0%	28,6%
Siempre o casi siempre	12,7%	28,6%	10,9%		1,8%	7,1%

	Unidireccional	Competitiva	Estereotipada	Cada prof. tiene su sistema de evaluación	Los prof. no establecen criterios
	%	%	%	%	%
Nunca	7,1%	7,1%	9,1%		17,9%
Algunas veces	12,5%	23,2%	23,6%	29,1%	46,4%
En la mitad de los casos	5,4%	17,9%	9,1%	9,1%	21,4%
Frecuentemente	37,5%	41,1%	49,1%	47,3%	10,7%
Siempre o casi siempre	37,5%	10,7%	9,1%	14,5%	3,6%

A la vista de estos datos podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes del área de Ciencias Experimentales (sin diferencias significativas entre titulaciones) perciben que con frecuencia existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje (ítem 72), así como que la evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas (ítem 73).

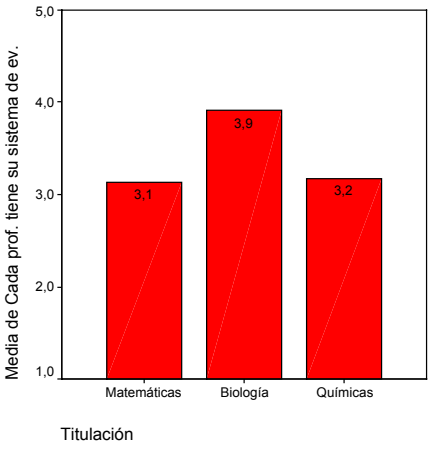
Sin embargo, nos encontramos con una gran división de opiniones en las respuestas a si la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria (ítem 74), así como a si se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase (ítem 77). En este último caso aparecen además diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,000$; $F = 19,347$), de forma que mientras los estudiantes de Biología y Químicas afirman que esto sólo ocurre algunas veces, los alumnos de Matemáticas consideran que es una situación que se repite frecuentemente:

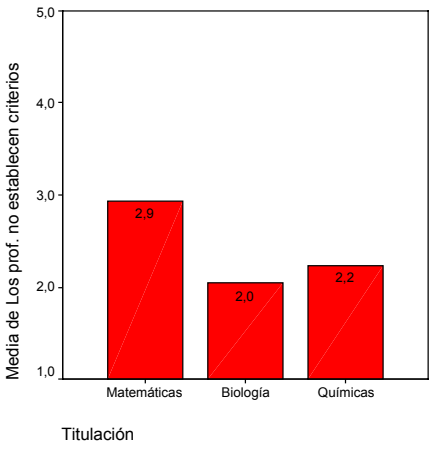
Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Biología	2,13	
Químicas	2,59	
Matemáticas		4,00

Por otro lado, el 84% de esta muestra percibe que sólo algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación (ítem 75), y el 61,8% considera que en pocas ocasiones la evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado (ítem 76). Ambas respuestas son expresadas sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,791$; $F = 0,235$ y $p = 0,527$; $F = 0,649$ respectivamente).

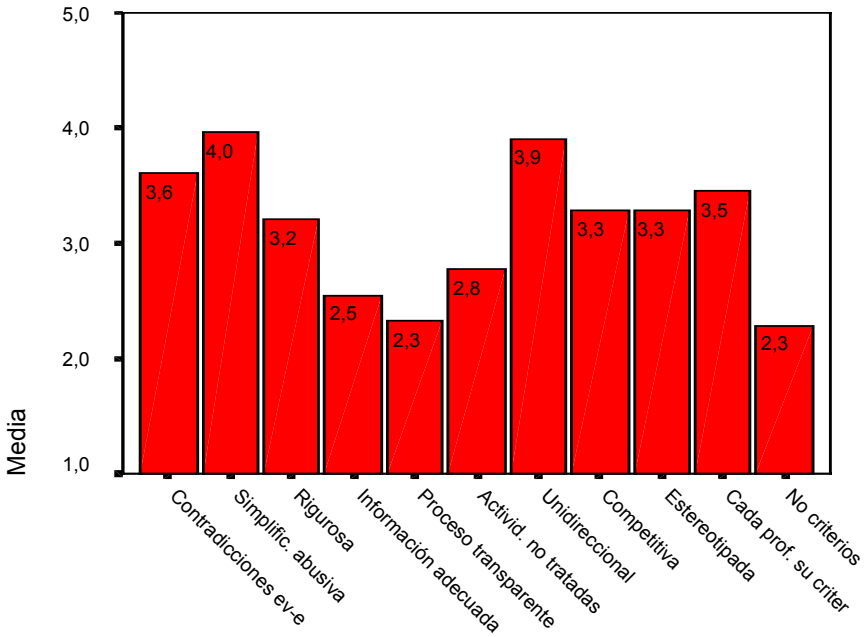
La mayoría de los estudiantes (el 75%) también considera que con gran frecuencia sólo se evalúa unidireccionalmente, es decir, los profesores evalúan a los alumnos pero no a la inversa (ítem 78). Y aunque también son mayoría los estudiantes que perciben que con frecuencia se evalúa tanto competitiva como estereotipadamente (ítem 79 y 80), en ambos casos hay un considerable porcentaje de la muestra que afirma que esto sólo sucede algunas veces.

En cuanto a si perciben que cada profesor tiene su propio sistema de evaluación y establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores (ítem 81), el 61,8% de la muestra considera que así es frecuentemente o casi siempre; siendo muy pocos los alumnos que creen que realmente sus profesores no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar (ítem 82). Volvemos a advertir en estas respuestas diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,032$; $F = 3,695$ y $p = 0,019$; $F = 4,279$ respectivamente), diferencias que aparecen entre los estudiantes de Biología por un lado, y los de Matemáticas y Químicas por otro, siendo los primeros los que con mayor frecuencia afirman que sus profesores establecen sus criterios sin consultarlos con nadie, y que en menos ocasiones no siguen ningún criterio de evaluación. Estos resultados pueden observarse más claramente en los siguientes histogramas:





Podemos ver reflejados en el gráfico de barras que presentamos a continuación, realizado a partir de las medias generales de la muestra en los ítems de esta dimensión todos estos resultados:



G. QUIEN EVALÚA:

G.1. <u>Quién decide en la evaluación</u>:

La tabla de estadísticos descriptivos que presentamos a continuación nos da una visión general de las respuestas de nuestra muestra de estudiantes de Ciencias Experimentales a este bloque de preguntas:

Estadísticos descriptivos[a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Profesor solo	56	2	5	4,61	,679
Depende de autoevaluación	56	1	4	1,11	,454
Negociada y dialogada con cada alumno	56	1	3	1,16	,417
Negociada y dialogada con grupo-clase	56	1	2	1,04	,187
Más participación	56	1	2	1,04	,187
N válido (según lista)	56				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Respuestas que analizamos más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

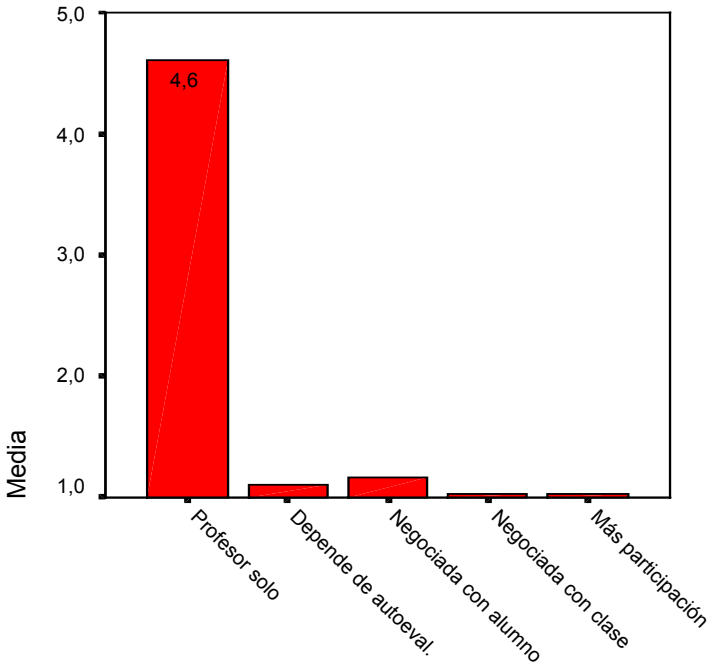
	Profesor solo	Depende de autoevaluación	Negociada y dialogada con cada alumno	Negociada y dialogada con grupo-clase	Más participación
	%	%	%	%	%
Nunca		92,9%	85,7%	96,4%	(SÍ) 96,4%
Algunas veces	3,6%	5,4%	12,5%	3,6%	(NO) 3,6%
En la mitad de los casos			1,8%		
Frecuentemente	28,6%	1,8%			
Siempre o casi siempre	67,9%				

Con estos datos podemos ver claramente como la inmensa mayoría de los estudiantes (96,5%) perciben que en la decisión final de la evaluación participa el profesor solo (ítem 83), es decir, es él el único que decide la nota de los alumnos, sin dialogarla, discutirla o negociarla con nadie.

Esto se ve corroborado con las afirmaciones mayoritarias de que nunca se tiene en cuenta la autoevaluación de los alumnos (ítem 84), nunca se dialoga con cada alumno individualmente (ítem 85), ni con el grupo de alumnos de clase en su conjunto (ítem 86), y el 96,4% de los estudiantes de esta muestra afirma que le gustaría tener más participación en la decisión de su propia evaluación (ítem 87).

Además, estas afirmaciones se realizan por los estudiantes de todas las titulaciones de esta muestra, sin diferencias significativas entre ellos.

Estos resultados se ven reflejados en el histograma realizado a partir de las medias que presentamos a continuación:



G.2. <u>Responsables de la forma de evaluar</u>:

Los valores mínimos, máximos, medias y desviación típica de las respuestas a los ítems de esta dimensión son los que reflejamos en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Desinterés del profesorado	56	2	5	3,29	1,004
Falta de formación del profesorado	56	1	5	2,98	1,087
Rutinización de prácticas docentes	56	2	5	4,23	,786
Complejidad	55	1	5	2,85	1,061
Carencia de ayuda	56	1	5	3,00	1,160
Condiciones	56	1	5	3,43	1,263
Alumnos	55	1	4	2,16	1,085
Presiones gubernamentales	56	1	5	3,04	1,250
N válido (según lista)	54				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Para analizar estos resultados más pormenorizadamente, analizamos la distribución de los porcentajes en las diferentes categorías de respuesta para cada ítem:

	Desinterés del profesorado	Falta de formación del profesorado	Rutinización de prácticas docentes	Complejidad	Carencia de ayuda	Condiciones	Alumnos	Presiones guber-namentales
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca		3,6%		7,3%	8,9%	8,9%	32,7%	14,3%
Algunas veces	32,1%	41,1%	5,4%	36,4%	33,9%	19,6%	36,4%	25,0%
En la mitad de los casos	14,3%	16,1%	5,4%	25,5%	10,7%	10,7%	12,7%	10,7%
Frecuentemente	46,4%	32,1%	50,0%	25,5%	41,1%	41,1%	18,2%	42,9%
Siempre o casi siempre	7,1%	7,1%	39,3%	5,5%	5,4%	19,6%		7,1%

Estos datos reflejan como los estudiantes de nuestra muestra creen que la explicación de que la evaluación se desarrolle tal y como se está haciendo reside mayoritariamente en la rutinización de las prácticas profesionales por parte de los profesores (ítem 90), de forma que el 89,3% de la muestra percibe que sus profesores repiten año tras año los mismos esquemas de evaluación.

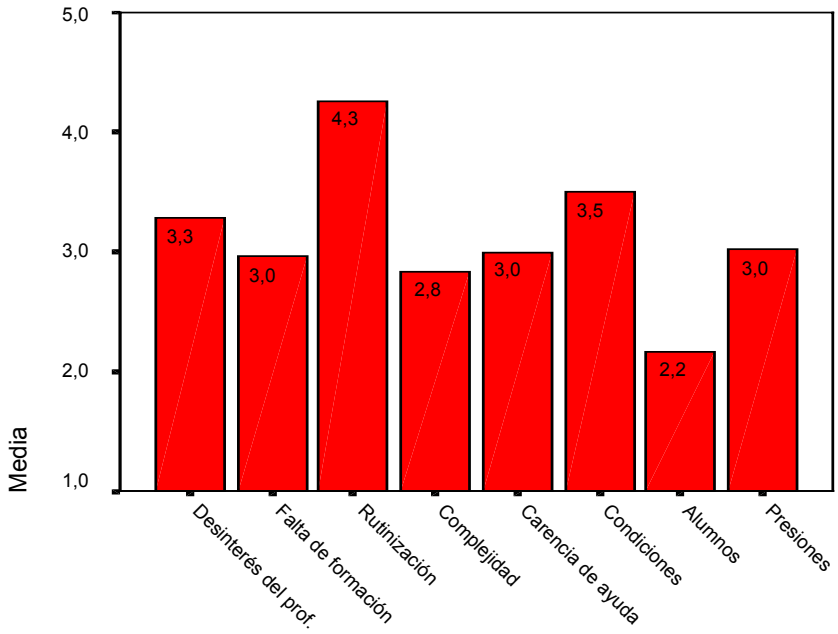
También son mayoría (60,7%) los estudiantes que responsabilizan de esto a las condiciones en las que tiene que realizarse el proceso de evaluación (ítem 93). Sin embargo, en esta respuesta encontramos importantes diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,000; F = 12,658), de forma que mientras los estudiantes de Matemáticas consideran que esto sólo es una causa explicativa algunas veces, los de Biología responden que aproximadamente en la mitad de los casos y los de Químicas frecuentemente:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Matemáticas	2,50		
Biología		3,39	
Químicas			4,35

Por el contrario, el 69,1% de esta muestra (sin diferencias significativas entre titulaciones: p = 0,263; F = 1,369), cree que los propios alumnos en muy pocas ocasiones son responsables de la forma en que se está desarrollando la evaluación (ítem 94).

En las demás posibilidades que presentábamos como alternativas: falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores por estos temas (ítem 88); falta de formación del profesorado en temas de evaluación (ítem 89); complejidad del proceso (ítem 91); carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma (ítem 92); presiones gubernamentales, institucionales o burocráticas (ítem 95) encontramos una considerable división de opiniones en las respuestas de los estudiantes.

Podemos ver más gráficamente estos datos en el histograma que se presenta a continuación:



H. CUÁNDO SE EVALÚA:

Los resultados obtenidos en esta dimensión pueden apreciarse claramente a través de la tabla de estadísticos descriptivos que presentamos a continuación:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Integrada en el proceso de e-a	56	1	5	3,09	1,392
Evaluación inicial	56	1	3	1,25	,477
Evaluación final	56	2	5	4,63	,676
N válido (según lista)	56				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Aún así, vamos a analizar más detalladamente estos resultados a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Evaluación inicial	Evaluación final
	%	%	%
Nunca	16,1%	76,8%	
Algunas veces	26,8%	21,4%	1,8%
En la mitad de los casos	5,4%	1,8%	5,4%
Frecuentemente	35,7%		21,4%
Siempre o casi siempre	16,1%		71,4%

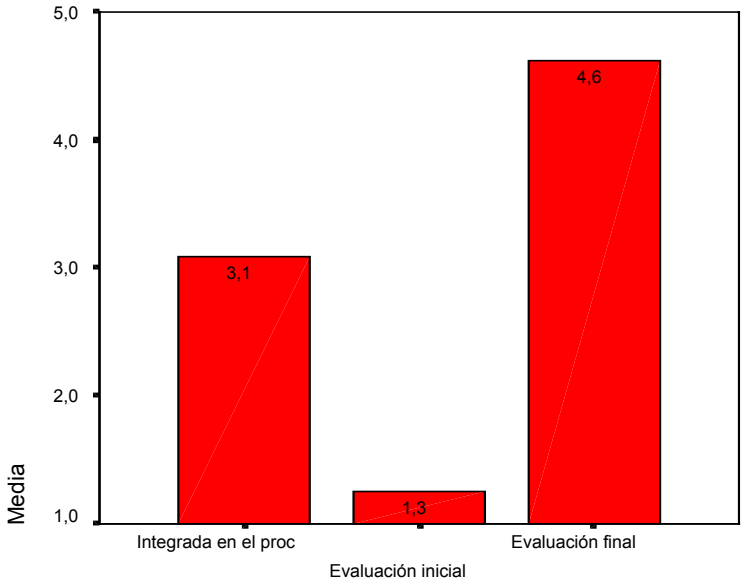
Con estos datos podemos comprobar como la gran mayoría de los estudiantes (98,2%) considera que casi nunca se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, errores, conocimientos incompletos, estrategias de aprendizaje, etc., de los alumnos (ítem 97); y al mismo tiempo el 92,8% de la muestra afirma que siempre o muy frecuentemente la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 98).

Aún así, encontramos diferencias significativas en la percepción de la frecuencia con la que se realiza una evaluación inicial entre los estudiantes de Biología y los de las demás titulaciones de esta muestra ($p = 0,008$; $F = 5,258$); de forma que los estudiantes de Químicas y Matemáticas consideran que no se realiza nunca una evaluación al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que los de Biología afirman que esto sucede con una frecuencia algo mayor (aún sin llegar a algunas veces):

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Químicas	1,06	
Matemáticas	1,13	
Biología		1,48

Existen mayores discrepancias en la percepción de la evaluación como un proceso integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado (ítem 96), de forma que mientras un 35,7% de la muestra percibe que esto sucede frecuentemente, el 26,8% afirma que sólo es así algunas veces.

El gráfico de barras que presentamos a continuación reflejan más claramente estos resultados:



I. EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

Si hallamos los valores mínimos, máximos, medias y desviación típica de estas respuestas obtenemos la siguiente tabla resumen:

Estadísticos descriptivos [a]

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Diplomas más que aprendizaje	56	2	5	4,46	,738
Aprobar más que aprender	56	1	5	3,84	1,125
Autoevaluación como truco	53	1	5	2,47	1,012
Sometimiento a opinión del profesor	55	1	5	3,89	1,031
Condicionamiento a forma de evaluar	55	2	5	4,18	,905
Azar en las calificaciones	56	1	5	2,95	1,151
Calificaciones dependen de exámenes	56	3	5	4,36	,554
N válido (según lista)	51				

a. Área de Conocimiento = Ciencias Experimentales

Para poder analizar estos datos más pormenorizadamente, obtuvimos también la distribución de las frecuencias de respuesta a cada uno de los ítems, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

	Diplomas más que aprendizaje	Aprobar más que aprender	Auto-evaluación como truco	Sometimiento a opinión del profesor	Condicionamiento a forma de evaluar	Azar en las calificaciones	Calificaciones dependen de exámenes
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca		8,9%	13,2%	3,6%		5,4%	
Algunas veces	1,8%	1,8%	49,1%	10,9%	9,1%	42,9%	
En la mitad de los casos	8,9%	12,5%	17,0%	3,6%	5,5%	12,5%	3,6%
Frecuentemente	30,4%	50,0%	18,9%	56,4%	43,6%	30,4%	57,1%
Siempre o casi siempre	58,9%	26,8%	1,9%	25,5%	41,8%	8,9%	39,3%

A la vista de estos datos podemos comprobar como la inmensa mayoría de la muestra (sin diferencias significativas entre titulaciones: p = 0,380; F = 0,984) considera que la sociedad en general da más valor a los diplomas y a las calificaciones que al aprendizaje (ítem 99); razón por la que puede que ellos mismos afirman que con gran frecuencia no importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar (ítem 100).

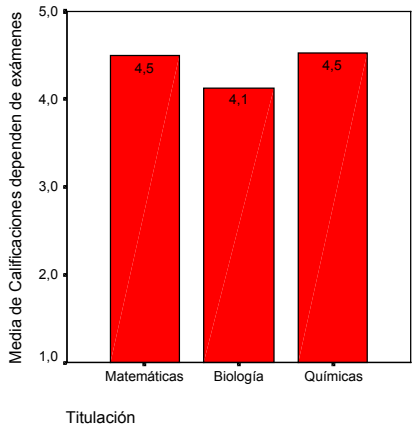
Asimismo, perciben mayoritariamente que casi siempre o con frecuencia lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta (ítem 102) y condicionar la forma de estudiar a la

manera de evaluar de cada profesor (ítem 103). Estas respuestas también son emitidas sin diferencias significativas entre las titulaciones de la muestra (p = 0,164; F = 1,870 y p = 0,402; F = 0,928 respectivamente).

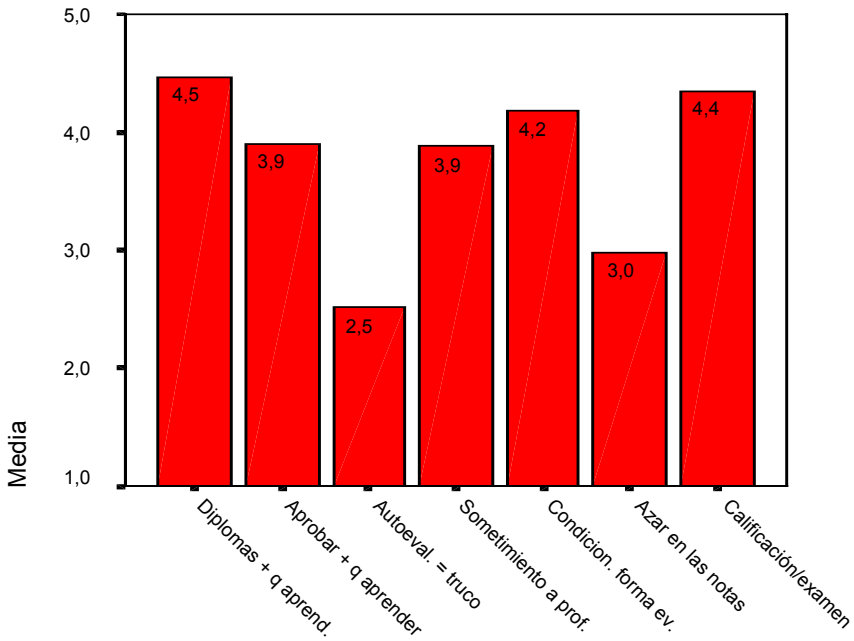
Con respecto a si consideran que la autoevaluación es un truco que emplean los alumnos para facilitar la consecución de buenas calificaciones (ítem 101), el 62,3% de la muestra afirma que en muy pocas ocasiones es así.

Por último, la inmensa mayoría de los estudiantes (96,4%) considera que las calificaciones dependen sólo de los exámenes (ítem 105), y hay una gran dispersión de opiniones con respecto a la frecuencia con que perciben que el azar juega un papel importante en las notas de la carrera (ítem 104).

Advertimos diferencias significativas entre titulaciones en la percepción de la frecuencia con que consideran que las calificaciones dependen únicamente de los exámenes (p = 0,034; F = 3,594); diferencias que aparecen entre los estudiantes de Biología y los de Matemáticas y Químicas, considerando estos últimos que esto sucede con mayor frecuencia. Estos datos se ven reflejados en el siguiente histograma:



A continuación presentamos el gráfico de barras realizado a partir de las medias generales de las respuestas a este bloque de preguntas:


5,0
4,0
3,0
2,0
1,0
Media
4,5
3,9
2,5
3,9
4,2
3,0
4,4
Diplomas + q aprend.
Aprobar + q aprender
Autoeval. = truco
Sometimiento a prof.
Condicion. forma ev.
Azar en las notas
Calificación/examen

6.1.4.3. A MODO DE RECAPITULACIÓN:

De todo esto se deriva que la realidad de la evaluación, tal y como es percibida por los estudiantes de Ciencias Experimentales, nunca es una posibilidad de diálogo con el profesorado, ni los profesores la utilizar para promover el diálogo con los estudiantes. Estas afirmaciones son efectuadas por más del 90% de nuestra muestra, al igual que la percepción de que la evaluación se reduce únicamente a los resultados (sin importar el cómo se han conseguido) o que prácticamente nunca se tiene en cuenta el progreso en el aprendizaje del alumno como referente para la evaluación.

También afirma este porcentaje de estudiantes que la evaluación se realiza casi siempre a través de un único examen o trabajo final (del cual depende casi totalmente la calificación final de la materia), y nunca se utilizan como instrumentos de recogida de información para la evaluación: entrevistas, cuaderno-diarios, coevaluaciones o autoevaluación, observación, participación en el aula o exámenes en los que puedan utilizar todo el material que deseen.

Los estudiantes de Ciencias Experimentales, al igual que en las áreas anteriores, perciben que la decisión final de la evaluación la toma el profesor solo, sin consultarla con nadie (incluidos otros profesores con los que comparta la materia, el alumno o el grupo de clase), y sigue siendo superior al 90% el porcentaje de estudiantes al que le gustaría tener más participación en su propia evaluación.

Finalmente, también supera al 90% el porcentaje de alumnos que afirma que prácticamente nunca se realiza una evaluación inicial para conocer la situación de partida de los estudiantes y, por el contrario, muy frecuentemente la evaluación aparece únicamente al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por el contrario, los estudiantes de esta área no tienen claro con qué frecuencia viven la evaluación como una amenaza, un control, una comprobación necesaria o un juicio; o en qué medida se utilizan como

funciones de la evaluación el control administrativo, la socialización de alumnos o la valoración de aprendizajes.

Tampoco muestran una respuesta clara a preguntas como si del conocimiento adquirido se evalúa la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.; si entre los aspectos que sus profesores consideran necesario evaluar se encuentra la capacidad para resolver problemas del estudiantado; o la frecuencia con la que se utilizan exámenes tipo test, exámenes de preguntas abiertas o de preguntas cortas.

Además, esta muestra de estudiantes de Ciencias Experimentales no se posicionan claramente en relación a si la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria; si se dejan para la evaluación actividades nunca tratadas con anterioridad en clase; o si la responsabilidad de que el proceso de evaluación se desarrolle tal y como se está haciendo se encuentra en la falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores por estos temas, en la falta de formación del profesorado universitario en temas de evaluación, la complejidad del propio proceso de evaluación, la carencia de ayudas para realizarlo de otra forma, o debido a presiones gubernamentales, burocráticas o institucionales.

Por último, tampoco muestran una respuesta clara estos estudiantes sobre si la evaluación se encuentra integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en vez de ser un momento netamente diferenciado, o el papel que juega el azar o la suerte en las calificaciones de la carrera.

Antes de finalizar este apartado, nos pareció importante hacer mención a las características diferenciales que encontramos en las muestras por titulaciones de esta área de conocimiento.

En el área de Ciencias Experimentales, las diferencias encontradas entre los estudiantes de las diferentes titulaciones son menores que en las dos previamente analizadas; no obstante, parecen ser los estudiantes de Biología los que presentan una percepción de la evaluación de la que están siendo

objeto más educativa y los estudiantes de Matemáticas los que tienen una visión más negativa de esta evaluación.

Así, son los alumnos encuestados de Biología los que afirman vivir con más frecuencia la evaluación como un aprendizaje; los que creen que se utilizan instrumentos suficientes en la recogida de información para la evaluación; los que afirman que las actividades de evaluación en más ocasiones fomenta su motivación por el aprendizaje y los que consideran que con mayor frecuencia se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, errores, conocimientos incompletos, estrategias de aprendizaje, etc., de los alumnos.

En el otro polo de esta área se encuentran los estudiantes de Matemáticas, que perciben que con menor frecuencia la evaluación tienen como funciones la valoración de aprendizajes o tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; y que en menos ocasiones la viven como un aprendizaje o sienten que las actividades de evaluación fomentan su motivación por el aprendizaje.

6.1.5. ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS:

6.1.5.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

La muestra de estudiantes encuestada perteneciente a esta área se distribuye entre las titulaciones de Ingeniería Agrónoma, Ingeniería Técnica en Explotaciones Agropecuarias e Ingeniería Técnica en Hortofruticultura y Jardinería, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

	Titulación	
	Recuento	%
Ing. Agrónomos	27	24,5%
Explotaciones Agropecuarias	33	30,0%
Hortofruticultura y Jardinería	50	45,5%
Total	110	100,0%

Por otra parte, los datos obtenidos nos indican que en la muestra de esta área sigue predominando el sexo femenino (a pesar de las preconcepciones de que estas enseñanzas son seguidas más comúnmente por chicos), lo cual se comprueba viendo los siguientes datos:

	Sexo	
	Recuento	%
Hombre	39	35,5%
Mujer	71	64,5%
Total	110	100,0%

Y por lo que respecta a la edad de los estudiantes de esta muestra, vemos a continuación como el 74,5% de la muestra se encuentra en el primer intervalo de edad. Si bien es de resaltar el hecho de que hay un considerable porcentaje de alumnos que se encuentran entre los 25 y 30 años, sobre todo teniendo en cuenta que dos de las titulaciones incluidas en esta muestra son Ingenierías Técnicas de tres cursos de duración.

	Edad	
	Recuento	%
19-24 años	82	74,5%
25-30 años	27	24,5%
31-36 años	1	,9%
Total	110	100,0%

6.1.5.2. VARIABLES DE CONTENIDO:

A. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN:

A.1. Percepción de la concepción que los profesores tienen de la evaluación:

A continuación presentamos la tabla resumen de estadísticos con los valores máximos, mínimos, medias y desviaciones típicas de las respuestas a las preguntas de esta dimensión:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Examinar	108	1	5	3,70	1,007
Calificar	108	1	5	3,49	1,072
Comparar logros con criterios	108	1	5	2,46	1,114
Valorar progreso del alumno	108	1	4	1,54	,742
Valorar proceso de aprendizaje	107	1	4	1,81	,837
Decidir promoción	110	1	5	3,48	1,297
N válido (según lista)	107				

Y para estudiar estos resultados más detalladamente, vamos a analizar la tabla de frecuencias obtenida a través de la distribución de las respuestas a cada ítem:

	Examinar	Calificar	Comparar logros con criterios	Valorar progreso del alumno	Valorar proceso de aprendizaje	Decidir promoción
	%	%	%	%	%	%
Nunca	1,9%	2,8%	17,6%	57,4%	40,2%	7,3%
Algunas veces	14,8%	20,4%	46,3%	35,2%	43,9%	21,8%
En la mitad de los casos	13,9%	17,6%	12,0%	3,7%	10,3%	13,6%
Frecuentemente	50,0%	43,5%	20,4%	3,7%	5,6%	30,0%
Siempre o casi siempre	19,4%	15,7%	3,7%			27,3%

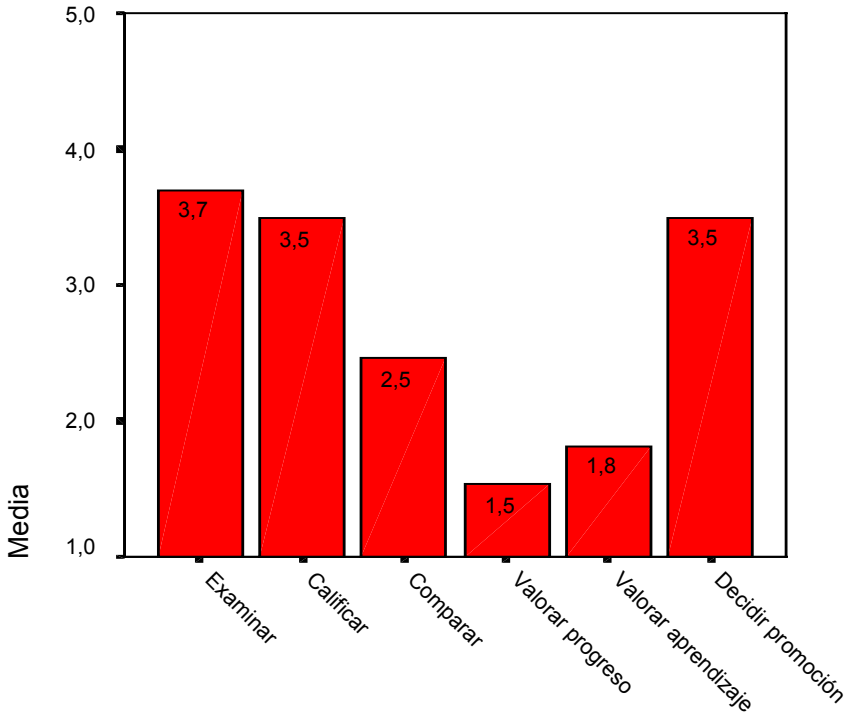
En esta tabla de frecuencias se puede ver como la mayoría de los estudiantes encuestados del área de Enseñanzas Técnicas perciben que sus profesores nunca o en muy pocas ocasiones entienden la evaluación como

valorar el progreso del alumno respecto de donde se encontraba en un principio (ítem 4), ni valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno (ítem 5). Ambas afirmaciones son expresadas sin diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes titulaciones que comprende esta muestra (p = 0,903; F = 0,102 y p = 0,602; F = 0,511 respectivamente).

La mayoría de los estudiantes perciben que sus profesores con gran frecuencia entienden la evaluación como examinar (ítem 1) y calificar a los estudiantes (ítem 2) (69,4% y 59,2% respectivamente), así como decidir si el alumno puede superar la materia (ítem 6, afirmado por el 57,3% de la muestra).

Por lo que respecta a si creen que sus profesores entienden evaluar como comparar los logros del alumno con algún criterio previo, prefijado (ítem 3), el 63,9% de los estudiantes de esta muestra consideran que esto sucede con muy poca frecuencia (nunca o sólo algunas veces). Todas estas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre titulaciones.

Podemos ver gráficamente estos resultados en el histograma realizado a partir de las medias generales de la muestra en cada ítem de esta dimensión:



A.2. <u>Concepción de los estudiantes de la evaluación</u>:

Si analizamos estos datos a través de los estadísticos descriptivos obtenemos los resultados que se presentan en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amenaza	107	1	5	2,32	1,263
Control	108	1	5	3,24	1,143
Comprobación necesaria	107	1	5	3,60	1,148
Juicio	106	1	5	2,69	1,430
Posibilidad de diálogo	106	1	4	1,38	,609
Ayuda	108	1	5	2,02	1,023
Aprendizaje	108	1	5	2,60	1,222
N válido (según lista)	102				

Podemos analizar estos resultados más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Amenaza	Control	Comprobación necesaria	Juicio	Posibilidad de diálogo	Ayuda	Aprendizaje
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	35,5%	6,5%	3,7%	26,4%	67,0%	34,3%	20,4%
Algunas veces	26,2%	24,1%	17,8%	29,2%	30,2%	43,5%	31,5%
En la mitad de los casos	13,1%	20,4%	17,8%	6,6%	,9%	11,1%	25,0%
Frecuentemente	21,5%	37,0%	36,4%	24,5%	1,9%	8,3%	13,9%
Siempre o casi siempre	3,7%	12,0%	24,3%	13,2%		2,8%	9,3%

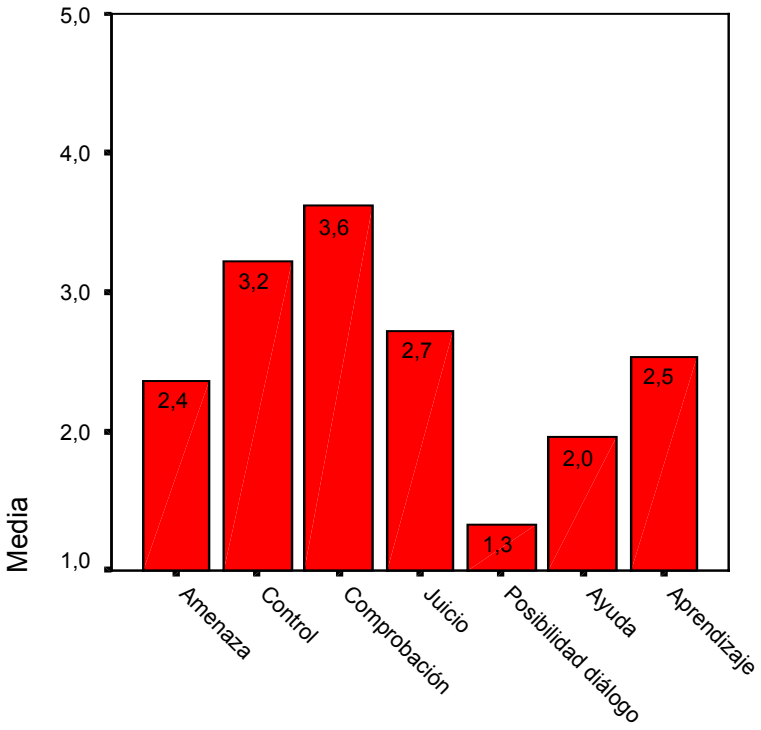
Con estos datos podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes (60,7%) de nuestra muestra con bastante frecuencia vive la evaluación como una comprobación necesaria (ítem 9).

En el otro polo, el 97,2% de los estudiantes afirma que prácticamente nunca la percibe como una posibilidad de diálogo (ítem 11); el 61,7% en raras ocasiones la siente como una amenaza (ítem 7); el 77,8% con poca frecuencia la vive como una ayuda (ítem 12); y el 76,9% afirma que la vive como un aprendizaje (ítem 13) con una frecuencia que oscila entre nunca y en la mitad de los casos.

Encontramos una considerable división de opiniones en la percepción de la evaluación como un control (ítem 8) o como un juicio (ítem 10), siendo similar el porcentaje de estudiantes que responden que frecuentemente y el que responde que sólo algunas veces la vive así.

En cualquier caso, en ninguna de las preguntas de este bloque encontramos diferencias significativas entre las tres titulaciones que comprenden esta muestra.

A continuación presentamos un gráfico de barras que refleja las medias generales de la muestra en cada ítem de esta dimensión:



B. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

Podemos tener una visión general de los resultados obtenidos en esta dimensión a través de la siguiente tabla de estadísticos, en la que se incluyen los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los ítems de este bloque de preguntas:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Selección de alumnos	110	1	5	2,98	1,149
Control administrativo	109	1	5	3,08	1,233
Socializar alumnos	110	1	5	2,98	1,149
Ejercer el poder	110	1	5	2,55	1,105
Facilitar coordinación profesores	110	1	4	2,18	,988
Valoración de aprendizajes	110	1	5	2,99	1,018
Refuerzo motivacional	109	1	5	2,24	1,017
Reflexión	109	1	5	2,51	1,006
Diagnosticar dificultades	110	1	4	2,16	,963
Remediar dificultades	107	1	5	2,06	,960
Tomar decisiones	110	1	5	2,26	,964
Informar al alumno	109	1	5	2,34	1,180
Promover diálogo	110	1	4	1,71	,828
Ajustar proceso de e/a	109	1	5	1,99	,938
Perfeccionamiento alumnos	109	1	5	2,39	1,008
Impulsar participación alumnos	110	1	5	2,14	,972
N válido (según lista)	102				

Para analizar estos resultados, estudiaremos con más detalle la siguiente tabla de frecuencias:

	Selección de alumnos	Control administrativo	Socializar alumnos	Ejercer el poder	Facilitar coordinación profesores	Valoración de aprendizajes	Refuerzo motivacional	Reflexión
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	7,3%	8,3%	6,4%	16,4%	28,2%	3,6%	23,9%	13,8%
Algunas veces	37,3%	31,2%	37,3%	38,2%	38,2%	35,5%	45,0%	44,0%
En la mitad de los casos	12,7%	20,2%	18,2%	24,5%	20,9%	24,5%	16,5%	20,2%
Frecuentemente	35,5%	24,8%	28,2%	15,5%	12,7%	30,9%	12,8%	21,1%
Siempre o casi siempre	7,3%	15,6%	10,0%	5,5%		5,5%	1,8%	,9%

	Diagnosticar dificultades	Remediar dificultades	Tomar decisiones	Informar al alumno	Promover diálogo	Ajustar proceso de e/a	Perfeccionamiento alumnos	Impulsar participación alumnos
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	25,5%	29,0%	20,0%	29,4%	47,3%	33,0%	20,2%	25,5%
Algunas veces	46,4%	47,7%	49,1%	32,1%	40,0%	44,0%	38,5%	48,2%
En la mitad de los casos	14,5%	15,0%	16,4%	17,4%	7,3%	15,6%	24,8%	16,4%
Frecuentemente	13,6%	5,6%	13,6%	17,4%	5,5%	5,5%	15,6%	7,3%
Siempre o casi siempre		2,8%	,9%	3,7%		1,8%	,9%	2,7%

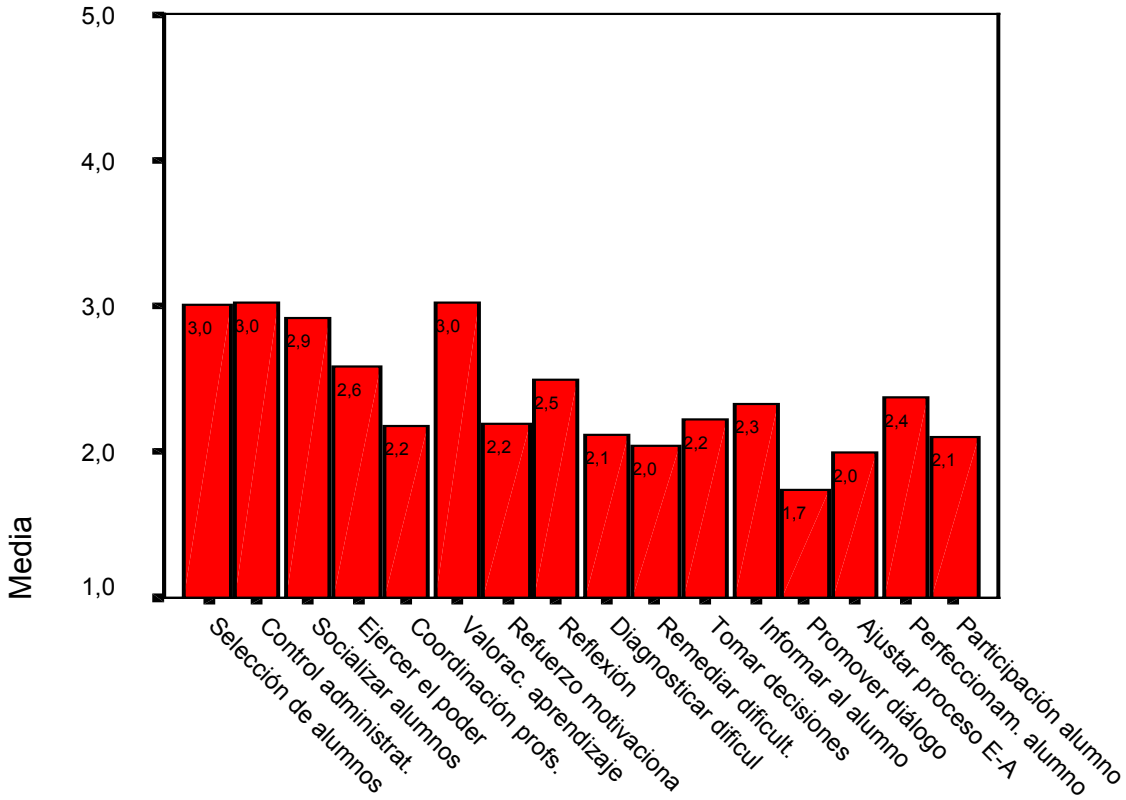
Con estos datos podemos comprobar como los estudiantes de nuestra muestra del área de Enseñanzas Técnicas también tienen más claro las funciones que casi nunca cumple la evaluación que aquellas que realmente cumple. De esta forma, vemos como hay una considerable división de opiniones sobre la frecuencia con la que sus profesores adoptan como funciones de la evaluación: la selección de alumnos (ítem 14), el control administrativo (ítem 15), socializar a los alumnos (ítem 16), o la valoración de los aprendizajes (ítem 19).

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes encuestados coinciden en la percepción de que en muy pocas ocasiones se encuentran entre las funciones de la evaluación: el refuerzo motivacional para el aprendizaje y el logro (ítem 20); diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 22); remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 23); tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 24); informar al alumno sobre su aprendizaje (ítem 25); aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos (ítem 26); ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno (ítem 27); ayudar al perfeccionamiento de los alumnos (ítem 28); o impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 29).

El 62,7% de esta muestra considera que algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos se utiliza la evaluación para ejercer el poder (ítem 17), y el 87,3% percibe que sus profesores aprovechan la evaluación para facilitar la coordinación entre profesores (ítem 18) con una frecuencia que varía entre nunca y aproximadamente en la mitad de los casos. Es en esta última respuesta en la única en que advertimos diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,050$; $F = 2,974$) que, como puede apreciarse en la siguiente tabla, se encuentran entre los estudiantes de Agrónomos y los de Hortofruticultura y Jardinería, siendo los primeros los que perciben que con menor frecuencia se utiliza la evaluación con esta finalidad:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Agrónomos	1,81	
Explotaciones Agropecuarias	2,18	2,18
Hortofruticultura y Jardinería		2,38

Todos estos resultados pueden verse más claramente reflejados en el gráfico de barras que presentamos a continuación realizado a partir de las medias generales de la muestra en cada ítem de esta dimensión:



C. OBJETOS DE LA EVALUACIÓN:

C.1. <u>Percepción de lo que los profesores consideran necesario evaluar</u>:

La tabla de estadísticos que nos ofrecen el análisis de las respuestas dadas a estos ítems del cuestionario sería la siguiente:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Programa de la materia	110	1	5	3,85	1,057
Condiciones de estudio	109	1	5	1,81	,995
Proceso de enseñanza	110	1	5	2,80	1,132
Proceso o estrategia de evaluación	110	1	5	2,75	1,129
Conocimientos previos	109	1	5	2,19	1,118
Esfuerzo	110	1	5	2,30	1,253
Actitud e interés	110	1	5	2,42	1,229
Capacidades (madurez,formación)	108	1	5	2,06	1,183
Conocimiento adquirido	95	1	5	3,45	1,070
Reproducción de la información	110	1	5	3,25	1,182
Procesos de razonamiento ...	109	1	5	2,83	1,050
N válido (según lista)	93				

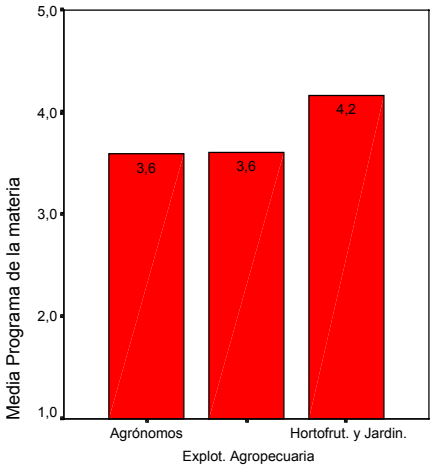
Analizamos estos resultados a través de la tabla que presentamos a continuación, en la que aparece la distribución de las respuestas de los estudiantes a cada ítem de esta dimensión:

	Programa de la materia	Condiciones de estudio	Proceso de enseñanza	Proceso o estrategia de evaluación	Conocimientos previos	Esfuerzo
	%	%	%	%	%	%
Nunca	2,7%	45,9%	11,8%	12,7%	29,4%	32,7%
Algunas veces	11,8%	38,5%	33,6%	34,5%	43,1%	32,7%
En la mitad de los casos	11,8%	8,3%	23,6%	24,5%	10,1%	12,7%
Frecuentemente	44,5%	3,7%	24,5%	21,8%	13,8%	15,5%
Siempre o casi siempre	29,1%	3,7%	6,4%	6,4%	3,7%	6,4%

	Actitud e interés	Capacidades (madurez, formación)	Conocimiento adquirido	Reproducción de la información	Procesos de razonamiento ...
	%	%	%	%	%
Nunca	28,2%	40,7%	1,1%	8,2%	5,5%
Algunas veces	30,9%	34,3%	25,3%	20,9%	41,3%
En la mitad de los casos	17,3%	8,3%	16,8%	23,6%	23,9%
Frecuentemente	18,2%	12,0%	41,1%	32,7%	22,9%
Siempre o casi siempre	5,5%	4,6%	15,8%	14,5%	6,4%

Observando los datos que nos presenta esta tabla de frecuencias podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra del área de Enseñanzas Técnicas (73,6%) perciben que sus profesores con bastante frecuencia consideran necesario evaluar la programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) (ítem 30). Sin

embargo encontramos diferencias significativas entre titulaciones en esta respuesta (p = 0,020; F = 4,046), diferencias que aparecen entre los estudiantes de Ingeniería Técnica en Hortofruticultura y Jardinería y los las otras dos titulaciones de esta muestra, siendo los primeros los que perciben que con mayor frecuencia se evalúa esta programación. Podemos ver estas diferencias gráficamente reflejadas en el siguiente histograma:



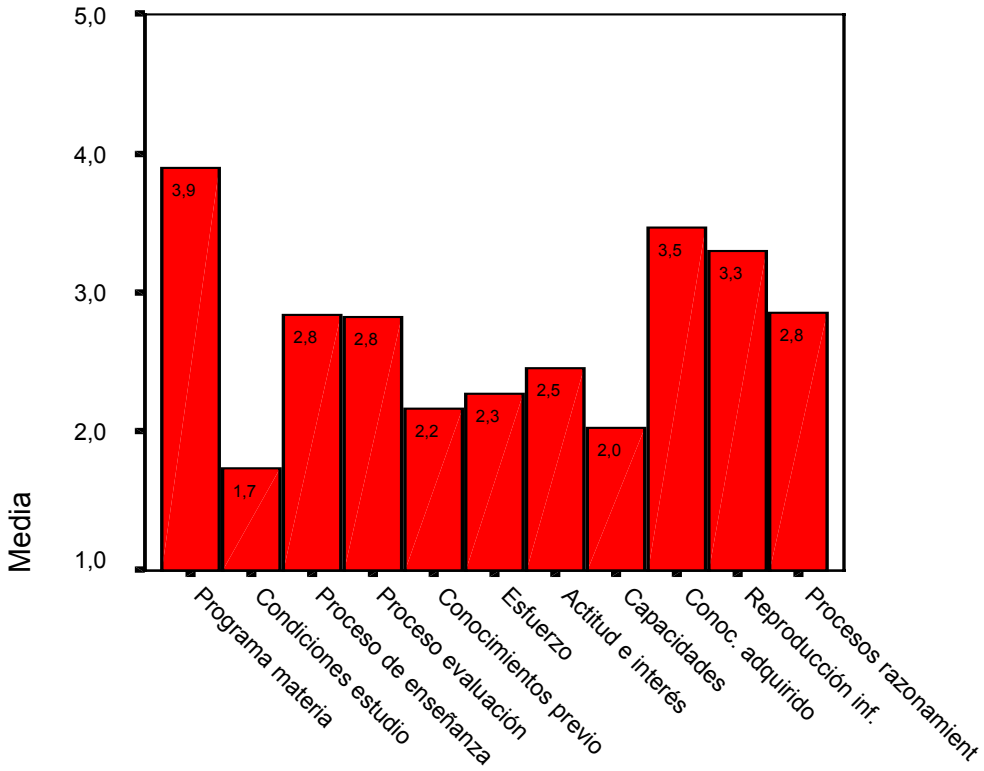
También afirma la mayoría de los estudiantes (56,9%) que sus profesores con frecuencia consideran necesario evaluar el conocimiento adquirido por los alumnos (ítem 38), si bien en este caso hay un porcentaje considerable de la muestra (25,3%) que percibe que esto sólo sucede algunas veces. Además vemos como en las dos preguntas siguientes en las que queríamos matizar qué se evaluaba de ese conocimiento, hay una gran diversidad de opiniones sobre si se evalúa fundamentalmente la solución de los ejercicios o la reproducción de la información con independencia de que se haga memorísticamente (ítem 39) o si por el contrario se presta más atención a la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. (ítem 40).

En lo que hay un gran consenso en la afirmación de que casi nunca o sólo algunas veces se considera necesario evaluar: las condiciones de estudio de los alumnos (ítem 31), sus conocimientos previos (ítem 34), su esfuerzo (ítem 35), las capacidades de cada estudiante (ítem 37), ni su actitud e interés (ítem 36). Y además estas afirmaciones son efectuadas sin diferencias

significativas entre los estudiantes de las diferentes titulaciones de esta muestra.

Y por lo que respecta a las percepciones de los estudiantes en relación a si sus profesores consideran necesario evaluar el proceso de enseñanza seguido (ítem 32) o el propio proceso o estrategia de evaluación (ítem 33), volvemos a hallar una gran disparidad de opiniones, con porcentajes similares en la alternativa de algunas veces y en la de frecuentemente.

Se pueden ver reflejadas gráficamente las medias de estas respuestas en el histograma que presentamos a continuación:



C.2. <u>Posibles reduccionismos en la evaluación</u>:

En la tabla siguiente se reflejan los valores mínimos y máximos, así como las medias y desviaciones típicas de las respuestas de los alumnos a las preguntas sobre posibles reduccionismos de la evaluación:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados (solamente)	110	1	5	4,22	,913
Resultados buscados,pretendidos,observables	110	1	5	3,86	,943
Personas (no condiciones, ni medios)	109	1	5	4,25	,925
Errores más que aciertos	109	2	5	3,72	,934
Conocimientos de hechos y conceptos	108	2	5	3,81	,908
Capacidad para resolver problemas	109	1	5	3,07	1,052
Identificación con valores del área	109	1	5	2,59	,955
N válido (según lista)	107				

Para analizar estos resultados más detalladamente, obtuvimos la distribución de frecuencias de las respuestas en cada uno de los ítems de esta dimensión. Distribución que mostramos en la siguiente tabla de frecuencias:

	Resultados (solamente)	Resultados buscados, pretendidos, observables	Personas (no condiciones, ni medios)	Errores más que aciertos	Conocimientos de hechos y conceptos	Capacidad para resolver problemas	Identificación con valores del área
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	,9%	,9%	1,8%			2,8%	8,3%
Algunas veces	6,4%	10,9%	4,6%	15,6%	11,1%	35,8%	47,7%
En la mitad de los casos	8,2%	13,6%	8,3%	14,7%	18,5%	20,2%	22,9%
Frecuentemente	39,1%	50,0%	37,6%	52,3%	48,1%	33,9%	19,3%
Siempre o casi siempre	45,5%	24,5%	47,7%	17,4%	22,2%	7,3%	1,8%

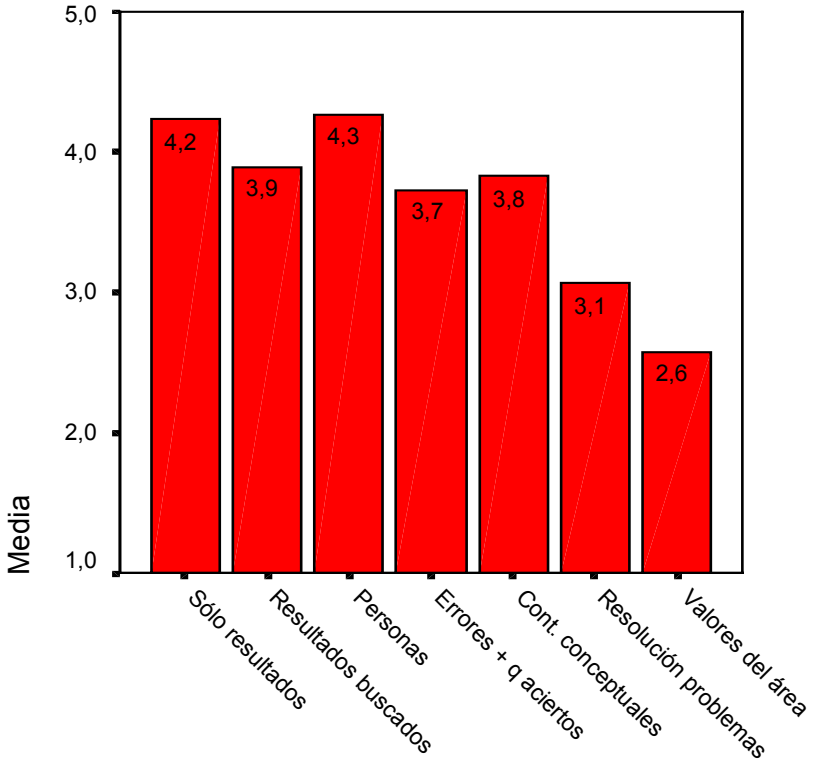
Con estos datos podemos comprobar como la gran mayoría de los alumnos de esta muestra perciben que frecuentemente o casi siempre la evaluación se reduce a: los resultados (ítem 41) y de éstos a sólo a los resultados buscados, pretendidos y observables (ítem 42); a las personas (ítem 43); a los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos (ítem 45); y se presta más atención a los errores que a los aciertos (ítem 44). Afirmaciones todas que son efectuadas sin diferencias significativas entre titulaciones.

Con una frecuencia menor, que va desde algunas veces hasta aproximadamente en la mitad de los casos, el 70,6% de los estudiantes

perciben que se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional (ítem 47).

Y con respecto a la pregunta de si se evalúa la capacidad para resolver problemas (ítem 46), vemos como son muy similares el porcentaje de estudiantes que responde que sólo algunas veces y el que considera que esto sucede frecuentemente.

Podemos ver más claramente reflejados estos resultados en el siguiente histograma, realizado a partir de las medias generales de la muestra en esta dimensión:



D. REFERENTES DE LA EVALUACIÓN:

A continuación presentamos el cuadro resumen de los estadísticos descriptivos analizados para estos datos:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Criterios prefijados	109	1	5	3,78	,916
Nivel medio de la clase	109	1	5	2,37	1,086
Criterio contextualizado	108	1	5	2,16	,811
Evolución de cada alumno	109	1	4	1,55	,833
N válido (según lista)	108				

Datos que pueden analizarse más exhaustivamente a través de los resultados que nos ofrece la siguiente tabla de frecuencias:

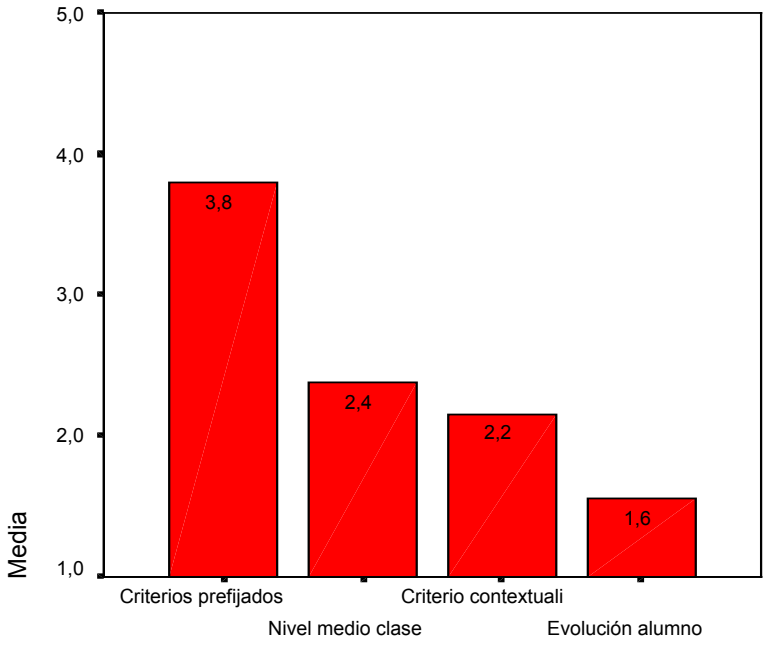
	Criterios prefijados	Nivel medio de la clase	Criterio contextualizado	Evolución de cada alumno
	%	%	%	%
Nunca	1,8%	21,1%	15,7%	61,5%
Algunas veces	9,2%	44,0%	62,0%	27,5%
En la mitad de los casos	16,5%	14,7%	13,9%	5,5%
Frecuentemente	54,1%	17,4%	7,4%	5,5%
Siempre o casi siempre	18,3%	2,8%	,9%	

Podemos comprobar con estos resultados como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra (72,4%) perciben que sus profesores la mayor parte de las veces toman como referente para evaluar un marco de referencia o unos criterios previos prefijados que asumen independientemente del grupo de alumnos que se evalúe (ítem 48).

También coincide la mayoría de los estudiantes en afirmar que casi nunca se toma como referente la propia evolución o progreso que sigue cada alumno (ítem 51), es decir lo que ha mejorado o empeorado en el período al que se refiere la evaluación (89% de la muestra); ni un criterio contextualizado teniendo en cuenta el grupo de alumnos que se evalúa (ítem 50, afirmado por el 87,7% de la muestra); ni el nivel medio de la clase, situando a cada alumno en relación con ese punto medio (ítem 49, 65,1%).

Además todas estas percepciones se tienen por los estudiantes de esta muestra sin diferencias significativas entre titulaciones.

Presentamos ahora un gráfico en el que se pueden observar comparativamente las medias de las respuestas sobre los diferentes tipos de referentes en la evaluación:



E. PARA QUIÉN SE REALIZA LA EVALUCIÓN:

Los valores mínimos, máximos, medias y desviación típicas de estos datos son los que aparecen recogidos en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Para el alumno	108	1	5	2,26	1,171
Para el profesor	108	1	5	3,35	1,285
Para la sociedad	109	1	5	3,23	1,379
Para el sistema	109	1	5	3,98	1,186
N válido (según lista)	107				

Y la tabla de frecuencias que nos muestra la distribución de las respuestas a cada uno de los ítems es la que presentamos a continuación:

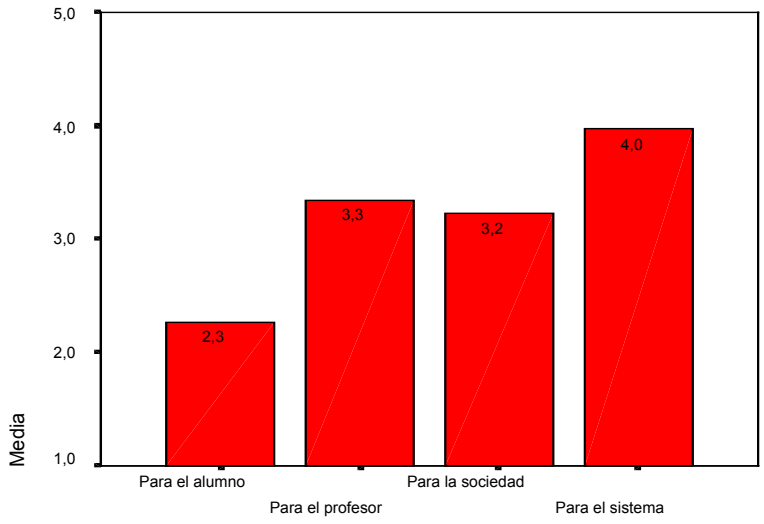
	Para el alumno	Para el profesor	Para la sociedad	Para el sistema
	%	%	%	%
Nunca	30,6%	12,0%	13,8%	4,6%
Algunas veces	36,1%	16,7%	22,0%	11,9%
En la mitad de los casos	14,8%	13,0%	13,8%	7,3%
Frecuentemente	13,9%	40,7%	28,4%	33,0%
Siempre o casi siempre	4,6%	17,6%	22,0%	43,1%

Con estos datos podemos comprobar como para un 73,1% de la muestra de estudiantes de Enseñanzas Técnicas la evaluación se realiza fundamentalmente para el sistema, es decir, para certificar los resultados de los alumnos (ítem 55). Y también son mayoría, aunque con un porcentaje menor (58,3%), los estudiantes que consideran que con bastante frecuencia se evalúa para el profesor, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente (ítem 53).

En el polo contrario, vemos como para un 66,7% de estos estudiantes la evaluación en muy pocas ocasiones se realiza para el alumno, para darle información sobre su aprendizaje (ítem 52). Y hay una gran diversidad de opiniones con respecto a si se evalúa para la sociedad, para seleccionar a los mejores (ítem 54).

En todas estas respuestas tampoco hubo diferencias significativas entre los estudiantes de las tres titulaciones encuestadas de esta área.

A continuación presentamos el histograma de las medias generales de la muestra en estas preguntas:



F. CÓMO SE EVALÚA:

F.1. Instrumentos de recogida de información:

Si hallamos los valores mínimos, máximos, media y desviación típica de las respuestas dadas a los ítems de este bloque de preguntas, obtenemos el siguiente cuadro resumen:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1 examen o trabajo final	109	1	5	3,77	,878
Trabajos y exámenes a lo largo del curso	105	1	5	2,93	1,022
Media aritmética	108	1	5	2,98	1,282
Progreso	108	1	4	1,65	,740
Observación	110	1	5	1,93	,843
Monografías	110	1	4	1,93	,570
Entrevista	109	1	4	1,18	,455
Autoevaluación	109	1	5	1,24	,637
Cuaderno-diario	110	1	5	1,08	,431
Coevaluación	110	1	2	1,05	,228
Participación en el aula	110	1	4	1,65	,735
Casos prácticos	110	1	4	2,35	,808
Examen test	108	2	4	3,01	,859
Examen preguntas abiertas	106	1	4	2,25	,993
Examen preguntas cortas	108	1	5	3,29	,865
Examen preguntas cerradas	108	1	5	3,14	,981
Examen sin material	109	1	5	3,77	1,119
Examen con material específico	110	1	5	2,57	1,113
Examen con todo material	107	1	4	1,54	,603
Instrumentos suficientes	108	1	4	2,39	,874
Información adecuada y precisa	109	1	5	2,19	,822
Te gustarían otros	93	1	2	1,24	,427
N válido (según lista)	81				

Estos datos pueden analizarse más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	1 examen o trabajo final	Trabajos y exámenes a lo largo del curso	Media aritmética	Progreso	Observación	Monografías	Entrevista	Auto-evaluación
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	,9%	1,0%	8,3%	47,2%	29,1%	19,1%	83,5%	83,5%
Algunas veces	11,9%	44,8%	42,6%	44,4%	57,3%	70,0%	15,6%	11,9%
En la mitad de los casos	11,0%	21,9%	6,5%	4,6%	7,3%	10,0%		2,8%
Frecuentemente	61,5%	24,8%	27,8%	3,7%	4,5%	,9%	,9%	,9%
Siempre o casi siempre	14,7%	7,6%	14,8%		1,8%			,9%

	Cuaderno-diario	Coevaluación	Participación en el aula	Casos prácticos	Examen test	Examen preguntas abiertas	Examen preguntas cortas
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	94,5%	94,5%	46,4%	10,0%		24,5%	,9%
Algunas veces	4,5%	5,5%	45,5%	55,5%	36,1%	41,5%	23,1%
En la mitad de los casos			4,5%	23,6%	26,9%	18,9%	23,1%
Frecuentemente			3,6%	10,9%	37,0%	15,1%	51,9%
Siempre o casi siempre	,9%						,9%

	Examen preguntas cerradas	Examen sin material	Examen con material específico	Examen con todo material	Instrumentos suficientes	Información adecuada y precisa	Te gustarían otros
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	2,8%	3,7%	12,7%	50,5%	11,1%	15,6%	(SÍ) 76,3%
Algunas veces	29,6%	15,6%	48,2%	45,8%	53,7%	58,7%	(NO)23,7%
En la mitad de los casos	22,2%	7,3%	13,6%	2,8%	20,4%	17,4%	
Frecuentemente	41,7%	46,8%	20,0%	,9%	14,8%	7,3%	
Siempre o casi siempre	3,7%	26,6%	5,5%			,9%	

En esta tabla podemos ver como la mayoría de los estudiantes (76,2%) afirman que sus profesores generalmente evalúan a través de un único examen o trabajo final (ítem 56); y teniendo en cuenta las respuestas a las cuestiones sobre las diferentes formas de examen, parece que la mayor parte de las veces es un examen sin material alguno sobre la mesa (ítem 60.13). Ambas afirmaciones son expresadas sin diferencias significativas entre las titulaciones de esta muestra ($p = 0,125$; $F = 2,123$ y $p = 0,902$; $F = 0,103$ respectivamente).

Hay un gran consenso entre los estudiantes encuestados del área de Enseñanzas Técnicas en la percepción de que casi nunca o sólo algunas veces se utilizan como instrumentos de recogida de información para la evaluación:

observación (ítem 60.1), monografías (ítem 60.2), entrevista (ítem 60.3), autoevaluación (ítem 60.4), cuaderno-diario (ítem 60.5), coevaluación (ítem 60.6), participación en el aula (ítem 60.7) y casos prácticos (ítem 60.8, aunque este último parece ser el más empleado de este conjunto de instrumentos de evaluación).

Y en el único caso en el que encontramos diferencias significativas entre titulaciones es en la frecuencia con la que los estudiantes consideran que se utiliza la participación en el aula como instrumento de recogida de información para la evaluación (p = 0,000; F = 9,244), siendo los alumnos de Ingeniería Técnica en Explotaciones Agropecuarias los que perciben que con más frecuencia se emplea esta técnica (si bien, sólo alcanzaría el nivel de algunas veces):

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Agrónomos	1,33	
Hortofruticultura y Jardinería	1,56	
Explotaciones Agropecuarias		2,06

Con respecto al tipo de exámenes que se realizan como pruebas de evaluación, los estudiantes de esta muestra consideran que:

- casi nunca realizan exámenes escritos en los que se pueda tener sobre la mesa todo el material que deseen (ítem 60.15), si bien en este caso los estudiantes de Ingeniería Agrónoma difieren significativamente de los de las otras titulaciones de esta muestra (p = 0,023; F = 3,924), considerando que la frecuencia con la que se permite realizar los exámenes con todo el material preciso es próxima a “algunas veces”:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Hortofruticultura y Jardinería	1,44	
Explotaciones Agropecuarias	1,47	
Agrónomos		1,81

- con poca frecuencia se permite tener un material muy preciso autorizado sobre la mesa mientras se realizan exámenes escritos (ítem 60.14)
- en pocas ocasiones se emplean exámenes de preguntas abiertas (ítem 60.10).

Y hay una mayor dispersión de respuestas en relación a la frecuencia de utilización de exámenes tipo test (ítem 60.9), exámenes de preguntas cortas (ítem 60.11) o de preguntas cerradas (ítem 60.12).

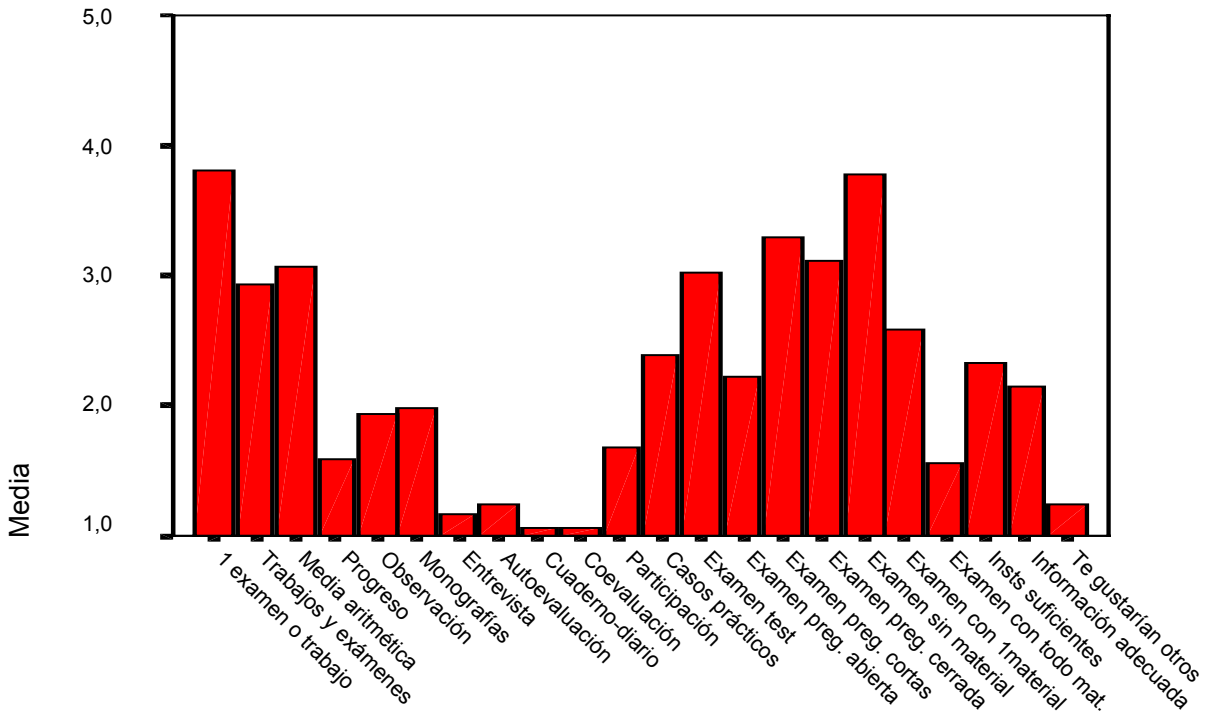
Sólo un 18,2% de los estudiantes de esta muestra dieron alguna opción más como respuesta a la pregunta abierta en la que le pedíamos que nos dijeran si se utiliza alguna otra prueba o instrumento de recogida de información para la evaluación (ítem 60.16). Entre las opciones que nos dieron, las más representativas son:

- Realización de prácticas y seminarios.
- Exámenes eliminatorios (si no pasas una parte no puedes hacer la siguiente).
- Exámenes con combinaciones de diferentes tipo de preguntas: test, cortas, temas, ejercicios prácticos, ...
- Exámenes orales.
- Trabajos
- Opinión sobre el alumno.

Por último, en este bloque de preguntas le pedíamos que opinasen sobre si sus profesores usan suficientes instrumentos de recogida de información (ítem 61), si creen que las pruebas realizadas proporcionan información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar (ítem 62) y si les gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información (ítem 63). Comprobamos como la mayoría de los estudiantes responden que sólo algunas veces creen que esas pruebas proporcionan información adecuada y precisa, en pocas ocasiones se utilizan suficientes instrumentos de evaluación, y sí les gustaría que se utilizaran otros, entre los cuales citan con mayor frecuencia:

- Un método evolutivo, una evaluación continua, teniendo en cuenta diversos factores y no en base a una única prueba puntual.
- El trabajo diario.
- La asistencia a clase.
- Más casos prácticos.
- Cualquier método en el que se apreciase el progreso del alumno durante la asignatura, su interés y su motivación.
- Trabajos prácticos.
- Esfuerzo a lo largo del curso del alumnado.
- Tutorías de charla profesor-alumno.
- Test o formulario de situación de partida.
- Observación en clase.
- Entrevista.
- Evolución del alumno.
- Estar más en contacto con los alumnos.
- Desarrollar técnicas en las cuales pudieran evaluar las capacidades del alumno.
- Prácticas más participativas.
- Autoevaluación del alumno.
- La mayoría de los nombrados en el apartado anterior y que no se utilizan o muy ocasionalmente.

A continuación presentamos el gráfico de barras para las medias de las respuestas a este bloque de preguntas:



F.2. Condiciones de evaluación:

En la siguiente tabla resumen podemos ver los estadísticos descriptivos (valores mínimos y máximos, medias y desviaciones típicas) hallados a partir de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los ítems de esta dimensión:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Interacción prof-alumno suficiente	110	1	4	1,98	,717
Crea distancias	110	1	5	3,06	1,086
Fechas anunciadas con antelación suficiente	110	2	5	3,92	,930
Fechas negociables	110	1	5	2,83	,985
Fechas espaciadas	110	1	5	1,79	,718
Genera tensión y nerviosismo	110	1	5	3,55	1,089
Fomenta motivación por aprendizaje	110	1	5	2,25	,913
Incide en la autoestimación	110	1	5	3,82	1,190
N válido (según lista)	110				

Para analizar estos datos más detalladamente, presentamos a continuación la distribución de las respuestas de esta dimensión en las diferentes categorías de respuesta:

	Interacción prof-alumno suficiente	Crea distancias	Fechas anunciadas con antelación suficiente	Fechas negociables	Fechas espaciadas	Genera tensión y nerviosismo	Fomenta motivación por aprendizaje	Incide en la auto-estimación
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	21,8%	5,5%		3,6%	31,8%	,9%	17,3%	4,5%
Algunas veces	62,7%	32,7%	11,8%	42,7%	62,7%	23,6%	53,6%	14,5%
En la mitad de los casos	10,9%	18,2%	11,8%	25,5%	,9%	14,5%	16,4%	10,0%
Frecuentemente	4,5%	37,3%	49,1%	23,6%	3,6%	40,9%	11,8%	36,4%
Siempre o casi siempre		6,4%	27,3%	4,5%	,9%	20,0%	,9%	34,5%

Con estos datos podemos comprobar como el 84,5% de la muestra de Enseñanzas Técnicas percibe que la interacción existente entre profesor y alumnos en pocas ocasiones es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación (ítem 64).

La mayoría de los estudiantes también afirma que las situaciones en se recoge información para la evaluación frecuentemente o casi siempre genera excesiva tensión y nerviosismo (ítem 69), así como que la superación o no de las prueba de evaluación tiene incidencias en la propia autoestimación (ítem 71). En esta última afirmación encontramos diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,011$; $F = 4,688$), diferencias que como se puede ver en la siguiente tabla se sitúan entre los estudiantes de Ingeniería Agrónoma y los de las demás titulaciones de esta muestra:

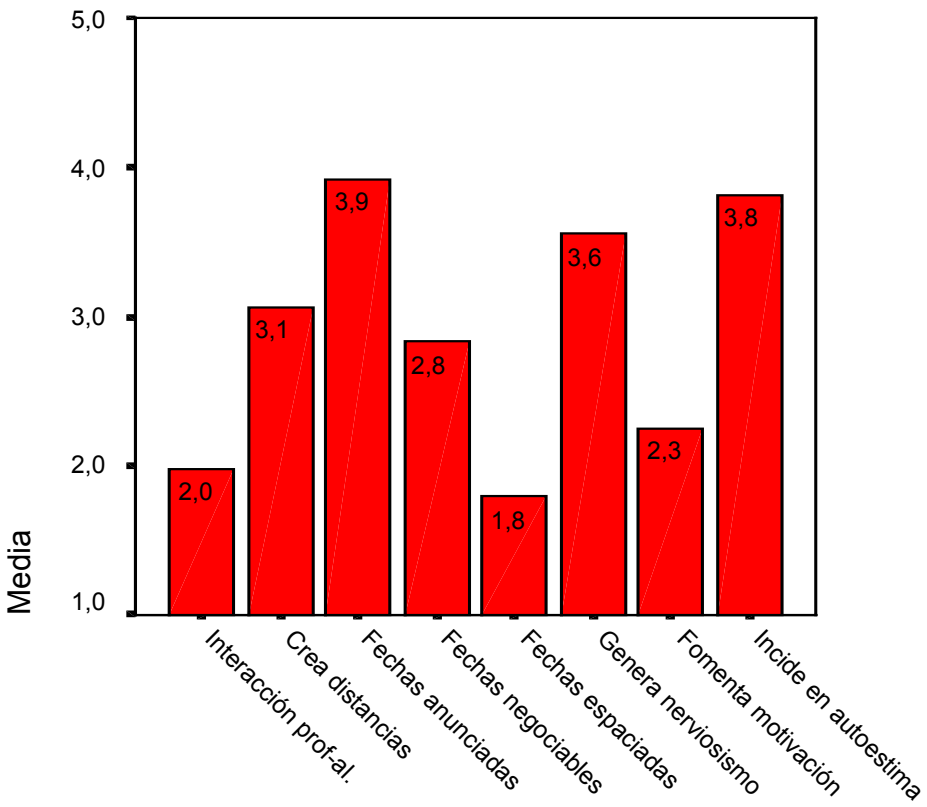
Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Agrónomos	3,26	
Hortofruticultura y Jardinería		3,90
Explotaciones Agropecuarias		4,15

Por otro lado la mayoría de los estudiantes (70,9%) coincide en opinar que las situaciones en que se recoge información para la evaluación en pocas ocasiones fomentan la motivación por el aprendizaje (ítem 70).

Encontramos una considerable disparidad de opiniones sobre si las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor y alumnos (ítem 65), de forma que mientras el 37,3% de la muestra afirma que esto sucede frecuentemente, el 32,7% cree que es así sólo algunas veces.

Por lo que respecta a las fechas en que se realizan las pruebas de evaluación, la mayoría de la muestra afirma que estas fechas se anuncian con suficiente tiempo de antelación (ítem 66), si bien el 94,5% considera que en pocas ocasiones estas fechas están lo suficientemente espaciadas en el tiempo (ítem 68). En cuanto a si esas fechas se pueden negociar con los profesores (ítem 67), volvemos a encontrar bastantes discrepancias en las respuestas de los alumnos; de forma que el 42,7% responde que sólo algunas veces pueden negociarse, mientras que el 48,5% cree que sí se pueden negociar aproximadamente en la mitad de los casos o frecuentemente.

A continuación presentamos el histograma para las medias de las respuestas a estas preguntas:



F.3. <u>Forma de desarrollar el proceso de evaluación</u>:

Presentamos en primer lugar la tabla con los estadísticos descriptivos hallados para las respuestas a los ítems de esta dimensión:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Contradicciones ev-e/a	109	2	5	3,35	,975
Simplificación abusiva	110	1	5	3,86	,981
Rigurosa y no arbitraria	110	1	5	3,35	,981
Información adecuada sobre resultados	109	1	5	2,75	,914
Proceso claro y transparente	110	1	5	2,58	1,044
Actividades nunca tratadas	109	1	5	2,45	,957
Unidireccional	110	1	5	3,98	1,188
Competitiva	109	1	5	3,26	1,228
Estereotipada	110	1	5	3,15	1,074
Cada prof. tiene su sistema de ev.	108	1	5	3,34	1,043
Los prof. no establecen criterios	110	1	5	2,22	,990
N válido (según lista)	105				

Estos resultados podemos analizamos más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Contradicciones ev-e/a	Simplificación abusiva	Rigurosa y no arbitraria	Información adecuada sobre resultados	Proceso claro y transparente	Actividades nunca tratadas
	%	%	%	%	%	%
Nunca		,9%	1,8%	3,7%	11,8%	8,3%
Algunas veces	25,7%	11,8%	20,0%	44,0%	44,5%	61,5%
En la mitad de los casos	23,9%	14,5%	30,9%	27,5%	20,9%	9,2%
Frecuentemente	40,4%	45,5%	36,4%	22,9%	19,1%	19,3%
Siempre o casi siempre	10,1%	27,3%	10,9%	1,8%	3,6%	1,8%

	Unidireccional	Competitiva	Estereotipada	Cada prof. tiene su sistema de ev.	Los prof. no establecen criterios
	%	%	%	%	%
Nunca	2,7%	8,3%	,9%	3,7%	21,8%
Algunas veces	16,4%	25,7%	38,2%	22,2%	50,0%
En la mitad de los casos	5,5%	12,8%	16,4%	19,4%	15,5%
Frecuentemente	30,9%	38,5%	34,5%	45,4%	10,0%
Siempre o casi siempre	44,5%	14,7%	10,0%	9,3%	2,7%

A la vista de estos datos podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes de esta muestra (72,8%, sin diferencias significativas entre titulaciones) consideran que con gran frecuencia la evaluación es una simplificación abusiva, que se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas (ítem 73).

Hay una considerable dispersión en las respuestas a las cuestiones acerca de si:

- existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje (ítem 72),
- la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria (ítem 74),
- se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido más que el resto de tus compañeros (ítem 79),
- se evalúa estereotipadamente, cada profesor repite una y otra vez sus esquemas de evaluación (ítem 80), o
- cada profesor tiene su propio sistema de evaluación y establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores, aunque den la misma materia (ítem 81).

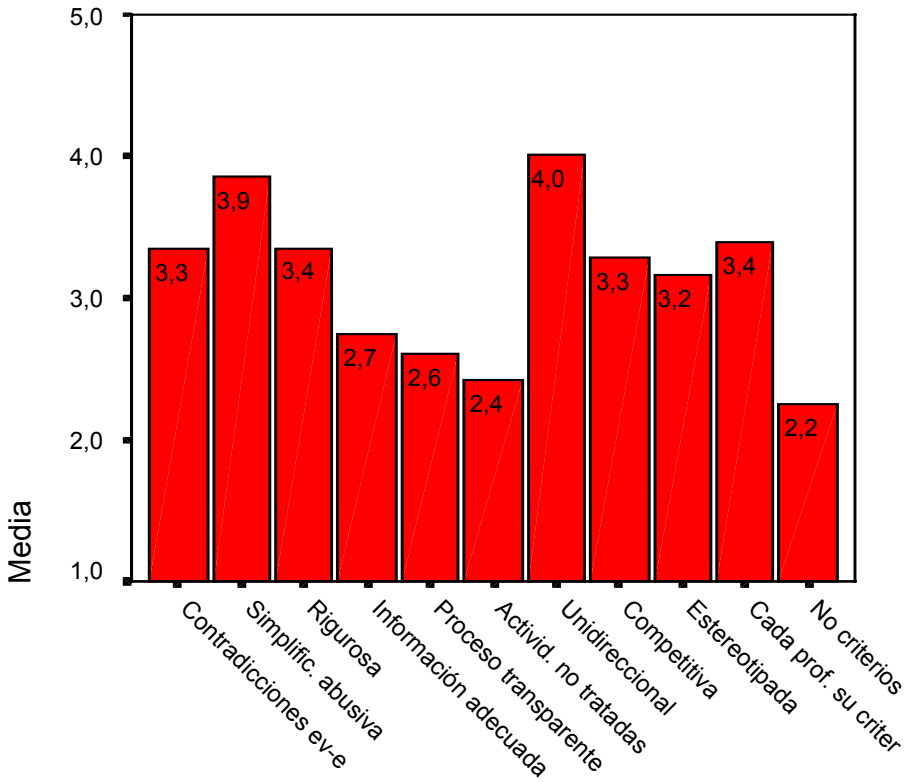
Habiendo mucha más coincidencia en la percepción de que casi siempre o con gran frecuencia sólo se evalúa unidireccionalmente (los profesores evalúan a los alumnos, pero no a la inversa) (ítem 78) y en pocas ocasiones creen que los profesores no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar (ítem 82).

Un 71,5% de los estudiantes perciben que sólo algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación (ítem 75), y con la misma frecuencia (algunas veces o aproximadamente en la mitad de los casos) el 65,4% de esta muestra considera que la evaluación es un proceso totalmente claro y transparente en el que nadie se siente amenazado o manipulado (ítem 76).

Por lo que respecta a la frecuencia con la que los estudiantes de esta muestra consideran que se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase (ítem 77), la mayoría coincide en que sólo algunas veces sucede esto, si bien en este caso encontramos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,013; F = 4,512). Analizadas singularmente estas diferencias, advertimos que se encuentran entre los estudiantes de Ingeniería Agrónoma y los de las demás titulaciones de esta muestra, siendo los primeros los que con mayor frecuencia afirman que se da esta situación:

Titulación	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Explotaciones Agropecuarias	2,18	
Hortofruticultura y Jardinería	2,39	
Agrónomos		2,89

Estos resultados pueden verse reflejados más claramente en el gráfico de barras que presentamos a continuación realizado a partir de las medias:



G. QUIÉN EVALÚA:

G.1. Quién decide en la evaluación:

La tabla de estadísticos descriptivos que presentamos a continuación nos da una visión general de las respuestas de nuestra muestra de estudiantes de Enseñanzas Técnicas a este bloque de preguntas:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Profesor solo	110	1	5	4,23	,895
Depende de autoevaluación	110	1	5	1,40	,804
Negociada y dialogada con cada alumno	110	1	5	1,45	,698
Negociada y dialogada con grupo-clase	110	1	5	1,26	,738
Más participación	107	1	2	1,03	,166
N válido (según lista)	107				

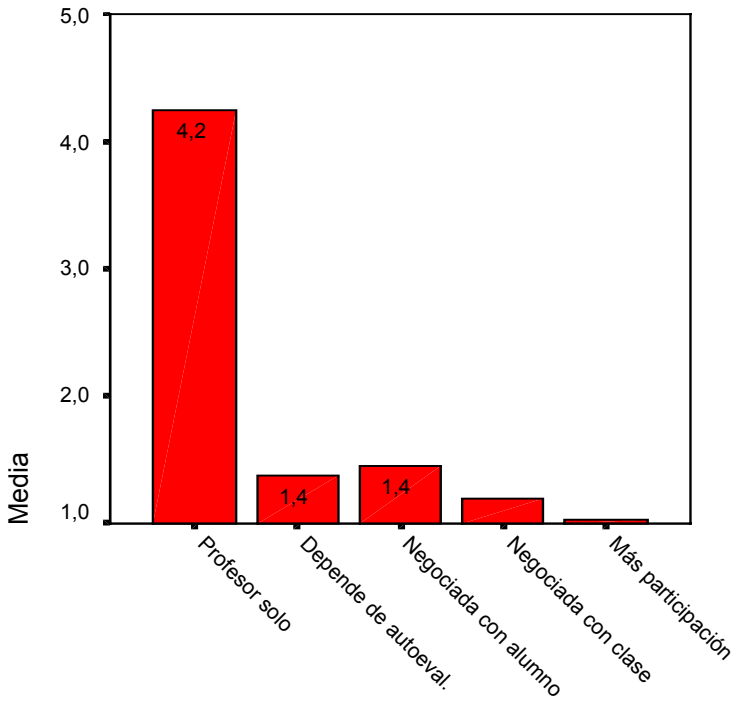
Respuestas que analizamos más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Profesor solo	Depende de autoevaluación	Negociada y dialogada con cada alumno	Negociada y dialogada con grupo-clase	Más participación
	%	%	%	%	%
Nunca	1,8%	72,7%	63,6%	83,6%	(SÍ) 97,2%
Algunas veces	3,6%	20,0%	30,9%	11,8%	(NO) 2,8%
En la mitad de los casos	9,1%	3,6%	3,6%	,9%	
Frecuentemente	40,9%	1,8%	,9%	1,8%	
Siempre o casi siempre	44,5%	1,8%	,9%	1,8%	

Estos resultados dejan claro como la inmensa mayoría de los estudiantes de esta muestra de Enseñanzas Técnicas (85,4%) percibe que en la decisión final de la evaluación participa el profesor solo (ítem 83). Afirmación que además se ve corroborada con las percepciones de que prácticamente nunca se tiene en cuenta la autoevaluación de los alumnos (ítem 84), ni se negocia o dialoga sobre la evaluación final con cada alumno individualmente (ítem 85), ni con el grupo de alumnos de clase en su conjunto (ítem 86). Todas estas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre los estudiantes de las diferentes titulaciones de esta muestra.

Además, el 97,2% de la muestra afirma que le gustaría tener más participación en la decisión final de su propia evaluación (ítem 87).

Estos resultados se ven más claramente reflejados en el histograma realizado a partir de las medias de las respuestas en este bloque de preguntas:



G.2. <u>Responsables de la forma de evaluar</u>:

Los valores mínimos, máximos, medias y desviación típica de las respuestas a los ítems de esta dimensión son los que reflejamos en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Desinterés del profesorado	109	1	5	3,30	1,050
Falta de formación del profesorado	108	1	5	2,93	1,020
Rutinización de prácticas docentes	110	1	5	3,98	,986
Complejidad	110	1	5	2,65	1,129
Carencia de ayuda	108	1	5	2,77	1,165
Condiciones	109	1	5	3,15	1,268
Alumnos	109	1	5	2,17	1,096
Presiones gubernamentales	106	1	5	2,87	1,196
N válido (según lista)	104				

Para analizar estos resultados más pormenorizadamente, analizamos la distribución de los porcentajes en las diferentes categorías de respuesta para cada ítem:

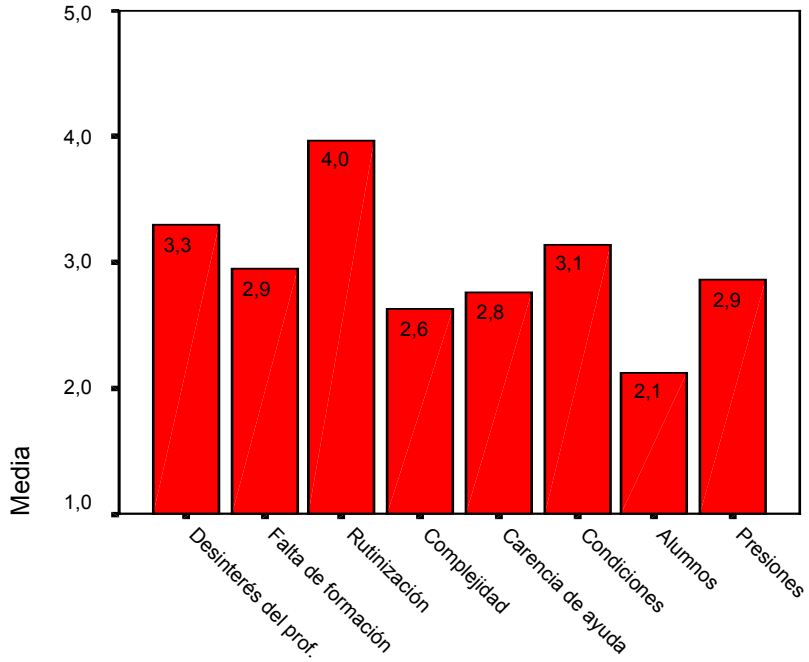
	Desinterés del profesorado	Falta de formación del profesorado	Rutinización de prácticas docentes	Complejidad	Carencia de ayuda	Condiciones	Alumnos	Presiones guber-namentales
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	2,8%	5,6%	1,8%	16,4%	13,0%	11,0%	31,2%	13,2%
Algunas veces	25,7%	35,2%	9,1%	33,6%	34,3%	24,8%	39,4%	30,2%
En la mitad de los casos	20,2%	24,1%	10,9%	21,8%	24,1%	18,3%	11,9%	21,7%
Frecuentemente	41,3%	31,5%	45,5%	24,5%	20,4%	30,3%	15,6%	26,4%
Siempre o casi siempre	10,1%	3,7%	32,7%	3,6%	8,3%	15,6%	1,8%	8,5%

Con estos datos podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra (78,2%) creen que la explicación de que la evaluación se desarrolle tal como se está haciendo reside mayoritariamente en la rutinización de las prácticas profesionales por parte de los profesores, que repiten año tras año los mismos esquemas de evaluación (ítem 90).

También son mayoría los estudiantes que consideran que en muy pocas ocasiones se puede responsabilizar a los propios alumnos de esta situación (ítem 94). Y ambas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre las titulaciones de esta muestra ($p = 0,471$; $F = 0,759$ y $p = 0,120$; $F = 2,166$ respectivamente).

En las demás opciones que presentábamos hay una mayor disparidad de opiniones entre el estudiantado, que no tienen claro con qué frecuencia la explicación de la forma en que se está realizando la evaluación reside en: la falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores por estos temas (ítem 88); la falta de formación en temas de evaluación de los profesores universitarios (ítem 89); la complejidad del proceso (ítem 91); la carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma (ítem 92); las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación (ítem 93); o las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales (ítem 95).

Podemos ver reflejados estos datos en el histograma que se presenta a continuación, realizado a partir de las medias generales de la muestra en estas respuestas:



H. CUÁNDO SE EVALÚA:

Los resultados obtenidos en esta dimensión pueden apreciarse claramente a través de la tabla de estadísticos descriptivos que presentamos a continuación:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Integrada en el proceso de e-a	110	1	5	3,12	1,131
Evaluación inicial	110	1	5	1,51	,739
Evaluación final	110	1	5	4,21	,920
N válido (según lista)	110				

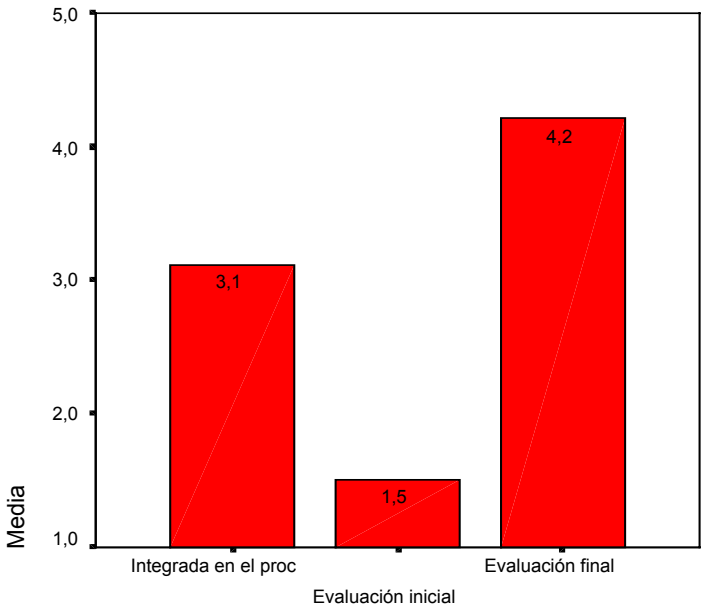
Aún así, vamos a analizar más detalladamente estos resultados a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Evaluación inicial	Evaluación final
	%	%	%
Nunca	6,4%	59,1%	1,8%
Algunas veces	30,0%	34,5%	5,5%
En la mitad de los casos	18,2%	3,6%	6,4%
Frecuentemente	36,4%	1,8%	42,7%
Siempre o casi siempre	9,1%	,9%	43,6%

A la vista de estos datos podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes (83,6%) afirma que prácticamente nunca se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, errores, conocimientos incompletos, estrategias de aprendizaje, etc. de los alumnos (ítem 97); y el 86,3% de los alumnos de esta muestra nos dice que siempre o frecuentemente la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 98). Ambas afirmaciones son además efectuadas sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,618$; $F = 0,483$ y $p = 0,980$; $F = 0,020$ respectivamente).

Existe mayor disparidad de opiniones respecto a si la evaluación es un proceso integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en vez de presentarse como un momento netamente distinto y diferenciado (ítem 96), de forma que mientras un 36,4% de la muestra percibe que esto es así frecuentemente, el 30% afirma que sólo sucede esto algunas veces.

El gráfico de barras realizado a partir de las medias, refleja estos resultados más claramente:



I. EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

Hallando los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas de estas respuestas obtenemos la siguiente tabla resumen:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Diplomas más que aprendizaje	109	1	5	4,25	,818
Aprobar más que aprender	109	1	5	3,79	1,131
Autoevaluación como truco	100	1	5	2,70	1,000
Sometimiento a opinión del profesor	110	1	5	3,88	1,232
Condicionamiento a forma de evaluar	110	1	5	4,22	,817
Azar en las calificaciones	110	1	5	3,05	1,078
Calificaciones dependen de exámenes	110	2	5	4,16	,748
N válido (según lista)	99				

Para poder analizar estos datos más pormenorizadamente, obtuvimos también la distribución de las frecuencias de respuesta a cada uno de los ítems, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

	Diplomas más que aprendizaje	Aprobar más que aprender	Auto-evaluación como truco	Sometimiento a opinión del profesor	Condicionamiento a forma de evaluar	Azar en las calificaciones	Calificaciones dependen de exámenes
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	,9%	5,5%	10,0%	6,4%	,9%	5,5%	
Algunas veces	4,6%	11,9%	37,0%	10,9%	5,5%	32,7%	4,5%
En la mitad de los casos	4,6%	7,3%	28,0%	10,9%	2,7%	20,0%	7,3%
Frecuentemente	48,6%	48,6%	23,0%	31,8%	52,7%	35,5%	55,5%
Siempre o casi siempre	41,3%	26,6%	2,0%	40,0%	38,2%	6,4%	32,7%

Con estos datos podemos comprobar como la mayoría de la muestra de estudiantes de Enseñanzas Técnicas (89,9%) considera que la sociedad en general da más valor a los diplomas y a las calificaciones que al aprendizaje (ítem 99), razón que puede ser una de las explicaciones de que el 75,2% de estos estudiantes afirman que con gran frecuencia no importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar (ítem 100).

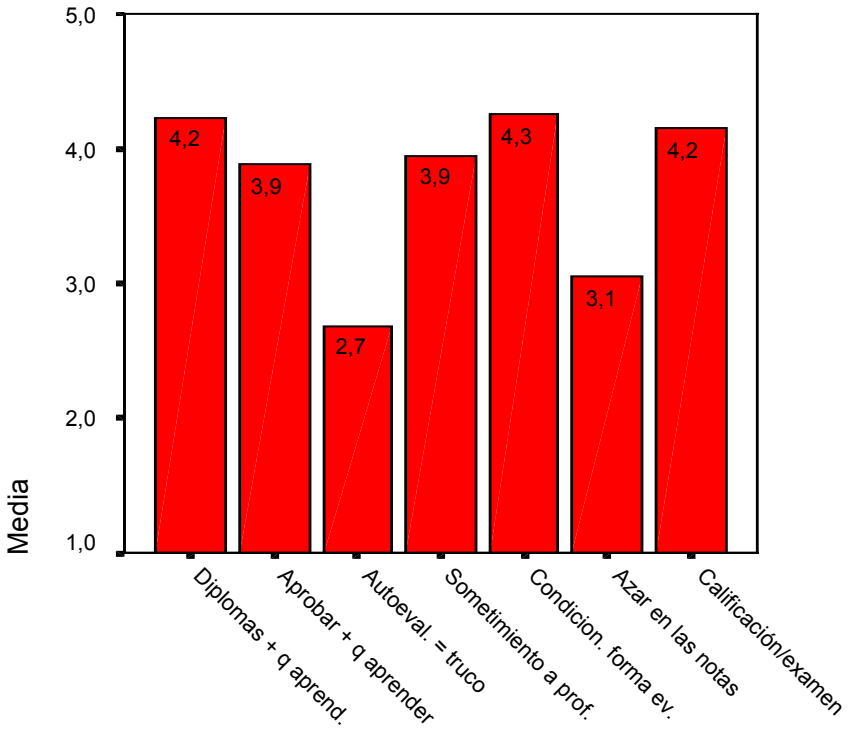
Asimismo, el 90% considera que muy frecuentemente hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor (ítem 103); y un 71,8% afirma que con la misma frecuencia lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta (aunque estén convencidos de que no lo es) (ítem 102).

Encontramos una gran disparidad de opiniones con respecto a la frecuencia con que creen que la autoevaluación es un truco que emplean los alumnos para facilitar la consecución de buenas calificaciones (ítem 101), o en la percepción del papel que juega el azar en las notas de la carrera (ítem 104).

Por último, la mayoría de los estudiantes (88,2%) afirma que las calificaciones dependen sólo de los exámenes (ítem 105).

Tampoco advertimos ninguna diferencia significativa entre las respuestas de los alumnos de las tres titulaciones de esta muestra en las preguntas de este bloque.

A continuación presentamos el gráfico de barras realizado a partir de las medias:


5,0
4,0
3,0
2,0
1,0
Media
4,2
3,9
2,7
3,9
4,3
3,1
4,2
Diplomas + q aprend.
Aprobar + q aprender
Autoeval. = truco
Sometimiento a prof.
Condicion. forma ev.
Azar en las notas
Calificación/examen

6.1.5.3. A MODO DE RECAPITULACIÓN:

Nuestra muestra de estudiantes del área de Enseñanzas Técnicas es la que se comportan de una forma más homogénea, siendo muy difícil decir qué titulación de las tres de esta muestra percibe la evaluación de una forma más o menos educativa.

Podemos decir que la realidad de la evaluación, tal y como es percibida por los estudiantes de Enseñanzas Técnicas, en muy pocas ocasiones se define como valorar el progreso del alumno, afirmación efectuada por más del 90% de los estudiantes de nuestra muestra.

También con un porcentaje mayor o igual al 90% afirman estos estudiantes que casi nunca viven la evaluación como una posibilidad de diálogo con sus profesores; que nunca se utilizan instrumentos de recogida de información para la evaluación como las entrevistas, autoevaluaciones, cuaderno-diarios, coevaluaciones, participación en el aula o exámenes en los que puedan utilizar todo el material que consideren preciso; que la decisión final de la evaluación nunca es negociada con el alumno ni con el grupo de clase en conjunto, ni depende en parte de la autoevaluación del estudiante (por lo que les gustaría tener más participación en su propia evaluación) y que con gran frecuencia es necesario condicionar la forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor.

Son muchos más los aspectos en los que presentan una considerable división de opiniones, entre ellos: la frecuencia con la que viven la evaluación como un control o como un juicio; en qué medida sus profesores utilizan la evaluación con funciones como la selección de alumnos, el control administrativo, la socialización de estudiantes o la valoración de aprendizajes; si del conocimiento adquirido por los estudiantes se evalúa la reproducción de la información o la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.; si se considera necesario evaluar el propio proceso de enseñanza y de evaluación seguido, o la capacidad para resolver problemas de los alumnos; si se evalúa para la sociedad (para seleccionar a los mejores); la frecuencia con la que se utilizan exámenes tipo test, exámenes de preguntas cortas o

exámenes de preguntas cerradas; si la evaluación crea distancias entre el profesor y los alumnos; si existen contradicciones entre el proceso de evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido; si la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria; si se evalúa competitiva o estereotipadamente; si cada profesor tiene sus criterios de evaluación que establece sin consensuarlos con nadie; si la responsabilidad de la forma en que se está desarrollando la evaluación es de la falta de motivación, despreocupación o desinterés del profesorado, de su falta de formación en temas de evaluación, de la complejidad del propio proceso, de la carencia de ayudas para realizarlo de otra forma, de las condiciones en que se realiza o de presiones gubernamentales, institucionales o burocráticas; si la evaluación se encuentra integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje o es un momento netamente diferenciado; la frecuencia con la que utilizan la evaluación como un truco para conseguir mejores calificaciones; o el papel que juega el azar o la suerte en las notas de la carrera.

6.1.6. ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD:

6.1.6.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

La muestra de estudiantes perteneciente a esta área se distribuye entre las titulaciones de Medicina y Farmacia tal y como se recoge en la siguiente tabla:

	Titulación	
	Recuento	%
Farmacia	23	12,2%
Medicina	166	87,8%
Total	189	100,0%

Pudiera parecer excesivo el reducir la muestra de estudiantes del área de Ciencias de la Salud a estas dos titulaciones, pero teniendo en cuenta que en nuestra Universidad esta área está conformada por las titulaciones elegidas, Enfermería y Odontología, nos pareció que esta muestra podía ser relevante.

El 95,8% de esta muestra se encuentra en el primer intervalo de edad, llamando la atención el hecho de que no hay ningún estudiante mayor de 30 años y sólo un 4,2% se encuentran en el intervalo comprendido entre los 25 y 30 años.

	Edad	
	Recuento	%
19-24 años	181	95,8%
25-30 años	8	4,2%
Total	189	100,0%

Y al igual que en las muestras de las áreas anteriores, siguen siendo mayoría el grupo de estudiantes de sexo femenino frente al masculino, aunque no en una proporción tan elevado como en otras áreas:

	Sexo	
	Recuento	%
Hombre	62	32,8%
Mujer	127	67,2%
Total	189	100,0%

6.1.6.2. VARIABLES DE CONTENIDO:

A. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN:

A.1. Percepción de la concepción que los profesores tienen de la evaluación:

Podemos ver reflejados los datos obtenidos en esta dimensión en la siguiente tabla, que recoge como estadísticos descriptivos los valores mínimos y máximos, así como la media y la desviación típica.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Examinar	188	1	5	4,11	,970
Calificar	189	1	5	4,07	,979
Comparar logros con criterios	189	1	5	3,07	1,207
Valorar progreso del alumno	188	1	4	1,57	,774
Valorar proceso de aprendizaje	187	1	4	1,70	,787
Decidir promoción	189	1	5	3,93	1,155
N válido (según lista)	185				

Más detalladamente, quisimos saber como se distribuyen los porcentajes de la muestra en cada una de las categorías de respuesta (nunca, algunas veces, aproximadamente en la mitad de los casos, frecuentemente, siempre o casi siempre) para cada ítem de esa dimensión, lo cuál se puede ver en la siguiente tabla resumen:

	Examinar	Calificar	Comparar logros con criterios	Valorar progreso del alumno	Valorar proceso de aprendizaje	Decidir promoción
	%	%	%	%	%	%
Nunca	1,1%	1,1%	10,1%	55,9%	46,5%	3,7%
Algunas veces	10,6%	10,6%	28,6%	36,2%	40,6%	11,6%
En la mitad de los casos	3,7%	6,3%	16,4%	3,2%	9,1%	13,2%
Frecuentemente	45,7%	44,4%	34,4%	4,8%	3,7%	31,2%
Siempre o casi siempre	38,8%	37,6%	10,6%			40,2%

En esta tabla de frecuencia se puede ver claramente como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra perciben que sus profesores con gran

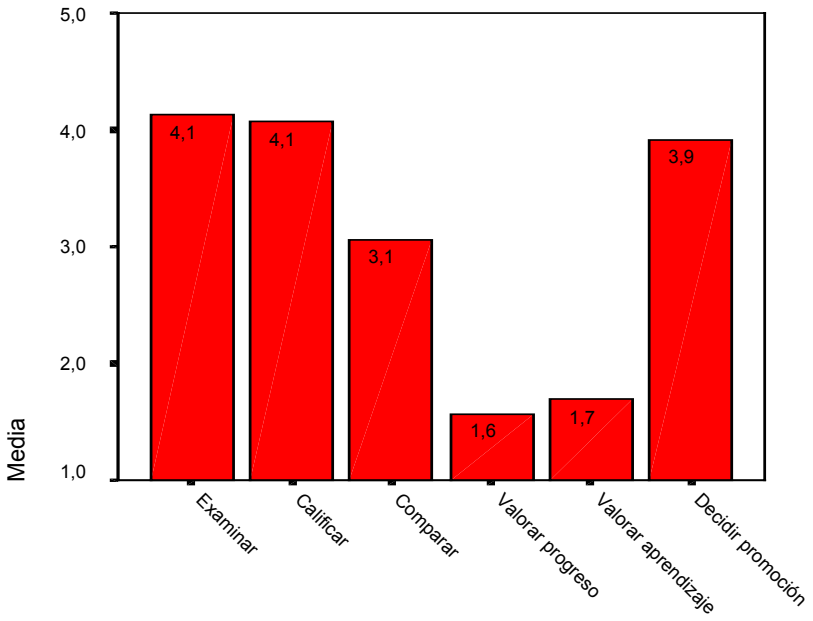
frecuencia entienden la evaluación como examinar y calificar a los alumnos (ítems 1 y 2), y decidir si pueden superar la materia (ítem 6).

Además estas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre los estudiantes de Farmacia y los de Medicina, excepto en la percepción de que los profesores entienden por evaluar decidir si el alumno puede superar la materia ($p = 0,047$; $t = -1,998$), donde los estudiantes de Medicina tienen una media ligeramente mayor que los de Farmacia.

En el polo contrario, el 92,1% y 87,1% de los estudiantes de esta muestra consideran que sus profesores prácticamente nunca entienden evaluar como valorar el progreso del alumno respecto de donde se encontraba en un principio (ítem 4), ni valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno (ítem 5). Ambas afirmaciones son expresadas sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,795$; $t = 0,261$ y $p = 1,963$; $t = 0,061$ respectivamente).

Encontramos mayor división de opiniones en la percepción de si los profesores entienden la evaluación como comparar los logros del alumno con algún criterio previo, prefijado (ítem 3); de forma que mientras el 38,7% de los estudiantes afirman que esto sucede raras veces, el 45% considera que es así con bastante frecuencia. Intentaremos comprender mejor esta división de opiniones con el análisis de las respuestas a las preguntas sobre los referentes que los profesores toman para la evaluación.

A continuación presentamos un gráfico que refleja las medias generales de la muestra en cada ítem de esta dimensión:



A.2. Concepción de los estudiantes de la evaluación:

Si analizamos estos datos a través de los estadísticos descriptivos mínimo, máximo, media y desviación típica obtenemos los siguientes resultados:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amenaza	189	1	5	2,62	1,309
Control	187	1	5	3,57	1,145
Comprobación necesaria	186	1	5	3,79	1,164
Juicio	184	1	5	3,02	1,312
Posibilidad de diálogo	187	1	3	1,27	,479
Ayuda	187	1	5	1,93	,995
Aprendizaje	187	1	5	2,94	1,234
N válido (según lista)	182				

Analizando la distribución de las respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems de esta dimensión, obtenemos la siguiente tabla de frecuencias:

	Amenaza	Control	Comprobación necesaria	Juicio	Posibilidad de diálogo	Ayuda	Aprendizaje
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	25,4%	4,8%	3,8%	17,9%	74,9%	41,2%	15,0%
Algunas veces	27,5%	18,7%	13,4%	19,6%	23,5%	35,3%	25,1%
En la mitad de los casos	13,8%	11,2%	17,2%	16,8%	1,6%	13,9%	20,3%
Frecuentemente	25,9%	45,5%	31,2%	34,2%		8,6%	30,5%
Siempre o casi siempre	7,4%	19,8%	34,4%	11,4%		1,1%	9,1%

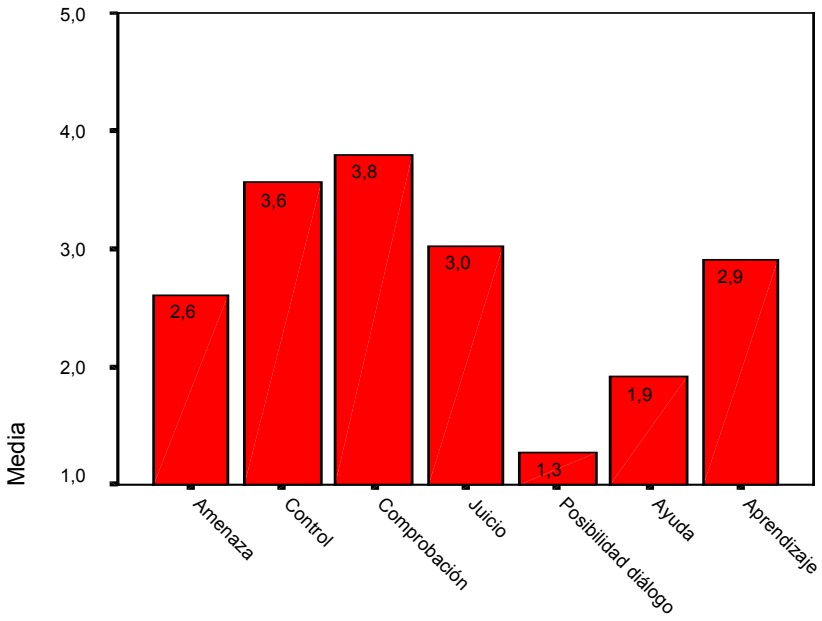
Con estos datos podemos comprobar, por un lado, como la mayoría de los estudiantes de esta muestra (74,9%) nunca viven la evaluación como una posibilidad de diálogo con sus profesores (ítem 11). Si a este porcentaje le sumamos el de alumnos que responden que sólo algunas veces perciben esta posibilidad, nos encontramos que la proporción sube a un 98,4% de la muestra, llamando la atención como no hay ningún estudiante que perciba que esto puede suceder frecuentemente o casi siempre. Esto es afirmado además sin diferencias significativas entre las dos titulaciones de esta muestra ($p = 0,140$; $t = 1,483$).

También es una amplia mayoría (76,5%) la de estudiantes que responden que en pocas ocasiones viven la evaluación como una ayuda (ítem 12); y aunque en una proporción menor, el 52,9% de esta muestra afirma que con esa misma frecuencia viven la evaluación como una amenaza (ítem 7).

En el otro polo, la mayoría de estudiantes de esta muestra afirman que con bastante frecuencia viven la evaluación como un control (ítem 8, afirmado por el 65,3%) y como una comprobación necesaria (ítem 9, afirmado por el 65,6%). Al igual que en el caso anterior, estas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre los alumnos de Medicina y los de Farmacia.

Se constata una considerable división de opiniones en la percepción de la evaluación como un aprendizaje (ítem 13), y también, aunque en menor medida, en la vivencia de la evaluación como un juicio (ítem 10).

Gráficamente, esto se ve representado en el siguiente histograma que refleja las medias generales de la muestra en cada uno de los ítems de esta dimensión:



B. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

A continuación presentamos el cuadro resumen de los estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación típica) hallados con los datos obtenidos en esta dimensión:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Selección de alumnos	188	1	5	3,61	1,125
Control administrativo	189	1	5	2,88	1,138
Socializar alumnos	189	1	5	3,08	1,182
Ejercer el poder	188	1	5	2,80	1,214
Facilitar coordinación profesores	188	1	5	2,21	1,005
Valoración de aprendizajes	189	1	5	3,12	1,004
Refuerzo motivacional	187	1	5	2,25	1,124
Reflexión	188	1	5	2,22	,976
Diagnosticar dificultades	188	1	5	1,98	,898
Remediar dificultades	189	1	4	1,76	,768
Tomar decisiones	187	1	5	2,06	,875
Informar al alumno	188	1	5	2,13	1,021
Promover diálogo	189	1	4	1,34	,620
Ajustar proceso de e/a	189	1	4	1,63	,792
Perfeccionamiento alumnos	188	1	5	2,30	,941
Impulsar participación alumnos	187	1	4	1,84	,846
N válido (según lista)	178				

Resultados que pueden verse más claramente si analizamos la distribución de las respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems que le planteábamos para conocer las funciones que adopta la evaluación de estudiantes en esta área de conocimiento. Esta distribución se presenta resumida en la siguiente tabla de frecuencias:

	Selección de alumnos	Control administrativo	Socializar alumnos	Ejercer el poder	Facilitar coordinación profesores	Valoración de aprendizajes	Refuerzo motivacional	Reflexión
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	2,7%	10,1%	11,1%	12,2%	24,5%	2,6%	29,4%	23,4%
Algunas veces	20,2%	32,8%	23,3%	39,9%	45,2%	32,8%	36,9%	45,2%
En la mitad de los casos	13,3%	23,8%	20,6%	11,7%	18,1%	19,0%	16,0%	19,1%
Frecuentemente	41,0%	25,4%	36,0%	27,7%	9,6%	41,3%	14,4%	10,6%
Siempre o casi siempre	22,9%	7,9%	9,0%	8,5%	2,7%	4,2%	3,2%	1,6%

	Diagnosticar dificultades	Remediar dificultades	Tomar decisiones	Informar al alumno	Promover diálogo	Ajustar proceso de e/a	Perfeccionamiento alumnos	Impulsar participación alumnos
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	31,9%	40,7%	26,2%	29,8%	72,5%	52,9%	20,2%	39,6%
Algunas veces	45,7%	46,6%	49,7%	42,6%	22,8%	34,9%	42,0%	42,2%
En la mitad de los casos	15,4%	9,0%	17,1%	14,4%	3,2%	8,5%	25,5%	12,8%
Frecuentemente	5,9%	3,7%	5,9%	11,7%	1,6%	3,7%	11,7%	5,3%
Siempre o casi siempre	1,1%		1,1%	1,6%			,5%	

Analizando estos datos podemos comprobar como la única función que la mayoría de los estudiantes creen que sus profesores adoptan con bastante frecuencia es la selección de alumnos (ítem 14, afirmado por el 63,9% de la muestra); si bien encontramos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,003; t = -2,977), de forma que mientras los estudiantes de Farmacia perciben que esto sucede aproximadamente en la mitad de los casos, los estudiantes de Medicina creen que esta función es adoptada por sus profesores con una frecuencia bastante mayor:

	Titulación	Media
Selección de alumnos	Farmacia	2,95
	Medicina	3,70

Comprobamos también como la mayoría de los estudiantes de esta área de conocimiento tienen mucho más claras las funciones que la evaluación no adopta para sus profesores, así:

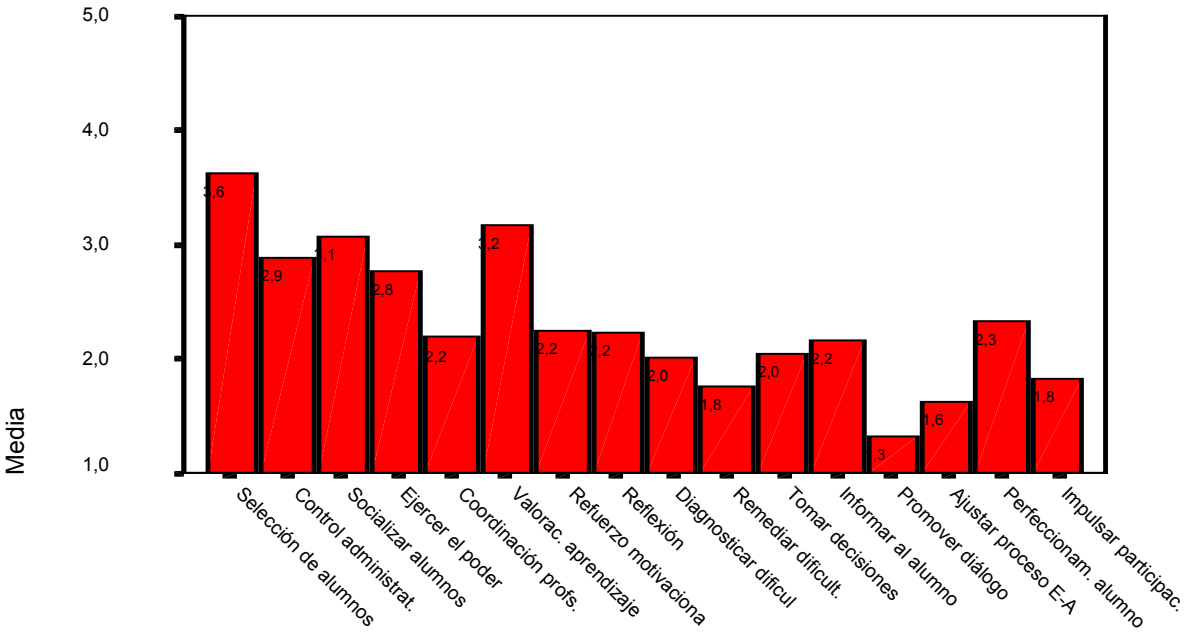
- El 95,3% de la muestra percibe que prácticamente nunca la evaluación se utiliza como recurso para promover el diálogo con los alumnos (ítem 26).
- El 87,8% considera que raras veces se recurre a la evaluación para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno (ítem 27).
- Un 87,3% de los estudiantes afirman que en pocas ocasiones los profesores adoptan como una función de la evaluación el remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 23).
- El 81,8% considera que sólo algunas veces o nunca se utiliza la evaluación para impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 29).
- Un 77,6% percibe que con poca frecuencia se evalúa para diagnosticar las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 22).
- El 75,9% afirma que en pocas ocasiones la evaluación tiene como función tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 24).
- El 72,4% de esta muestra considera que con poca frecuencia se evalúa para informar al alumno sobre su aprendizaje (ítem 25).
- Un 69,7% percibe que en pocas ocasiones la evaluación se emplea para facilitar la coordinación entre profesores (ítem 18).
- Un 68,6% cree que sólo algunas veces o nunca se utiliza la evaluación para reflexionar sobre lo que se hace (ítem 21).
- El 66,3% considera que con baja frecuencia la evaluación tiene como función el refuerzo motivacional.
- El 62,2% opina que sólo algunas veces o nunca se evalúa para ayudar al perfeccionamiento de los alumnos (ítem 28).

Además todas estas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre titulaciones, excepto en el caso de “remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p = 0,012; t = 2,527) y “tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p = 0,023; t = 2,284). En ambos casos son los estudiantes de Medicina los que consideran que con menor frecuencia se adoptan estas funciones, tal y como se puede comprobar en la siguiente tabla:

	Titulación	Media
Remediar dificultades	Farmacia	2,13
	Medicina	1,70
Tomar decisiones	Farmacia	2,45
	Medicina	2,01

Sin embargo, encontramos una considerable división de opiniones en la frecuencia con la que creen que sus profesores adoptan como funciones de la evaluación el control administrativo (ítem 15), socializar a los alumnos (ítem 16), la valoración de los aprendizajes (ítem 19), o ejercer el poder (ítem 17, aunque en este último caso son mayoría los estudiantes que perciben que esto sólo sucede algunas veces).

Estos resultados pueden verse más claramente reflejados en el gráfico de barras que presentamos a continuación realizado a partir de las medias:



C. OBJETOS DE LA EVALUACIÓN:

C.1. Percepción de lo que los profesores consideran necesario evaluar:

En la tabla siguiente se reflejan los valores mínimos y máximos, así como las medias y desviaciones típicas de las respuestas de los alumnos a este bloque de preguntas.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Programa de la materia	189	1	5	3,71	1,319
Condiciones de estudio	188	1	5	1,69	,954
Proceso de enseñanza	187	1	5	2,51	1,188
Proceso o estrategia de evaluación	189	1	5	2,44	1,154
Conocimientos previos	187	1	5	2,27	1,064
Esfuerzo	187	1	5	2,17	1,218
Actitud e interés	188	1	5	2,33	1,118
Capacidades (madurez,formación)	184	1	5	1,96	1,120
Conocimiento adquirido	166	1	5	4,05	1,075
Reproducción de la información	189	1	5	3,74	1,181
Procesos de razonamiento ...	189	1	5	2,99	1,125
N válido (según lista)	155				

Y podemos observar la distribución de las respuestas de los estudiantes de esta muestra a los ítems de este bloque de preguntas en la siguiente tabla de frecuencias:

	Programa de la materia	Condiciones de estudio	Proceso de enseñanza	Proceso o estrategia de evaluación	Conocimientos previos	Esfuerzo
	%	%	%	%	%	%
Nunca	8,5%	53,2%	21,9%	23,8%	23,5%	38,0%
Algunas veces	15,3%	34,6%	35,3%	34,4%	45,5%	31,6%
En la mitad de los casos	8,5%	4,3%	17,6%	20,1%	15,5%	11,2%
Frecuentemente	32,3%	5,9%	19,8%	17,5%	11,8%	14,4%
Siempre o casi siempre	35,4%	2,1%	5,3%	4,2%	3,7%	4,8%

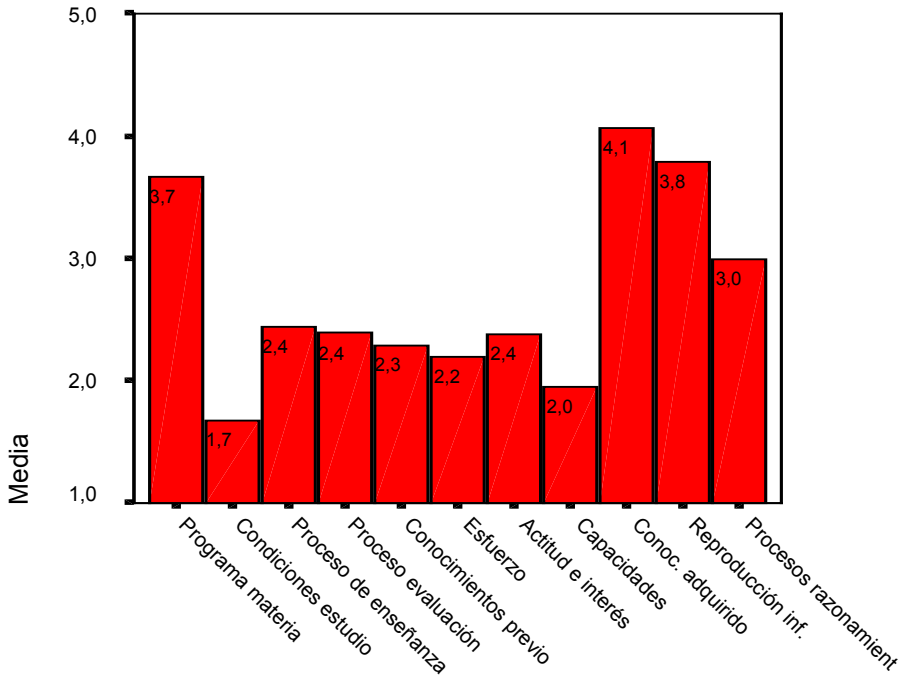
	Actitud e interés	Capacidades (madurez, formación)	Conocimiento adquirido	Reproducción de la información	Procesos de razonamiento ...
	%	%	%	%	%
Nunca	24,5%	45,1%	3,0%	6,9%	6,9%
Algunas veces	41,0%	31,5%	9,6%	10,6%	32,8%
En la mitad de los casos	15,4%	8,2%	7,8%	12,7%	24,9%
Frecuentemente	15,4%	13,0%	38,0%	41,3%	25,4%
Siempre o casi siempre	3,7%	2,2%	41,6%	28,6%	10,1%

Con estos datos podemos comprobar como la mayoría de los alumnos de nuestra muestra del área de Ciencias de la Salud perciben que con gran frecuencia sus profesores consideran necesario evaluar:

- La programación de la materia (ítem 30), lo cual es afirmado por el 67,7% de los estudiantes sin diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,0338$; $t = 0,960$), aunque con las matizaciones ya efectuadas.
- El conocimiento adquirido por los estudiantes (ítem 38, afirmado por el 79,6% de la muestra), y de ese conocimiento: el 69,9% considera que se evalúa la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente (ítem 39); mientras que hay una considerable división de opiniones en la respuesta a si se evalúa la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. (ítem 40).

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes coinciden en la percepción de que sus profesores nunca o sólo algunas veces consideran necesario evaluar: las condiciones de estudio de los alumnos (ítem 31, afirmado por el 87,8% de la muestra), el proceso de enseñanza seguido (ítem 32, 57,3%), el propio proceso o estrategia de evaluación (ítem 33, 58, 2%), los conocimientos previos (ítem 34, 69%), el esfuerzo (ítem 35, 69,6%), la actitud e interés del alumnado (ítem 36, 66,5%) o sus capacidades (ítem 37, 76,6%).

Podemos ver las medias generales de las respuestas a cada ítem de esta dimensión representadas gráficamente en el histograma que se expone a continuación:



C.2. Posibles reduccionismos en la evaluación:

Es la tabla siguiente se reflejan los valores mínimos y máximos, así como las medias y desviaciones típicas de las respuestas de los alumnos a las cuestiones sobre los posibles reduccionismos de la evaluación:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Resultados (solamente)	189	1	5	4,58	,668
Resultados buscados,pretendidos,observables	189	1	5	4,27	,842
Personas (no condiciones, ni medios)	189	1	5	4,46	,878
Errores más que aciertos	188	2	5	3,90	,908
Conocimientos de hechos y conceptos	188	2	5	4,14	,848
Capacidad para resolver problemas	186	1	5	2,99	,964
Identificación con valores del área	186	1	5	2,47	,971
N válido (según lista)	184				

Estos resultados pueden analizarse más detalladamente a través de la distribución de las respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems de esta dimensión:

	Resultados (solamente)	Resultados buscados, pretendidos, observables	Personas (no condiciones, ni medios)	Errores más que aciertos	Conocimientos de hechos y conceptos	Capacidad para resolver problemas	Identificación con valores del área
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	,5%	1,1%	2,6%			2,2%	14,0%
Algunas veces	1,1%	3,7%	2,6%	9,6%	8,0%	34,9%	44,1%
En la mitad de los casos	3,7%	7,9%	2,1%	17,6%	5,9%	30,1%	24,7%
Frecuentemente	29,1%	41,8%	31,7%	45,7%	50,5%	27,4%	15,6%
Siempre o casi siempre	65,6%	45,5%	60,8%	27,1%	35,6%	5,4%	1,6%

A la vista de estos datos podemos comprobar como la mayoría de los alumnos perciben que frecuentemente o siempre la evaluación se reduce a los resultados (ítem 41) y de éstos sólo a los resultados buscados, pretendidos y observables (ítem 42), a las personas (ítem 43), a los contenidos conceptuales (ítem 45) y que se presta más atención a los errores que a los aciertos (ítem 44).

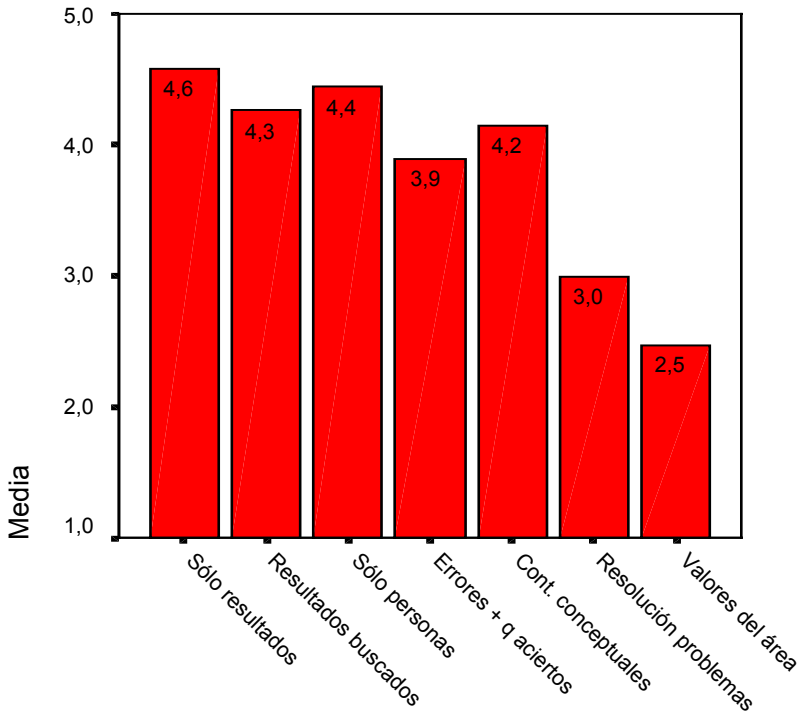
Sin embargo encontramos diferencias significativas entre titulaciones en la percepción de la frecuencia con la que la evaluación se reduce a los resultados ($p = 0,005$; $t = -2,844$), a las personas ($p = 0,016$; $t = -2,430$), o se presta más atención a los errores que a los aciertos ($p = 0,042$; $t = -2,690$); siendo en los tres casos los estudiantes de Medicina los que afirman que con mayor frecuencia se producen estos reduccionismos:

	Titulación	Media
Resultados (solamente)	Farmacia	4,22
	Medicina	4,63
Personas (no condiciones, ni medios)	Farmacia	4,04
	Medicina	4,51
Errores más que aciertos	Farmacia	3,43
	Medicina	3,97

Con respecto a la pregunta de si se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional (ítem 47), el 68,8% de los estudiantes perciben que esto sucede sólo en algunos casos o aproximadamente en la mitad de los casos; mientras que las respuestas a si se

evalúa la capacidad para resolver problemas (ítem 46) ya son más divergentes, encontrándonos con que un 34,9% de la muestra percibe que esto sólo sucede en algunos casos, mientras que un 27,4% afirma que ocurre frecuentemente.

Las medias generales de la muestra en cada ítem de esta dimensión pueden verse gráficamente en el histograma que presentamos a continuación:



D. REFERENTES DE LA EVALUACIÓN:

A continuación presentamos el cuadro resumen de los estadísticos descriptivos analizados para las respuestas de los estudiantes de esta muestra sobre los diferentes tipos de referentes que se utilizan en evaluación:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Criterios prefijados	188	1	5	3,93	1,011
Nivel medio de la clase	188	1	5	2,93	1,109
Criterio contextualizado	187	1	5	2,13	,858
Evolución de cada alumno	188	1	5	1,26	,548
N válido (según lista)	187				

Resultados que podemos analizar más pormenorizadamente a través de la tabla de frecuencias que presentamos a continuación:

	Criterios prefijados	Nivel medio de la clase	Criterio contextualizado	Evolución de cada alumno
	%	%	%	%
Nunca	3,2%	8,0%	21,4%	77,1%
Algunas veces	8,5%	34,0%	53,5%	21,3%
En la mitad de los casos	10,1%	21,8%	16,6%	,5%
Frecuentemente	48,9%	29,3%	8,0%	,5%
Siempre o casi siempre	29,3%	6,9%	,5%	,5%

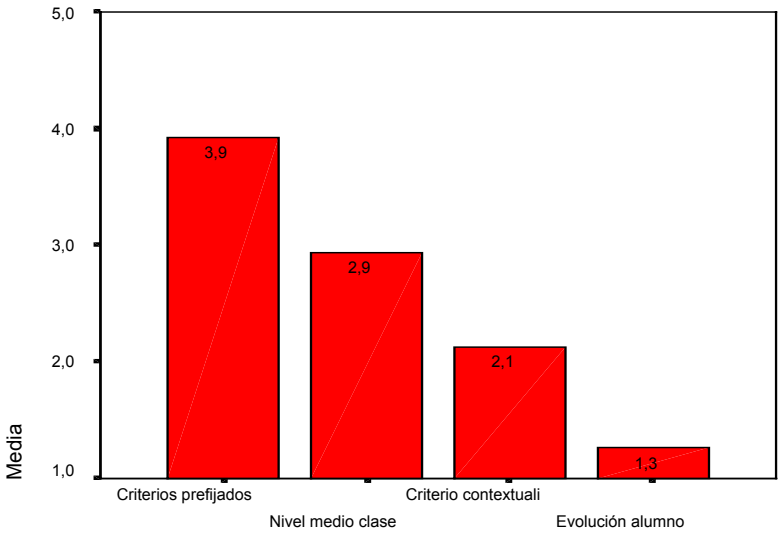
Podemos comprobar con estos datos como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra (78,2%) consideran que sus profesores la mayor parte de las veces toman como referente para evaluar un marco de referencia o unos criterios prefijados que asumen previa e independientemente del grupo de alumnos que se evalúe (ítem 48).

Y también afirman mayoritariamente los estudiantes de esta muestra que en raras ocasiones se evalúa en función de algún criterio contextualizado que el profesor establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos que evalúa (ítem 50) y prácticamente nunca se considera como referente el progreso o evolución que sigue cada alumno (ítem 51). En esta última percepción advertimos diferencias significativas entre titulaciones ($p = 0,042$; $t = 2,049$), siendo los estudiantes de Medicina los que perciben que con menor frecuencia se utiliza en la evaluación el referente personalizado, tal y como se comprueba en la siguiente tabla:

	Titulación	Media
Evolución de cada alumno	Farmacia	1,48
	Medicina	1,23

Encontramos mayor división de opiniones en las respuestas a si se utiliza como referente el nivel medio de la clase, situando a cada alumno en relación con ese punto medio (ítem 49), de forma que mientras un 34% de los estudiantes perciben que esto sólo sucede algunas veces, un 29,3% considera que esto sucede frecuentemente.

Presentamos ahora un gráfico en el que se pueden observar comparativamente las medias de las respuestas a los ítems sobre los diferentes tipos de referentes que se utilizan en la evaluación:



E. PARA QUIÉN SE REALIZA LA EVALUACIÓN:

Los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas de estos datos son los que aparecen recogidos en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Para el alumno	187	1	5	2,22	1,197
Para el profesor	187	1	5	3,30	1,286
Para la sociedad	187	1	5	3,87	1,100
Para el sistema	187	1	5	4,20	,911
N válido (según lista)	187				

Resultados que analizaremos a través de la distribución de respuestas a los ítems de esta dimensión que mostramos en la siguiente tabla de frecuencias:

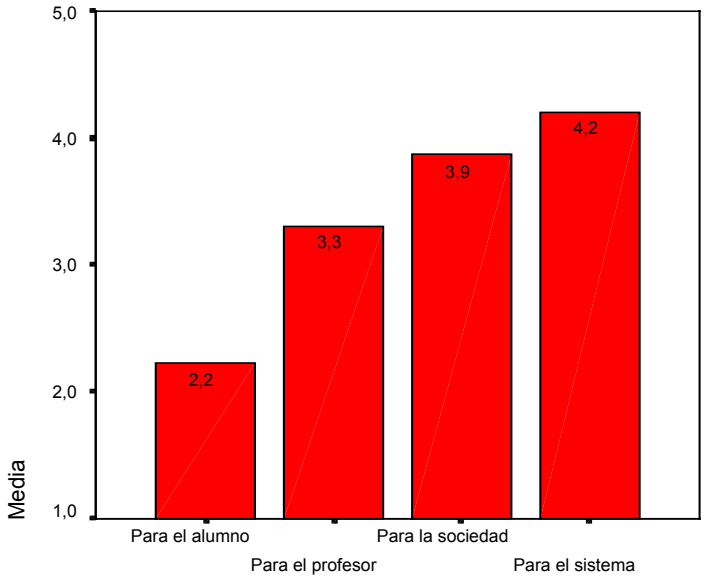
	Para el alumno	Para el profesor	Para la sociedad	Para el sistema
	%	%	%	%
Nunca	35,3%	10,2%	3,2%	1,1%
Algunas veces	31,6%	22,5%	12,8%	6,4%
En la mitad de los casos	11,2%	12,8%	9,6%	7,5%
Frecuentemente	19,3%	35,8%	42,2%	41,2%
Siempre o casi siempre	2,7%	18,7%	32,1%	43,9%

Con estos datos podemos comprobar cómo los estudiantes de nuestra muestra de Ciencias de la Salud consideran que con gran frecuencia la evaluación se realiza para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos (ítem 55, afirmación efectuada por el 85,1% de los estudiantes) y para la sociedad, para seleccionar a los mejores (ítem 54, percibido por el 74,3% de la muestra). Sin embargo encontramos diferencias significativas entre las dos titulaciones de esta área en esta última percepción (p = 0,025; t = -2,262), siendo los estudiantes de Farmacia los que tienen una media menor en este ítem:

	Titulación	Media
Para la sociedad	Farmacia	3,39
	Medicina	3,94

El 66,9% de la muestra considera que en muy pocas ocasiones se evalúa para proporcionarle información al alumno sobre su aprendizaje (ítem 52), lo cual es afirmado sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,183; t = -1,336), y encontramos importantes divergencias en las percepciones de si se evalúa para el profesor (ítem 53).

A continuación presentamos el histograma de las medias generales de la muestra en estas preguntas:



F. CÓMO SE EVALÚA:

F.1. Instrumentos de recogida de información:

En la siguiente tabla resumen podemos ver los estadísticos descriptivos (valores mínimos y máximos, medias y desviaciones típicas) hallados a partir de las respuestas de los estudiantes a cada uno de los ítems de esta dimensión:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1 examen o trabajo final	187	1	5	3,68	1,033
Trabajos y exámenes a lo largo del curso	182	1	5	2,80	1,150
Media aritmética	183	1	5	3,18	1,432
Progreso	184	1	4	1,46	,643
Observación	188	1	5	1,63	,737
Monografías	188	1	4	1,61	,623
Entrevista	187	1	4	1,06	,304
Autoevaluación	188	1	5	1,15	,516
Cuaderno-diario	188	1	2	1,03	,176
Coevaluación	188	1	2	1,02	,126
Participación en el aula	188	1	4	1,56	,568
Casos prácticos	187	1	5	2,34	,972
Examen test	188	2	5	4,20	,596
Examen preguntas abiertas	187	1	5	2,43	1,067
Examen preguntas cortas	186	1	5	3,26	,936
Examen preguntas cerradas	184	1	5	2,64	1,067
Examen sin material	186	1	5	4,06	1,215
Examen con material específico	187	1	5	1,99	,945
Examen con todo material	187	1	4	1,27	,564
Instrumentos suficientes	189	1	4	1,99	,875
Información adecuada y precisa	189	1	5	1,98	,869
Te gustarían otros	171	1	2	1,16	,371
N válido (según lista)	155				

Para analizar estos datos más detalladamente, presentamos a continuación la distribución de las respuestas de esta dimensión en las diferentes categorías de respuesta:

	1 examen o trabajo final	Trabajos y exámenes a lo largo del curso	Media aritmética	Progreso	Observación	Monografías	Entrevista	Auto-evaluación
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	,5%	9,3%	17,5%	60,3%	47,9%	45,2%	94,7%	89,4%
Algunas veces	18,7%	42,9%	21,3%	34,8%	44,7%	49,5%	4,8%	8,5%
En la mitad de los casos	14,4%	13,7%	7,7%	3,3%	4,3%	4,3%		,5%
Frecuentemente	44,4%	26,9%	32,8%	1,6%	2,7%	1,1%	,5%	1,1%
Siempre o casi siempre	21,9%	7,1%	20,8%		,5%			,5%

	Cuaderno-diario	Coevaluación	Participación en el aula	Casos prácticos	Examen test	Examen preguntas abiertas	Examen preguntas cortas	Examen preguntas cerradas
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	96,8%	98,4%	47,3%	17,6%		18,7%	,5%	9,8%
Algunas veces	3,2%	1,6%	50,0%	47,1%	2,1%	43,3%	28,5%	47,8%
En la mitad de los casos			2,1%	21,4%	3,2%	16,6%	18,8%	14,7%
Frecuentemente			,5%	11,8%	67,0%	19,3%	48,4%	23,9%
Siempre o casi siempre				2,1%	27,7%	2,1%	3,8%	3,8%

	Examen sin material	Examen con material específico	Examen con todo material	Instrumentos suficientes	Información adecuada y precisa	Te gustarían otros
	%	%	%	%	%	%
Nunca	5,4%	30,5%	77,0%	31,2%	31,2%	(SÍ) 83,6%
Algunas veces	11,8%	52,9%	20,3%	46,0%	46,6%	(NO) 16,4%
En la mitad de los casos	2,7%	5,3%	1,1%	15,3%	15,9%	
Frecuentemente	31,2%	9,6%	1,6%	7,4%	5,8%	
Siempre o casi siempre	48,9%	1,6%			,5%	

Con las preguntas de esta dimensión queríamos averiguar cuáles eran los instrumentos de recogida de información que se emplean con mayor frecuencia en el área de Ciencias de la Salud, y si los estudiantes de nuestra muestra consideraban que esos instrumentos son suficientes y proporcionan la información necesaria para evaluar adecuadamente o si les gustaría que se utilizaran otro tipo de técnicas.

Las respuestas obtenidas nos muestran como los estudiantes encuestados consideran que prácticamente nunca o en muy pocas ocasiones se utilizan como instrumentos de recogida de información para la evaluación: observación (ítem 60.1), monografías (ítem 60.2), entrevistas (ítem 60.3), autoevaluación (ítem 60.4), cuadernos-diario (ítem 60.5), coevaluación (ítem

60.6) o participación en el aula (ítem 60.7), y en pocas ocasiones se hace uso de los casos prácticos como técnica de evaluación (ítem 60.8).

Aún así, encontramos diferencias significativas entre titulaciones en la frecuencia con la que afirman que se utiliza la observación (p = 0,006; t = 2,984) o las monografías (p = 0,001; t = 3,271); siendo en ambos casos los estudiantes de Farmacia los que opinan que estos instrumentos se utilizan con mayor frecuencia, tal y como se ve en la siguiente tabla:

	Titulación	Media
Observación	Farmacia	2,22
	Medicina	1,55
Monografías	Farmacia	2,00
	Medicina	1,56

El 64,3% de esta muestra de estudiantes afirma que sus profesores generalmente evalúan a través de un único examen o trabajo final (ítem 56), pero volvemos a encontrar aquí diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,000; t = 5,221), siendo los estudiantes de Farmacia los que afirman que con más frecuencia la evaluación se reduce a un único examen, tal y como se ve en la siguiente tabla:

	Titulación	Media
1 examen o trabajo final	Farmacia	4,35
	Medicina	3,59

Pero aún en el caso de que se tengan en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del curso o cuatrimestre, la mayoría de los estudiantes coinciden en afirman que casi nunca se valora el progreso que hubo en la realización de eso trabajos o exámenes (ítem 59), afirmación efectuada además sin diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,327; t = 1,000).

El tipo de examen que se realiza con mayor frecuencia es sin ninguna duda, de acuerdo con estos datos, el examen tipo test (ítem 60.9), escrito y sin ningún material sobre la mesa (ítem 60.13); no utilizándose prácticamente nunca los exámenes escritos en los que se pueda utilizar todo el material que se considere necesario (ítem 60.15), y sólo en algunas ocasiones se permite tener sobre la mesa algún material muy preciso (ítem 60.14).

Advertimos de nuevo diferencias significativas entre titulaciones en la percepción de la frecuencia con la que se utilizan los exámenes tipo test como instrumentos de recogida de información (p = 0,000; t = -4,149), siendo en este caso los estudiantes de Medicina los que consideran que con mayor frecuencia sus profesores recurren a esta prueba de evaluación:

	Titulación	Media
Examen test	Farmacia	3,74
	Medicina	4,27

Mediante una cuestión abierta le preguntábamos a los estudiantes si se utilizaba alguna otra prueba o instrumento de evaluación además de los que les presentamos (ítem 60.16). Muchos alumnos no dieron más opciones, pero entre los que sí lo hacen (12,2%) las respuestas más significativas son (ordenadas en función de la frecuencia con las que se cita):

- Exámenes sorpresa
- Favoritismos (parentesco o amistad con profesores)
- Exámenes prácticos
- Asistencia a clase
- Solucionar dudas
- Exámenes con combinación de preguntas (tipo test y tipo tema o pregunta corta)

Se advierten importantes diferencias entre las respuestas de los alumnos de la titulación de Medicina (que resaltan fundamentalmente las prácticas de exámenes sorpresas, cuestiones de favoritismo, y la realización de exámenes prácticos) y las de los alumnos de Farmacia, que responden con mayor frecuencia que se tienen en cuenta factores como la asistencia a clase o las combinaciones de preguntas en el mismo examen.

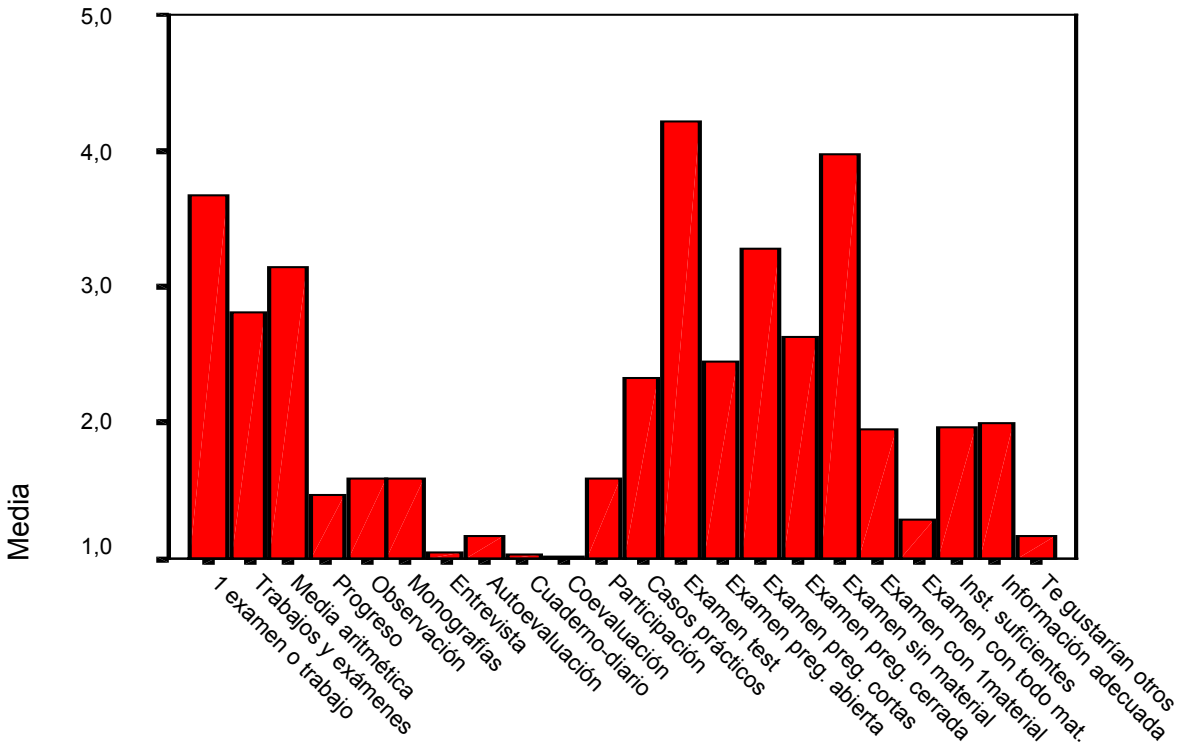
Con respecto a si los estudiantes perciben que sus profesores usan suficientes instrumentos de recogida de información (ítem 61), la mayoría (77,2%) consideran que nunca o sólo algunas veces son suficientes. Y también son mayoría (77,8%) los estudiantes que afirman que las pruebas realizadas sólo proporcionan información adecuada y precisa sobre lo que se pretende

evaluar (ítem 62) algunas veces o nunca. Además, ambas afirmaciones son efectuadas sin diferencias significativas entre los estudiantes de Farmacia y los de Medicina ($p = 0,183$; $t = 1,336$ y $p = 0,699$; $t = -0,387$ respectivamente).

A la pregunta de si les gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información (ítem 63), el 83,6% de la muestra responde afirmativamente; siendo los instrumentos que citan con mayor frecuencia los siguientes:

- Mayor relación/contacto/diálogo profesor-alumno.
- Tener en cuenta las actitudes a lo largo del curso y la mejora que se va dando.
- Seguimiento del progreso o evolución del grupo/alumno.
- Evaluación continua (no sólo la realización de un examen).
- Esfuerzo e interés del alumno en la materia.
- Tener en cuenta la situación personal del alumno.
- Exposición de trabajos, presentación de temas, debates.
- Más prácticas, con mayor participación del alumno.
- Ejercicios prácticos o trabajos relacionados con alguna área concreta
- Observación en clase.
- Entrevistas.
- Tener en cuenta el conocimiento inicial del estudiante.
- Más evaluación práctica que teórica.
- Asistencia.
- Controles periódicos.
- Participación del alumno.
- Internet, revistas científicas, etc.
- Casos prácticos.
- Monografías.
- Exámenes orales.
- Trabajo diario del alumno.
- Evaluación de la comprensión real de la materia (no sólo contenidos memorísticos).

A continuación presentamos el gráfico de barras para las medias de las respuestas a este bloque de preguntas:



F.2. Condiciones de evaluación:

Presentamos en primer lugar la tabla con los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas halladas para las respuestas a los ítems de esta dimensión:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Interacción prof-alumno suficiente	189	1	4	1,68	,828
Crea distancias	189	1	5	3,43	1,150
Fechas anunciadas con antelación suficiente	188	1	5	4,05	,946
Fechas negociables	189	1	5	2,98	1,062
Fechas espaciadas	189	1	5	2,65	1,069
Genera tensión y nerviosismo	189	1	5	3,92	1,073
Fomenta motivación por aprendizaje	188	1	5	2,36	1,078
Incide en la autoestimación	189	1	5	4,22	,953
N válido (según lista)	187				

Estos resultados podemos analizamos más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Interacción prof-alumno suficiente	Crea distancias	Fechas anunciadas con antelación suficiente	Fechas negociables	Fechas espaciadas	Genera tensión y nerviosismo	Fomenta motivación por aprendizaje	Incide en la auto-estimación
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	50,3%	3,2%	,5%	6,9%	11,1%	1,1%	23,4%	,5%
Algunas veces	36,0%	26,5%	9,6%	32,3%	43,9%	14,8%	38,3%	9,5%
En la mitad de los casos	9,0%	11,6%	10,1%	21,2%	16,9%	11,1%	19,7%	4,8%
Frecuentemente	4,8%	41,3%	43,6%	35,4%	24,9%	37,6%	16,5%	37,6%
Siempre o casi siempre		17,5%	36,2%	4,2%	3,2%	35,4%	2,1%	47,6%

Con estos datos comprobamos como el 86,3% de la muestra percibe que la interacción existente entre profesor y alumnos nunca o tan sólo algunas veces es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación (ítem 64).

La mayoría de los estudiantes de esta muestra también afirma que las actividades de evaluación frecuentemente o casi siempre generan excesiva tensión y nerviosismo (ítem 69), así como que la superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestimación (ítem 71), afirmado por el 73% y 85,2% de la muestra respectivamente. Mientras que el 61,7% de esta misma muestra considera que nunca o sólo algunas veces estas actividades fomentan la motivación por el aprendizaje (ítem 70). Estas afirmaciones son efectuadas además sin diferencias significativas entre los estudiantes de Farmacia y los de Medicina.

También son mayoría, aunque con menos rotundidad (58,8%), los que perciben que las actividades de evaluación frecuentemente o casi siempre crean distancia entre profesor y alumno (ítem 65), aunque en este caso hay que tener en cuenta que el 26,5% de esta muestra considera que esto sólo sucede algunas veces.

Por lo que respecta a las fechas en que se realizan las pruebas de evaluación, el 79,8% de los estudiantes encuestados consideran que se anuncian con suficiente tiempo de antelación (ítem 66); si bien en este caso

encontramos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,018; t = 2,386), siendo los estudiantes de Farmacia los que consideran que con mayor frecuencia estas fechas se anuncian con suficiente antelación tal y como se ve reflejado en la siguiente tabla:

	Titulación	Media
Fechas anunciadas con antelación suficiente	Farmacia	4,50
	Medicina	3,99

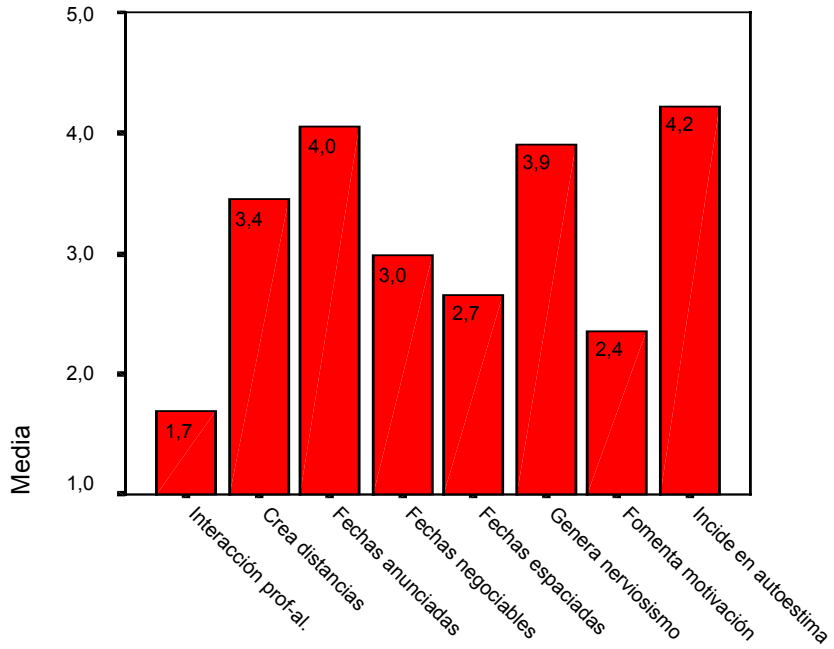
Hay una mayor disparidad de opiniones en la respuesta a si estas fechas se pueden negociar con los profesores (ítem 67), divergencias que además se reflejan en diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,000; t = -4,761), de forma que mientras los estudiantes de Farmacia consideran que esto sólo sucede algunas veces, los de Medicina perciben que la frecuencia con la que se pueden negociar estas fechas es aproximadamente en la mitad de los casos:

	Titulación	Media
Fechas negociables	Farmacia	2,04
	Medicina	3,11

Por último, el 55% de la muestra considera que sólo algunas veces o casi nunca estas fechas están los suficientemente espaciadas (ítem 68), si bien en este caso nos encontramos con un 24,9% de la muestra que afirma que esto sí es así frecuentemente. Y vuelven a aparecen aquí diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,000; t = -7,632), siendo de nuevo los estudiantes de Medicina los que consideran que con mayor frecuencia estas fechas se encuentran lo suficientemente espaciadas en el tiempo:

	Titulación	Media
Fechas espaciadas	Farmacia	1,70
	Medicina	2,78

En el histograma realizado a partir de las medias de las respuestas a estas preguntas se pueden observar estos datos más claramente:



F.3. <u>Forma de desarrollar el proceso de evaluación</u>:

Si hallamos los valores mínimos, máximos, medias y desviación típica de las respuestas a este conjunto de preguntas obtenemos la siguiente tabla resumen:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Contradicciones ev-e/a	188	1	5	3,46	1,004
Simplificación abusiva	187	2	5	4,00	,973
Rigurosa y no arbitraria	187	1	5	3,14	1,043
Información adecuada sobre resultados	188	1	5	2,49	,945
Proceso claro y transparente	189	1	5	2,24	1,079
Actividades nunca tratadas	189	1	5	2,39	,919
Unidireccional	188	1	5	4,39	,967
Competitiva	188	1	5	3,89	1,114
Estereotipada	188	1	5	3,76	,978
Cada prof. tiene su sistema de ev.	187	1	5	3,43	1,067
Los prof. no establecen criterios	188	1	5	2,02	,904
N válido (según lista)	183				

Analizaremos estos resultados a partir de la distribución de las respuestas a cada ítem por las diferentes categorías de respuesta, tal y como refleja la siguiente tabla de frecuencias:

	Contradicciones ev-e/a	Simplificación abusiva	Rigurosa y no arbitraria	Información adecuada sobre resultados	Proceso claro y transparente	Actividades nunca tratadas
	%	%	%	%	%	%
Nunca	1,6%		3,7%	12,2%	26,5%	10,1%
Algunas veces	19,7%	12,3%	28,9%	44,7%	42,9%	59,8%
En la mitad de los casos	23,4%	10,2%	25,1%	26,6%	12,7%	13,2%
Frecuentemente	42,0%	42,8%	34,2%	14,9%	15,9%	15,3%
Siempre o casi siempre	13,3%	34,8%	8,0%	1,6%	2,1%	1,6%

	Unidireccional	Competitiva	Estereotipada	Cada prof. tiene su sistema de ev.	Los prof. no establecen criterios
	%	%	%	%	%
Nunca	1,6%	3,7%	2,1%	2,7%	30,3%
Algunas veces	7,4%	12,2%	12,2%	21,9%	46,8%
En la mitad de los casos	2,7%	8,5%	13,3%	19,3%	14,4%
Frecuentemente	26,6%	42,0%	52,7%	41,7%	8,0%
Siempre o casi siempre	61,7%	33,5%	19,7%	14,4%	,5%

Con estos datos podemos comprobar como la mayoría de los estudiantes de nuestra muestra de Ciencias de la Salud perciben que sólo se evalúa unidireccionalmente: los profesores evalúan a los alumnos, pero no a la inversa (ítem 78); competitivamente: lo único importante es haber rendido "más" que el resto de tus compañeros (ítem 79); y estereotipadamente: cada profesor repite una y otra vez sus esquemas de evaluación (ítem 80). Sin embargo, hallamos diferencias significativas entre titulaciones tanto en la consideración de que se evalúa unidireccionalmente ($p = 0,002$; $t = -3,021$), como estereotipadamente ($p = 0,009$; $t = -2,630$), siendo en ambos casos los estudiantes de Medicina los que consideran que con mayor frecuencia se producen estas situaciones:

	Titulación	Media
Unidireccional	Farmacia	3,83
	Medicina	4,47
Estereotipada	Farmacia	3,26
	Medicina	3,82

Asimismo, la mayoría de los estudiantes (77,6%) también consideran que con gran frecuencia la evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas (ítem 73). Volvemos a encontrar aquí diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes de Farmacia y los de Medicina ($p = 0,022$; $t = -2,316$), siendo de nuevo estos últimos los que afirman que con más frecuencia se produce esta situación:

	Titulación	Media
Simplificación abusiva	Farmacia	3,57
	Medicina	4,06

El 55,3% de la muestra percibe que con gran frecuencia existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje (ítem 72), pero en este caso hay una mayor variabilidad de las respuestas, de forma que un 23,4% considera que esto sucede aproximadamente en la mitad de los casos.

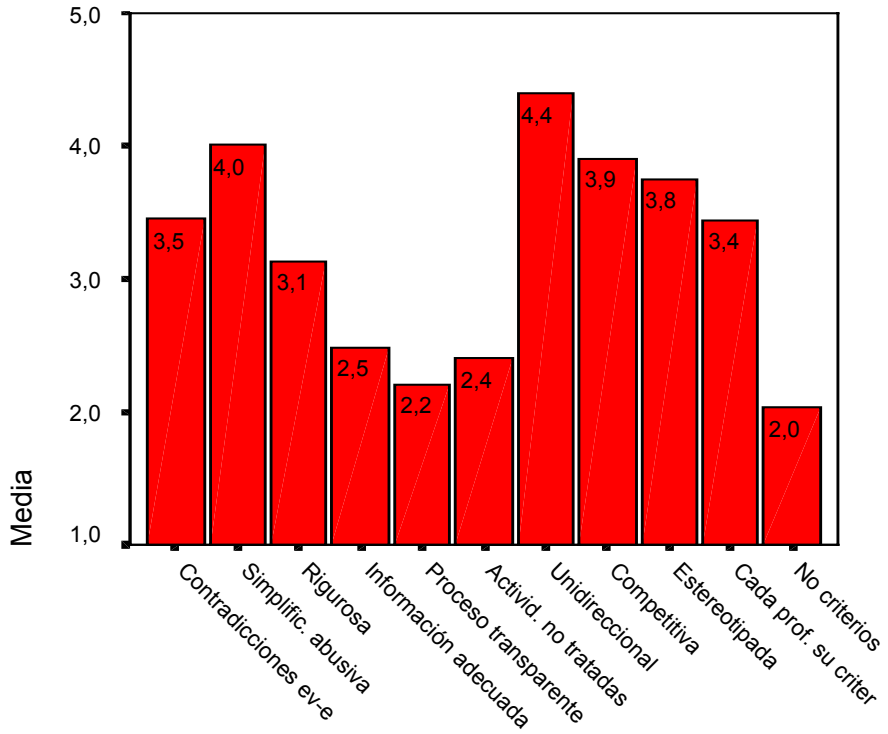
En el polo contrario, vemos como la mayoría de estos estudiantes consideran que en pocas ocasiones la evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado (ítem 76, afirmado por el 69,4% de la muestra); con poca frecuencia se recibe información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación (ítem 75, 56,9%); y que sólo algunas veces se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase (ítem 77, 69,9%). Estas afirmaciones son efectuadas además sin diferencias significativas entre las dos titulaciones encuestadas de esta área.

En donde aparece una considerable división de opiniones es en las respuestas a la cuestión de si la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria (ítem 74), de forma que mientras que un 34,2% de los estudiantes perciben que esto sucede frecuentemente, un 28,9% cree que sólo algunas veces se produce esta situación.

Sin diferencias significativas entre titulaciones, también contesta mayoritariamente esta muestra que en muy pocas ocasiones los profesores no

establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar (ítem 82); aunque perciben que con frecuencia cada profesor establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores (ítem 81), aunque en esta última respuesta hay una mayor división de opiniones, y un 21,9% creen que sólo sucede esto en algunas ocasiones.

Estos resultados pueden verse reflejados más claramente en el gráfico de barras que presentamos a continuación realizado a partir de las medias:



G. QUIÉN EVALÚA:

G.1. Quién decide en la evaluación:

La tabla de estadísticos descriptivos que presentamos a continuación nos da una visión general de las respuestas de nuestra muestra de estudiantes a este bloque de preguntas:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Profesor solo	188	1	5	4,48	,798
Depende de autoevaluación	187	1	5	1,11	,497
Negociada y dialogada con cada alumno	188	1	5	1,16	,446
Negociada y dialogada con grupo-clase	188	1	5	1,11	,426
Más participación	186	1	2	1,04	,191
N válido (según lista)	185				

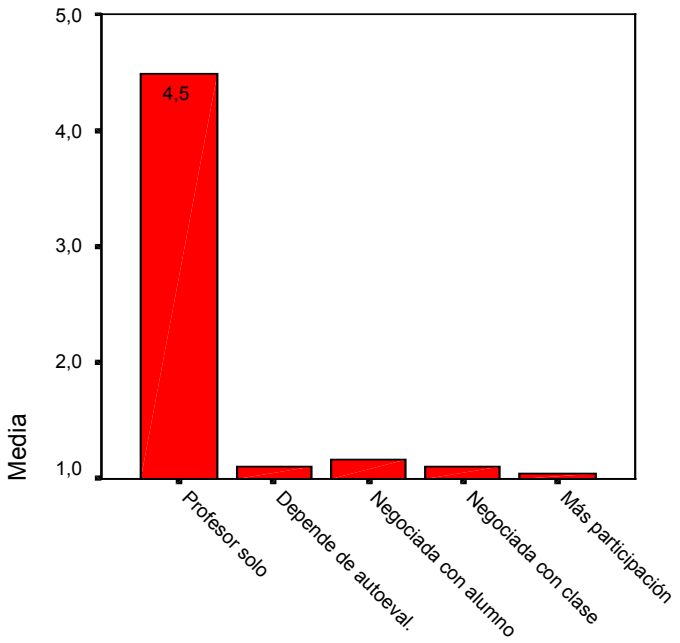
Respuestas que analizamos más pormenorizadamente a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Profesor solo	Depende de autoevaluación	Negociada y dialogada con cada alumno	Negociada y dialogada con grupo-clase	Más participación
	%	%	%	%	%
Nunca	,5%	93,6%	85,6%	92,0%	(SÍ) 96,2%
Algunas veces	4,8%	4,3%	13,8%	6,4%	(NO) 3,8%
En la mitad de los casos	1,6%	1,1%		1,1%	
Frecuentemente	31,9%				
Siempre o casi siempre	61,2%	1,1%	0,5%	0,5%	

En esta tabla podemos ver claramente reflejado como la inmensa mayoría de nuestra muestra de estudiantes del área de Ciencia de la Salud (93,1%, sin diferencias significativas entre titulaciones: p = 0,175; t = 1,361) perciben que en la decisión final de la evaluación participa el profesor solo (ítem 83), es decir, es el único que decide la nota de los alumnos sin dialogarla, discutirla o negociarla con nadie.

Esto se corrobora con las afirmaciones de que prácticamente nunca se tiene en cuenta la autoevaluación de los alumnos (ítem 84), nunca se dialoga con cada alumno individualmente (ítem 85), ni con el grupo de alumnos de clase en su conjunto (ítem 86), y al 96,2% de los estudiantes les gustaría tener más participación en la decisión de su propia evaluación (ítem 87).

A continuación mostramos el histograma realizado a partir de las medias:



G.2 Responsables de la forma de evaluar:

Los valores mínimos, máximos, medias y desviación típica de las respuestas a los ítems de esta dimensión son los que reflejamos en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Desinterés del profesorado	188	1	5	3,51	1,032
Falta de formación del profesorado	188	1	5	3,33	1,088
Rutinización de prácticas docentes	187	1	5	4,24	,739
Complejidad	186	1	5	2,61	1,135
Carencia de ayuda	185	1	5	2,68	1,158
Condiciones	187	1	5	3,42	1,204
Alumnos	188	1	5	2,48	1,172
Presiones gubernamentales	186	1	5	2,99	1,195
N válido (según lista)	181				

Para analizar estos resultados más pormenorizadamente, analizamos la distribución de los porcentajes en las diferentes categorías de respuesta para cada ítem:

	Desinterés del profesorado	Falta de formación del profesorado	Rutinización de prácticas docentes	Complejidad	Carencia de ayuda	Condiciones	Alumnos	Presiones guber-namentales
	%	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	2,1%	4,3%	,5%	14,0%	17,3%	5,3%	22,9%	11,3%
Algunas veces	19,7%	25,0%	3,2%	44,1%	32,4%	24,6%	35,1%	28,0%
En la mitad de los casos	17,6%	14,4%	5,3%	14,5%	19,5%	11,8%	16,5%	21,0%
Frecuentemente	46,3%	46,3%	54,0%	22,0%	27,0%	39,0%	21,8%	30,1%
Siempre o casi siempre	14,4%	10,1%	36,9%	5,4%	3,8%	19,3%	3,7%	9,7%

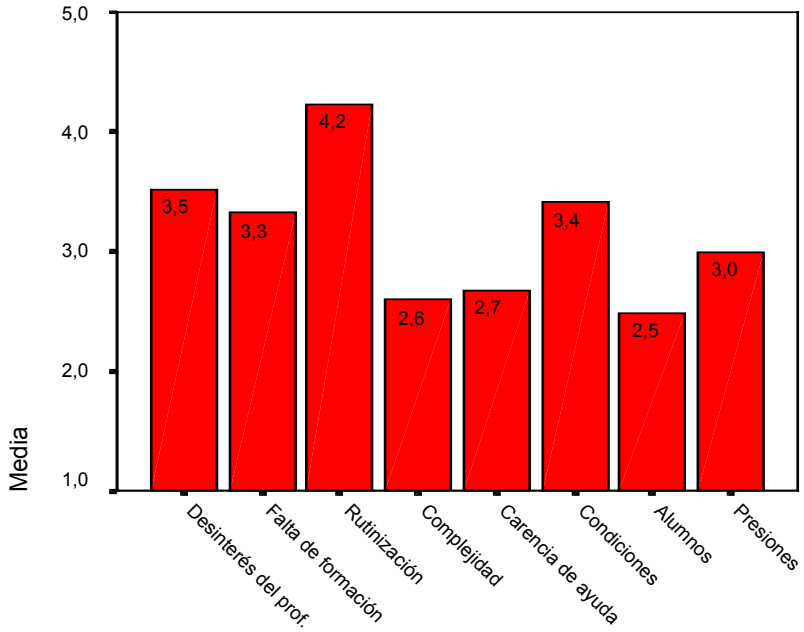
Estos datos reflejan como los estudiantes de nuestra muestra creen que la explicación de que la evaluación se desarrolle tal como se está haciendo reside mayoritariamente en la rutinización de las prácticas profesionales por parte del profesorado (ítem 90), de forma que el 90,9% de los estudiantes (sin diferencias significativas entre titulaciones: $p = 0,103$; $t = -1,637$) perciben que sus profesores repiten año tras año los mismos esquemas de evaluación.

Y, aunque en menor medida, también son mayoría los que responsabilizan de esta situación a la falta de motivación, despreocupación o desinterés del profesorado por estos temas (ítem 88, afirmado por el 60,7% de la muestra), así como a la falta de formación en temas de evaluación de los profesores universitarios (ítem 89, pero en este caso un 25% de la muestra percibe que sólo algunas veces esta falta de formación puede explicar cómo se realiza la evaluación).

Hay una gran división de opiniones en torno a la frecuencia con que la carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma (ítem 92), las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación (ítem 93), o las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales (ítem 95) pueden considerarse responsables de la forma de llevar a la práctica esta evaluación de estudiantes.

Y mayoritariamente los alumnos de nuestra muestra (aunque también con una considerable variabilidad en las repuestas) perciben que con poca frecuencia la complejidad del proceso (ítem 91) o los propios alumnos (ítem 94) son responsables de la forma en que se está desarrollando el proceso de evaluación.

Podemos ver más gráficamente los resultados de esta dimensión en el histograma que se presenta a continuación:



H. CUÁNDO SE EVALÚA:

Los resultados obtenidos en esta dimensión pueden apreciarse claramente a través de la tabla de estadísticos descriptivos que presentamos a continuación:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Integrada en el proceso de e-a	189	1	5	3,03	1,376
Evaluación inicial	189	1	4	1,25	,592
Evaluación final	189	2	5	4,51	,657
N válido (según lista)	189				

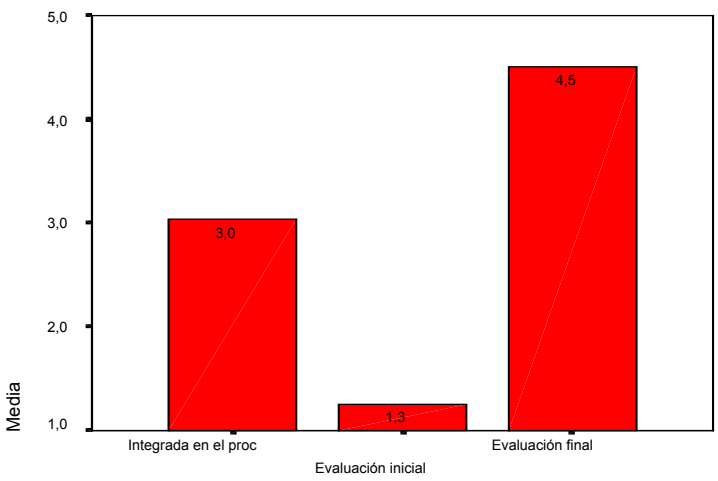
Aún así, vamos a analizar más detalladamente estos resultados a través de la siguiente tabla de frecuencias:

	Integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Evaluación inicial	Evaluación final
	%	%	%
Nunca	17,5%	81,0%	
Algunas veces	23,3%	14,3%	1,6%
En la mitad de los casos	14,8%	3,2%	4,2%
Frecuentemente	27,5%	1,6%	36,0%
Siempre o casi siempre	16,9%		58,2%

Podemos ver en esta tabla como existen importantes discrepancias entre los alumnos con respecto a la frecuencia con que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado (ítem 96).

Por el contrario, hay un enorme acuerdo en la percepción de que prácticamente nunca se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, errores, conocimientos incompletos, estrategias de aprendizaje, etc., de los estudiantes (ítem 97); y con gran frecuencia la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 98). Estas afirmaciones son además expresadas sin diferencias significativas entre las dos titulaciones de nuestra muestra del área de Ciencias de la Salud ($p = 0,953$; $t = 0,060$ y $p = 0,144$; $t = 1,466$ respectivamente).

El gráfico de barras realizado a partir de las medias reflejan más claramente estos resultados:



I. EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

Si hallamos los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas de estas respuestas obtenemos la siguiente tabla resumen,

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Diplomas más que aprendizaje	188	1	5	4,39	,769
Aprobar más que aprender	188	1	5	3,85	1,101
Autoevaluación como truco	182	1	5	2,76	1,173
Sometimiento a opinión del profesor	189	1	5	4,32	,908
Condicionamiento a forma de evaluar	189	1	5	4,42	,772
Azar en las calificaciones	189	1	5	3,49	1,085
Calificaciones dependen de exámenes	189	1	5	4,52	,641
N válido (según lista)	180				

Para poder analizar estos datos más pormenorizadamente, obtuvimos también la distribución de las frecuencias de respuesta a cada uno de los ítems, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

	Diplomas más que aprendizaje	Aprobar más que aprender	Auto-evaluación como truco	Sometimiento a opinión del profesor	Condicionamiento a forma de evaluar	Azar en las calificaciones	Calificaciones dependen de exámenes
	%	%	%	%	%	%	%
Nunca	1,1%	2,7%	15,4%	2,1%	,5%	1,1%	1,1%
Algunas veces	2,1%	14,4%	30,2%	4,2%	2,6%	25,9%	
En la mitad de los casos	4,8%	10,1%	23,6%	4,8%	6,3%	13,2%	1,6%
Frecuentemente	41,0%	41,5%	24,2%	37,6%	35,4%	42,9%	40,2%
Siempre o casi siempre	51,1%	31,4%	6,6%	51,3%	55,0%	16,9%	57,1%

A la vista de estos datos podemos comprobar como la inmensa mayoría (92,1%) de la muestra considera que la sociedad en general da más valor a los diplomas y a las calificaciones que al aprendizaje (ítem 99), razón por la que puede que ellos mismos asuman que con gran frecuencia no importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar (ítem 100).

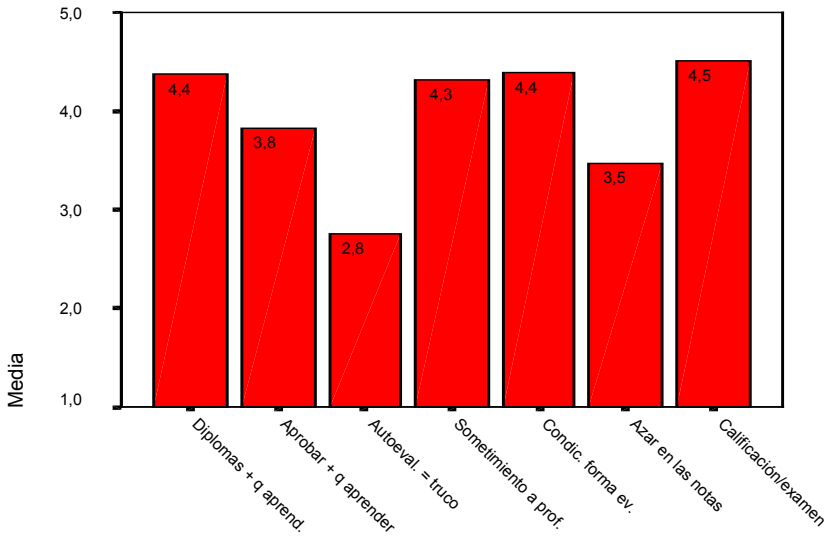
Del mismo modo, perciben mayoritariamente que casi siempre o con gran frecuencia hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor (ítem 103) y que lo importante para aprobar es cerciorarse de los que el profesor va a considerar correcto en la respuesta (ítem 102). En esta última afirmación encontramos diferencias significativas entre titulaciones (p = 0,042; t = -2,052), siendo los estudiantes de Medicina los que afirman que con mayor frecuencia se da esta situación:

	Titulación	Media
Sometimiento a opinión del profesor	Farmacia	3,96
	Medicina	4,37

Encontramos una considerable división de opiniones en las respuestas a la cuestión de si la autoevaluación es un truco que emplean los alumnos para facilitar la consecución de buenas calificaciones (ítem 101), si bien en parte pueden ser debidas a la poca frecuencia con que se emplea esta técnica de evaluación o se tiene en cuenta para tomar la decisión final en este proceso.

Por último, la casi totalidad de los alumnos de esta muestra consideran que las calificaciones dependen sólo de los exámenes (ítem 105, afirmado por el 97,3%), y son también mayoría (aunque mucho menor: 59,8%) los que creen que el azar juega un papel importante en las notas de la carrera (ítem 104).

A continuación mostramos el histograma realizado a partir de las medias generales de la muestra en los ítems de esta dimensión:



6.1.6.3. A MODO DE RECAPITULACIÓN:

De todo esto se deriva que la realidad de la evaluación, tal y como es percibida por los estudiantes de Ciencias de la Salud, en muy pocas ocasiones se define como valorar el progreso del alumno y casi nunca es vivida como una posibilidad de diálogo con los profesores.

Además de estas afirmaciones, más del 90% de los estudiantes de nuestra muestra de esta área afirman que: entre las funciones de la evaluación nunca está el promover el diálogo profesor-alumnos; se reduce únicamente a los resultados (sin importar el cómo se consiguen, ni con cuánto esfuerzo) y a las personas (no a las condiciones en las que trabajan ni a los medios con los que cuentan); nunca se utiliza el referente individualizado (es decir, el propio progreso del alumno) como el marco de referencia de la evaluación; no se utilizan instrumentos de recogida de información como la observación, las monografías, las entrevistas, la autoevaluación, los cuaderno-diarios, las coevaluaciones, la participación en el aula o exámenes en los que puedan utilizar todo aquel material que consideren necesario; la decisión final de la evaluación la toma el profesor solo, sin consultarla con otros profesores, negociarla con el alumno ni con el grupo de clase en su conjunto (razón por la cual les gustaría tener más participación en su propia evaluación); consideran que la responsabilidad de que el proceso de evaluación se desarrolle tal y como se está haciendo recae mayoritariamente en la rutinización de las practicas docentes, es decir, en sus profesores que repiten año tras año los mismos esquemas de evaluación; nunca se realiza una evaluación inicial, al contrario, la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje; perciben que la sociedad en general da más valor a los diplomas y certificaciones que al aprendizaje y creen que es necesario condicionar la forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor.

Lo que no tiene tan claro esta muestra de estudiantes de Ciencias de la Salud es la frecuencia con la que sus profesores entienden evaluar como comparar los logros del alumno con algún criterio previo; o con la que ellos mismos viven la evaluación como un aprendizaje o como un juicio.

Tampoco muestran una respuesta uniforme a las preguntas de si entre las funciones para las que se evalúa está el control administrativo, socializar a los alumnos, la valoración de aprendizajes o ejercer el poder; si se evalúan los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc., o la capacidad para resolver problemas; si se utiliza el referente normativo (nivel medio de la clase); si la evaluación se realiza para el propio profesor; si este proceso se lleva a acabo de forma rigurosa y no arbitraria; si la responsabilidad de cómo se está desarrollando recae en la carencia de ayudas para realizarlo de otra forma, en las condiciones en que tiene que realizarse o debido a presiones gubernamentales, burocráticas o institucionales; si la evaluación se encuentra integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje o es un momento netamente diferenciado; o en qué medida se utilizan las autoevaluaciones como un truco para conseguir mejores calificaciones.

Por último, antes de finalizar este apartado, nos pareció importante hacer mención a las características diferenciales que encontramos en las muestras por titulaciones de esta área de conocimiento.

En el área de Ciencias de la Salud no encontramos grandes diferencias entre las dos titulaciones que conforman nuestra muestra de estudiantes, pero si podríamos decir que los estudiantes de Medicina son los que tienen una visión más negativa de la evaluación comparados con los de Farmacia. Esta afirmación se fundamenta en el hecho de que son estos estudiantes los que perciben que con menor frecuencia se utiliza la evaluación con funciones como remediar las dificultades surgidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje o para tomar decisiones racionales y bien argumentadas sobre este proceso; los que con mayor frecuencia perciben que la evaluación se reduce únicamente a los resultados y a las personas y se les presta más atención a los errores que a los aciertos; los que creen que en menos ocasiones se utiliza como referente en la evaluación el progreso o la evolución del propio alumno; y los que con mayor frecuencia perciben la evaluación como unidireccional, estereotipada y una simplificación abusiva, en la que es necesario comprobar lo que el profesor va a considerar correcto en cada respuesta para poder aprobar (aunque ellos no crean en esa respuesta).

6.1.7. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS:

Una vez realizada la descripción y análisis de los datos obtenidos mediante los cuestionarios, vamos a ver a continuación cuáles son las principales conclusiones que extraemos en relación a las percepciones de los estudiantes universitarios sobre su evaluación.

Debemos tener en cuenta que los datos obtenidos son fenomenológicamente representativos, pero que no lo son estadísticamente, por lo que las conclusiones que presentamos en este apartado no persiguen la generalización de los resultados, sino un acercamiento al conocimiento de cómo se evalúa en la Universidad de Santiago de Compostela.

Como recogíamos en el capítulo dedicado al diseño de esta investigación, los objetivos específicos directos que pretendemos conseguir son los siguientes:

1. Describir las percepciones sobre la evaluación de los profesores y alumnos de las distintas áreas de conocimientos de la Universidad de Santiago de Compostela.

2. Analizar si existen diferencias y semejanzas entre las percepciones de los profesores y las de los alumnos.

3. Analizar si existen diferencias y semejanzas en las percepciones en función de las diferentes áreas de conocimiento.

En este apartado nos vamos a centrar específicamente en los objetivos 1 y 3 (aunque sólo en lo que corresponde a las percepciones de estudiantes); y, al igual que haremos con los objetivos inferidos, retomaremos el segundo objetivo cuando hayamos analizado también la información recogida mediante entrevistas a los Directores de Departamentos.

Así, presentamos en primer lugar la descripción de las percepciones que sobre la evaluación de estudiantes tienen los alumnos de la U.S.C., mostrando a continuación las diferencias más relevantes que aparecieron en función del área de conocimiento. Sobre este último aspecto, debemos decir en un

principio que si bien hay diferencias, hay que tener en cuenta que salvo contadas excepciones lo son apenas de matiz o intensidad, ya que en general las percepciones mayoritarias sobre la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes por parte de este colectivo se orientan en la misma dirección.

Para ello, a continuación presentamos las principales conclusiones a las que llegamos en cada una de las dimensiones en las que hemos organizado nuestro cuestionario, y que hemos venido utilizando para presentar la información.

A. CONCLUSIONES SOBRE LA DEFINICIÓN DE LA EVALUACIÓN:

Con las variables agrupadas en esta dimensión recogíamos las percepciones de los alumnos sobre las concepciones de evaluación que tienen sus profesores e información sobre cómo viven o sienten la evaluación los estudiantes de esta Universidad.

a) En relación con la percepción de las concepciones de evaluación que tiene su profesorado, cabe destacar que la gran mayoría de estudiantes de nuestra muestra perciben que **sus profesores *casi nunca o en muy pocas ocasiones* entienden evaluar como valorar el progreso del alumno respecto de donde se encontraba en un principio, ni valorar tampoco la calidad del proceso de aprendizaje del alumno.** Estas percepciones son expresadas por los estudiantes de las cinco áreas de conocimiento sin diferencias significativas entre ellas.

También son mayoría los estudiantes de nuestra muestra que consideran que ***frecuentemente* sus profesores entienden la evaluación como examinar al alumno, calificarlo y decidir si puede o no superar la materia**. Cabe añadir que además en todas las áreas aparecen con este orden de prioridad excepto en el área de Humanidades, donde los estudiantes perciben que sus profesores conciben la evaluación con mayor frecuencia como calificar y decidir si el alumno puede o no superar la materia que como examinar.

Y aunque en estas percepciones encontramos algunas diferencias significativas entre áreas, comprobamos como estas diferencias son más bien matizaciones en la frecuencia con la que se utilizan estas concepciones de la evaluación (entre frecuentemente y casi siempre), pues estas tres: **examinar, calificar y decidir sobre la promoción son siempre las que aparecen como más frecuentes en las muestras de las cinco áreas de conocimiento.**

Vemos, por tanto, como desde la visión de los estudiantes se sigue "confundiendo" evaluar con examinar y otorgar una calificación, de forma que, como describíamos en el Marco Teórico, se utiliza un instrumento o una prueba como el único substrato razonable de la calificación, "confundiendo" así evaluar con administrar una prueba o utilizar un instrumento de recogida de información. Esto, como nos advertía Blanco Felip (1996), lleva a que la labor del curso tenga un solo objetivo: aprobar el examen, aunque éste se preocupe únicamente de controlar la parte instructiva (en perjuicio de la formativa) y no tenga en cuenta lo que el alumno puede hacer de acuerdo con sus posibilidades, sino lo que debe saber para el examen.

También decíamos en el Marco Teórico como al confundir evaluar con atribuir una nota o calificación se está dando por supuesto que con esa atribución se concluye el proceso evaluativo, cuando en realidad mediante una calificación nunca se podrá satisfacer la finalidad educativa de comprensión y mejora que debe tener la evaluación en el ámbito educativo (Álvarez Méndez, 1993):

> "El empleo como sinónimos de términos tales como evaluación, examen, prueba, nota o calificación, vacía de sus contenidos más dinámicos y transformadores al concepto de evaluación entendida como un diálogo constante y como un proceso de aprendizaje para el profesorado y el alumnado" (Santos Guerra, 2002: 29).

En donde sí aparece una mayor variabilidad es en las respuestas a la frecuencia con la que el profesorado entiende evaluar como comparar los logros del alumno con algún criterio previo, prefijado; de forma que en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, y Ciencias de la Salud son similares el porcentajes de estudiantes que responde que sólo algunas veces y el que afirma que frecuentemente; mientras que los estudiantes de Enseñanzas

Técnicas y Ciencias Experimentales perciben que con poca frecuencia sus profesores tienen esta concepción de la evaluación. En cualquier caso volveremos sobre este aspecto cuando interpretemos los resultados relativos al tipo de referentes que se utilizan en la evaluación, intentando comprender a qué pueden ser debidas estas respuestas.

b) En relación a cómo viven la evaluación los estudiantes, obtenemos como datos más significativos que la mayoría ***casi nunca*** **viven la evaluación como una posibilidad de diálogo con el profesor, y en muy pocas ocasiones como una ayuda**, lo cual además es afirmado por la totalidad de los estudiantes de nuestra muestra sin diferencias significativas entre áreas de conocimiento.

En la vivencia de la evaluación como un aprendizaje encontramos más disparidad de opiniones, de forma que mientras los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ciencias Experimentales afirman que en pocas ocasiones la viven como un aprendizaje, los alumnos de las demás áreas de conocimiento muestran una considerable división de opiniones en sus respuestas.

Algo parecido sucede con la percepción de la evaluación como una amenaza, siendo los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y de Humanidades los que en menos ocasiones afirman vivirla así, mientras que los demás estudiantes de nuestra muestra presentan una mayor disparidad de opiniones.

Por lo que respecta a cómo viven la evaluación frecuentemente los estudiantes no encontramos ninguna respuesta mayoritaria en todas las áreas. Así, vimos como los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud afirman que con gran frecuencia la viven como una comprobación necesaria y como un control; los estudiantes de Humanidades únicamente como un control y los de Enseñanzas Técnicas como una comprobación necesaria; mientras que los alumnos de Ciencias Experimentales no consideran ninguna opción de las que les presentábamos como su forma de vivir la evaluación más frecuentemente.

Por lo tanto, aunque no tenemos una respuesta uniforme en todas las áreas podríamos decir que la vivencia que los estudiantes transmiten de la evaluación se acerca más a la consideración de que "la evaluación en la escuela es obligación, penosa, un mal necesario" (Hoffman, 1994) lo que dista mucho de considerarla como "un proceso de diálogo, comprensión y mejora" (Santos Guerra, 1993).

B. <u>CONCLUSIONES SOBRE LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN</u>:

En relación con la información obtenida sobre las funciones para las cuáles se evalúa en la Universidad de Santiago de Compostela desde la perspectiva de los alumnos, las principales conclusiones que podemos extraer son:

- En las cinco áreas de conocimiento de nuestra Universidad **los estudiantes tienen mucho más claro aquellas funciones que la evaluación de estudiantes no realiza que las que realmente cumple.** De esta forma vemos como hay un gran consenso en la percepción de que en muy pocas ocasiones se evalúa para:
  - promover el diálogo con los alumnos;
  - ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno;
  - diagnosticar y remediar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
  - tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje;
  - impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje;
  - informar al alumno sobre su aprendizaje;
  - el refuerzo motivacional (para el aprendizaje y el logro);
  - ayudar al perfeccionamiento de los alumnos;
  - facilitar la coordinación entre profesores;
  - reflexionar sobre lo que se hace.

Comprobamos así como las funciones que consideraríamos más importantes desde una perspectiva educativa (Chadwick y Rivera, 1990; Blanco Felip, 1996; Luckesi, 1995), y que son justamente las clasificadas por Angulo Rasco como funciones terciarias para la Administración Educativa (desde una perspectiva gerencialista, tecnocrática o mercantilista de la educación) son precisamente las que los estudiantes tienen más claro que no se realizan, que no forman parte de la práctica evaluadora en la Universidad de Santiago de Compostela.

- De las opciones que le presentamos en el cuestionario, la única que aparece como utilizada frecuentemente por los profesores desde la percepción de los estudiantes de Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud es la de la selección de alumnos; mientras que en las demás áreas hay una considerable división de opiniones sobre la frecuencia con que sus profesores utilizan la evaluación con esta función.
- También encontramos gran dispersión en las respuestas de los estudiantes de las cinco áreas de conocimiento sobre la frecuencia con la que se utiliza como funciones de la evaluación: el control administrativo (para poder conocer el porcentaje de aprobados/suspensos por materias, especialidades, carreras, etc.); socializar a los alumnos, es decir, que estos asuman, sin cuestionarse, los conocimientos de una determinada materia (conceptos, valores, actitudes, hábitos, costumbres, etc.); y la valoración de los aprendizajes (potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos concretos en razón de lo que midan las pruebas de evaluación).
- Esta división de opiniones también se refleja en la respuesta a la frecuencia con la que los estudiantes consideran que una de las funciones de la evaluación es ejercer el poder, pero en este caso hay una tendencia mayor a considerar que esto se realiza en pocas ocasiones.

Vemos así como las funciones que Angulo Rasco consideraba como primarias y secundarias para la Administración pública (aunque serían las que tienen una importancia menor desde una perspectiva más educativa) son

aquellas en las que los estudiantes presentan una mayor división de opiniones. Esto tal vez podría explicarse por el hecho de que según Félix Angulo estas funciones están siempre ocultas e incluso son negadas en los discursos teóricos realizados desde la administración.

Consecuentemente, basándonos en las percepciones de nuestra muestra de estudiantes no podremos decir que "al evaluar se está aprendiendo y enseñando". Bien al contrario se niega en la práctica la idea de Vázquez Reyes (1995) respecto a que con la evaluación: "aprenden tanto el profesorado como el alumnado, los primeros identifican las prácticas valiosas, reconducen los procesos y mejoran su actuación; los segundos, identifican sus errores, las dificultades de aprendizaje y pueden desarrollar y aplicar estrategias para superarlos. Es, asimismo, un punto de referencia para la planificación y el desarrollo de la intervención educativa (corrección y mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje) [...]"; cuestiones básicas en cualquier evaluación que pretenda ser educativa.

C. CONCLUSIONES SOBRE LOS OBJETOS DE LA EVALUACIÓN:

Esta dimensión recoge información sobre las percepciones de los alumnos de lo que sus profesores consideran necesario evaluar y sobre la presencia de posibles reduccionismos en la evaluación que se lleva a cabo en esta Universidad.

a) En relación con las percepciones de lo que sus profesores consideran necesario evaluar, los datos más significativos que podemos destacar son:

- Los estudiantes encuestados de las cinco áreas afirman que ***con frecuencia*** **se considera necesario evaluar la programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación), así como el conocimiento adquirido por los estudiantes**.

Sobre el primer aspecto ya hemos mencionado que consideramos que esta pregunta fue malinterpretada (al igual que pasó en algunas entrevistas con

los Directores de Departamento) pues más bien respondieron a si se evalúa lo que se incluye en el programa, en vez de si se evalúa la propia programación. Aunque intentamos evitar este malentendido cambiando el enunciado del ítem, las conversaciones con algunos estudiantes nos hacen pensar que realmente se siguió malinterpretando, por lo que dudamos de la fiabilidad de este resultado.

En relación al segundo aspecto, el conocimiento adquirido por los estudiantes, comprobamos a través de las dos preguntas que añadíamos a continuación, como la mayoría de los estudiantes consideran que **de ese conocimiento lo que se evalúa *más frecuentemente* es la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente**; habiendo división de opiniones sobre la frecuencia con la que se evalúan la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.

- ***Prácticamente nunca* o *en pocas ocasiones* se considera necesario evaluar: las condiciones de estudio de los alumnos** (espacio, tiempo, recursos, etc.); **sus conocimientos previos; esfuerzo; la actitud e interés del alumnado; ni las capacidades de cada persona** (madurez, formación, etc.). Además todas estas afirmaciones son efectuadas por los estudiantes de nuestra muestra de las cinco áreas de conocimiento sin diferencias significativas entre áreas.
- Hay menos consenso entre áreas en relación a la frecuencia con la que se percibe que se evalúan el proceso de enseñanza seguido o el propio proceso o estrategia de evaluación. Así, los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud consideran que con poca frecuencia sus profesores consideran necesario evaluar el proceso o estrategia de evaluación utilizado, mientras que los estudiantes de las Humanidades y Enseñanzas Técnicas muestran división de opiniones en torno a esta respuesta. Y aunque los estudiantes de Ciencias de la Salud y Humanidades perciben que con poca frecuencia sus profesores consideran necesario evaluar el proceso de enseñanza seguido, los estudiantes de las demás áreas no

responden de forma mayoritaria a ninguna de las opciones de frecuencia, repartiéndose de forma similar las respuestas entre las alternativas de algunas veces y frecuentemente.

Por lo tanto podemos decir, utilizando la terminología de Angulo Rasco (1994) que la evaluación de estudiantes en esta Universidad se reduce a una acepción estrecha ya que, si recordamos las palabras de este autor:

> "teniendo en cuenta la acepción estrecha, la evaluación del alumnado supondría, casi exclusivamente, la recogida de información sobre su trabajo en clase: el contenido asimilado, los trabajos realizados, la participación, en el mejor de los casos, o simplemente sus respuestas a ciertas pruebas y exámenes, en el peor. Con la acepción amplia, sin embargo, su evaluación tendría que situarse en relación con la calidad del material (libros de texto, materiales curriculares, experiencias de laboratorio) seleccionado y con la calidad de la enseñanza misma y la atención pedagógica que el docente ha prestado al alumnado a lo largo del período de tiempo establecido [...] Cuando evaluamos al alumnado pasamos por alto que la calidad de sus 'aprendizajes' está relacionada tanto con la calidad de nuestras decisiones, concepciones y acciones docentes como con la calidad del 'contexto escolar' en el que se realizan. Probablemente sin el conocimiento de dichas concepciones, decisiones y acciones y sin el conocimiento de las características del contexto, resulta difícil (si no imposible) explicar y situar dichos aprendizajes, o la información que sobre los mismos obtenemos" (Angulo Rasco, 1994: 287).

b) Por lo que respecta a los posibles reduccionismos en lo que se incurre al considerar lo que es objeto de la evaluación, la mayoría de los alumnos encuestados de todas las áreas coinciden en afirmar que **la evaluación *con gran frecuencia* se reduce a los resultados,** con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos, ..., y además, de éstos **sólo a los resultados buscados, pretendidos y observables** (no se tienen en cuenta efectos imprevistos que se puedan dar al lado de los directa o intencionadamente buscados, se ignoran los no programados); **sólo se evalúan a las personas**, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc.**; se evalúan sólo los conocimientos de hechos** (referidos a datos) **y conceptos,** pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas, etc.; **y se presta más atención a los errores que a los aciertos.**

Además, los estudiantes de las cinco áreas de conocimiento presentan gran división de opiniones con respecto a la frecuencia con que se considera necesario evaluar la capacidad para resolver problemas, y mayoritariamente consideran que la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional se evalúa con una frecuencia que va desde algunas veces hasta aproximadamente en la mitad de los casos.

De esta forma comprobamos como la evaluación además de considerarse únicamente como la realización de un examen y su calificación, se sigue reduciendo únicamente a los resultados finales (resultados buscados y reducidos a contenidos conceptuales), y prestándose más atención a los errores que a los aciertos. Se deja de lado todo lo que tiene que ver con las condiciones o problemas personales que cada alumno tiene para llegar a esos resultados, y se le concede mucha menos importancia al fomento de la capacidad para enfrentarse y resolver situaciones problemáticas nuevas, afrontadas desde los valores propios del área.

D. CONCLUSIONES RELATIVAS A LOS REFERENTES DE LA EVALUACIÓN:

Los datos obtenidos en relación a esta dimensión nos confirman que la mayoría de los alumnos (sin diferencias significativas entre áreas de conocimiento) perciben que **sus profesores toman como referente fundamental para la evaluación el normotipo criterial, adoptando unos criterios previa e independientemente del grupo de alumnos que se evalúa**.

La mayor parte de los estudiantes de las cinco áreas también afirman que sus profesores ***prácticamente nunca*** **utilizan como referente el normotipo individualizado**, es decir, no se adopta como referente la propia evolución o progreso que sigue cada alumno, si ha mejorado o empeorado en el período al que se refiere la evaluación; **ni algún criterio contextualizado**

que el profesor establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos que evalúa.

Hay mayores discrepancias en relación a la utilización del referente normativo/estadístico, es decir, en función del nivel medio de la clase, situando a cada alumno en relación con ese punto medio, de forma que mientras los alumnos de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas consideran que en pocas ocasiones se toma como referente este punto medio, los alumnos de Humanidades y Ciencias de la Salud tienen muchas más dudas, siendo similares el porcentaje de estudiantes que responden que algunas veces y el que responde que frecuentemente se utiliza este referente.

De esta forma, aunque los estudiantes mostraban grandes dudas cuando le preguntábamos la frecuencia con la que creían que sus profesores entienden la evaluación como comparar los logros del alumno con algún criterio previo, prefijado, parece sin duda que este es el referente que se utiliza en la evaluación con mayor frecuencia.

Consecuentemente, y relacionando estos resultados con los de la dimensión anterior, parece que desde la perspectiva de los estudiantes el profesorado de la U.S.C. tiene claros cuáles son los resultados que los alumnos deben alcanzar para superar la materia y esos son los que adoptan como referentes para la evaluación, sin tener en cuenta ningún aspecto relacionado con el grupo en concreto que se está evaluando ni con la evolución personal de cada uno de los alumnos.

De esta forma, aunque no se contextualizan esos criterios en función del grupo de alumno o de las circunstancias específicas del estudiante que se está evaluando, parece que los profesores tienen claro cual es el marco de referencia que deben emplear para evaluar a sus alumnos en cada una de las materias, y lo utilizan sistemáticamente.

E. CONCLUSIONES RELATIVAS A PARA QUIÉN SE REALIZA LA EVALUACIÓN:

La información obtenida sobre esta dimensión nos revela que los estudiantes de las cinco áreas de conocimiento perciben que ***fundamentalmente*** **se evalúa para el propio sistema, para certificar los resultados de los alumnos**. De este modo, a pesar de que los estudiantes mostraban división de opiniones cuando le preguntábamos directamente si sus profesores adoptaban como funciones de la evaluación el control administrativo (conocer el porcentaje de aprobados/suspensos por materias, carreras, especialidades, etc.), se comprueba ahora como mayoritariamente reconocen que sí se evalúa con esta finalidad.

También responden mayoritariamente los estudiantes de las cinco áreas de conocimiento (y sin diferencias significativas entre áreas) que ***prácticamente nunca*** **se evalúa para el alumno, para darle información sobre su aprendizaje.** Corroborando así la percepción de que en muy pocas ocasiones la evaluación se emplea con fines educativos como una posibilidad de orientar el proceso de aprendizaje y de que los alumnos puedan ir adquiriendo las capacidades de autoevaluar su propio progreso.

En donde encontramos mayores discrepancias entre áreas es en la percepción de la frecuencia con la que se evalúa para la sociedad (mercado, etc., para seleccionar a los mejores) o para el propio profesor; de forma que mientras los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Experimentales consideran que frecuentemente es así; los de Humanidades presentan una considerable división de opiniones en estas respuestas; los de Enseñanzas Técnicas coinciden en la percepción de que frecuentemente se evalúa para el profesor, pero presentan división de opiniones en la frecuencia con la que se evalúa para la sociedad; y los de Ciencias de la Salud presentan división de opiniones en la percepción de la frecuencia con que se evalúa para el propio profesor y consideran que frecuentemente se evalúa para la sociedad.

En cualquier caso, lo que queda claro con las respuestas de los estudiantes a esta dimensión es que en nuestra Universidad no se cumple

aquello que establecíamos en el Marco Teórico de que “en último término, la evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir sólo para asegurar que sus calificaciones sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, sino que también deberían ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje” (Race, 2003: 78).

Bien al contrario, parece que teniendo en cuenta los principales destinatarios de la evaluación de estudiantes (desde la perspectiva de los propios alumnos) podríamos hablar de una evaluación burocrática, en términos de McDonald (1982), donde el objetivo último y exclusivo consiste en cumplir con las exigencias y los informes que la administración educativa demanda.

F. CONCLUSIONES RELATIVAS A CÓMO SE REALIZA LA EVALUACIÓN:

En esta dimensión se abordan los aspectos referidos a: los instrumentos de recogida de información para la evaluación, las condiciones en que se evalúa, y la forma en que se desarrolla el proceso de evaluación.

a) Por lo que respecta a los instrumentos o técnicas de evaluación, las principales conclusiones que se pueden extraer son:

- En general, **los profesores de la Universidad de Santiago de Compostela** (de las cinco áreas de conocimiento) **evalúan a través de un único examen o trabajo final**, y en los pocos casos en los que se tienen en cuenta los trabajos o exámenes realizados a lo largo del período académico, casi nunca se valora el progreso habido en ellos.
- **El instrumento de recogida de información más utilizado es el examen escrito sin material alguno autorizado sobre la mesa**, siendo realmente escasas las ocasiones en que realizan exámenes pudiendo consultar todo el material que deseen y es poco frecuente también el que puedan tener algún material preciso sobre la mesa (del tipo de formularios, diccionarios, etc.).
- ***En muy pocas ocasiones*** **(o** ***prácticamente nunca*****) se utilizan** en nuestra Universidad instrumentos o técnicas de evaluación como: **la**

observación, la entrevista, la autoevaluación, el cuaderno-diario, la coevaluación, la participación en el aula, o los casos prácticos. Tampoco son muy utilizadas las monografías o trabajos bibliográficos, aunque en este caso los estudiantes de Humanidades presentan una considerable división de opiniones relativas a la frecuencia con la que se emplea este instrumento de recogida de información.

- Los estudiantes perciben que **las técnicas de evaluación que utilizan sus profesores *en raras ocasiones* son adecuadas y suficientes y**, además, creen que ***con poca frecuencia*** **proporcionan información precisa y adecuada sobre lo que se pretende evaluar.**
- La gran mayoría de estudiantes encuestados afirman que **les gustaría que se utilizaran otros instrumentos de evaluación.**

Esto confirma nuestra intuición de que para examinar se emplean, sobre todo, pruebas escritas que requieren la reproducción memorística de ciertos contenidos disciplinares (ya hemos comprobado en las dimensiones anteriores como se le concede más valor a la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente, que a la calidad de los procesos de aprendizaje).

En donde aparecen mayores discrepancias es en el tipo de exámenes que se realizan en cada área, e incluso dentro de una misma área en las diferentes titulaciones que conformaban nuestra muestra. Así vemos como:

- Los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas presentan una considerable división de opiniones sobre la frecuencia con la que se utilizan exámenes test, exámenes de preguntas abiertas, cerradas o cortas (discrepancias que ya comentamos qué podían ser debidas a las peculiaridades propias de cada una de las titulaciones que conforman esta muestra del área de Ciencias Sociales y Jurídicas).
- Los estudiantes de Humanidades afirman que en pocas ocasiones se utilizan exámenes test o de preguntas cerradas y las divisiones de opiniones aparecen en la frecuencia con la que creen que se utilizan los exámenes de preguntas abiertas.

- Los estudiantes de Ciencias Experimentales afirman que con bastante frecuencia sus exámenes son de preguntas cortas, aunque también presentan división de opiniones con respecto a la frecuencia de los exámenes tipo test, de preguntas abiertas o preguntas cerradas.
- Los estudiantes de Enseñanzas Técnicas perciben que con poca frecuencia se utilizan exámenes de preguntas abiertas, aunque también presentan división de opiniones en el uso de las otras opciones (test, preguntas cortas o preguntas cerradas).
- Y son los estudiantes de Ciencias de la Salud los que tienen más claro el tipo de examen que sus profesores utilizan más frecuentemente como medio de recogida de información para la evaluación: exámenes tipo test.

En cualquier caso, también debemos tener en cuenta que cuando le pedíamos a los estudiantes que nos dijeran si se utilizan otros instrumentos de evaluación diferentes a los que les presentábamos en el cuestionario, aunque son pocos los que responden, en todas las áreas afirman que se utilizan exámenes con combinaciones de diferentes tipos de preguntas, lo cual podría ser una causa explicativa de las discrepancias encontradas.

Llama la atención el hecho de que los estudiantes de Medicina perciben que entre otros instrumentos o técnicas que sus profesores utilizan para la evaluación son bastantes los que aluden a cuestiones de favoritismo por parentesco o amistad con algún profesor, siendo la única titulación de todas las encuestadas que hace referencia a este aspecto (los estudiantes de Enseñanzas Técnicas mencionan la opinión sobre el alumno en este apartado, pero con una frecuencia mucho menor que entre los estudiantes de Medicina).

La gran mayoría de esta muestra de estudiantes afirma que les gustaría que se utilizaran otros instrumentos de evaluación, si bien es cierto que los porcentajes varían considerablemente entre áreas de conocimiento, de forma que mientras en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud es superior al 80% el porcentaje de estudiantes que afirma que les

gustaría la utilización de otros instrumentos, en el área de Humanidades este porcentaje es sólo del 68,5%.

Entre las respuestas a la pregunta abierta de si les gustaría que se empleasen otros instrumentos, encontramos que muchos estudiantes no sólo se refieren a tipos de instrumentos o técnicas de evaluación, sino también a los objetos que ellos creen que deberían evaluarse o las condiciones en que este proceso debería desarrollarse.

Así, se puede decir que referidos específicamente a otros instrumentos o técnicas que se podrían utilizar, hacen referencia fundamentalmente a:

- Que se combinasen algunos de los mencionados como menos utilizados: entrevistas, observación, autoevaluación, participación en el aula, coevaluación, cuaderno-diario, etc.
- Diálogo de la materia con el alumno. Una relación más directa entre docente y discente, donde la evaluación final sea el resultado del proceso de aprendizaje del alumno y no una mera prueba escrita.
- Casos prácticos, supuestos aplicados a la práctica.
- Seguimiento del trabajo del alumno, evaluación más continuada (que no se tenga en cuenta un único examen).
- Valorar charlas y debates.
- Exámenes iniciales para ver conocimientos previos.
- Instrumentos más personalizados, teniendo en cuenta a las personas, su entorno, las diferencias, ...
- Tareas más abiertas donde primen los objetivos frente a la explicitación de los contenidos.
- Recogida de material diario, semanal o quincenal en la que se contemple la adecuación en el aprendizaje (mediante entrevistas, trabajos, etc.).
- Uso de Nuevas Tecnologías por parte del profesorado y alumnado.
- Instrumentos que garanticen la comprensión de aquello que se está memorizando.

- Exposición oral de temas relacionados con la asignatura. Exámenes orales.
- Memoria oral, experiencia de las personas que fueron protagonistas de hechos objeto de estudio.
- Una mayor presencia de trabajos y prácticas facilitaría la calificación por evolución y no por examen final.
- Grupos de trabajo en el aula.
- “Charlas” periódicas con el grupo de alumnos.
- Exámenes más frecuentes.
- Instrumentos en los que se tenga más en cuenta el proceso de aprendizaje que el simple resultado final.
- Instrumentos o métodos en los que esté presente la actitud del alumno y su interés por la materia o su esfuerzo.
- Mapas conceptuales, esquemas.
- Comentarios de texto.
- Instrumentos que permitan evaluar al alumnado por su interés y esfuerzo más que por su inteligencia o “suerte” en una prueba objetiva.
- Exámenes prácticos y cualquier otro sistema “en que no te juegues todo en una quiniela multitest”.
- El propio alumno es una fuente de información.
- Más contacto con el alumno: “no somos simplemente números que podemos acudir o no a clase y más tarde ser evaluados con uno o dos exámenes. Es lo único que conocen de nosotros y no es justo que te evalúen sólo por una prueba escrita”.
- Tutorías de charla alumno-profesor.
- Técnicas en las cuales se puedan evaluar las capacidades del alumno.
- Nunca examen final únicamente.

En estas respuestas puede verse reflejado como los estudiantes lo que piden fundamentalmente es que la evaluación no se reduzca únicamente a una prueba escrita final, a la importancia de que se consideren otros instrumentos de recogida de información, y de acuerdo por tanto con las opiniones que

recogíamos en el Marco Teórico de diferentes autores, a la importancia de utilizar diferentes tipos de pruebas:

> "Es muy difícil que en una única prueba o examen se pueda evaluar una buena muestra representativa de todos los diferentes tipos de aprendizajes realizados por el alumno. En general se tendrán que realizar más de un tipo de prueba y asegurarse que los aprendizajes a evaluar están bien representados en aquellas" (Espín López y Rodríguez Lajo, 1993: 54).

Además, vemos también como en estas respuestas se alude frecuentemente a lo que **los estudiantes consideran que debería ser objeto de evaluación; cuestiones como: aprendizaje, comprensión, actitud e interés, esfuerzo y capacidades de los estudiantes**, e incluso parece que hay un clamor por ser reconocidos y respetados como personas, como individuos con identidad.

Comprobamos así como elementos que en el bloque de preguntas referido a lo que sus profesores consideran necesario evaluar aparecían con menor frecuencia, son los que ellos remarcan como más importantes (coincidiendo con una visión más educativa de la evaluación). Y esto lo siguen matizando en respuestas que también aparecen en esta pregunta abierta, como por ejemplo:

- Que se valorase también asistencia a clase, trabajos en grupo, esfuerzo, implicación, evolución, motivación, interés, condiciones personales de cada alumno, etc.
- Aptitudes, capacidades sobre la materia.
- Mejoría con respecto a conocimientos previos.
- Que valorasen el trabajo realizado y no tan solo la nota final.
- Que se valorase más la función del alumno, que es el aprendizaje.

Y como anunciábamos más arriba, también hacen mención en algunas respuestas a esta pregunta a cuestiones que creen que deberían mejorarse para que la evaluación pudiese cumplir con sus funciones de orientación y mejora:

- Explicar abiertamente los mecanismos de evaluación en cada caso.
- La no masificación haría que la evaluación fuera más humana.
- Menor abuso del examen consistente en repetir libros "chapados".
- "Me parecen adecuados los exámenes tipo test, pero pienso que no deberían centrarse en "ir a pillar" saliéndose totalmente de los contenidos a evaluar".
- Mayor número de horas de formación práctica y más peso de ésta en la evaluación.
- Concederle menos importancia al examen memorístico y más al trabajo diario.
- Interacción de más seminarios y menos clases magistrales.

b) En relación a la información obtenida sobre las condiciones de evaluación, las principales conclusiones que podemos presentar son:

- Los estudiantes de nuestra muestra de las cinco áreas de conocimiento consideran que **la interacción que existe entre profesor y alumnos no es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación.**
- **Las situaciones en que se recoge información para la evaluación *muy frecuentemente* generan excesiva tensión y nerviosismo, y casi nunca fomentan la motivación por el aprendizaje.**
- Los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud consideran que con bastante frecuencia las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor y alumnos; mientras que los estudiantes de Humanidades y Enseñanzas Técnicas presentan una considerable división de opiniones en esta respuesta.
- **La superación o no de las pruebas de evaluación incide en la autoestimación.**

- **Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación**, aunque en pocas ocasiones entre estas pruebas se dejan días de "descanso" suficiente. Además, sobre si estas fechas se pueden negociar con los profesores, los estudiantes de Ciencias Experimentales afirman que con muy poca frecuencia; los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades creen que se pueden negociar con una frecuencia que se sitúa entre algunas veces y aproximadamente en la mitad de los casos; y los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Ciencias de la Salud muestran división de opiniones sobre la frecuencia con la que realmente se pueden negociar con sus profesores las fechas en que se realizan las pruebas de evaluación.

Los datos obtenidos en esta dimensión siguen incidiendo en el hecho de que los estudiantes consideran que sería necesario un mayor diálogo entre profesores y alumnos para que realmente hubiera información suficiente y valiosa para la evaluación; y el hecho de que sepan que se están jugando el trabajo de un curso en una única prueba final puede ser una de las causas de que estos momentos generen excesiva tensión y nerviosismo (no siempre reconocido por sus profesores) y que los resultados obtenidos en esa prueba tengan incidencias en su propia autoestima.

c) Por lo que respecta a la <u>forma en que se está desarrollando el proceso de evaluación</u>, los datos más significativos que se obtuvieron fueron:

- Para la mayoría de los alumnos de las cinco áreas (sin diferencias significativas entre ellas) **la evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas.**

Recordemos que una de las características que Angulo Rasco, Contreras Domingo y Santos Guerra (1991) atribuyen a la evaluación educativa es precisamente que la evaluación no debe pretender convertir las complejidades naturales en simplificaciones que falsifiquen la realidad. Las simplificaciones hacen más erróneas e injustas las valoraciones, y es

significativo que la gran mayoría de estudiantes de nuestra muestra consideren que esto es lo que sucede en esta Universidad.

- Con bastante frecuencia también perciben que **sólo se evalúa unidireccionalmente** (los profesores evalúan a los alumnos, pero no a la inversa), **competitivamente** (lo único importante es haber rendido "más" que el resto de los compañeros) **y estereotipadamente** (cada profesor repita una y otra vez sus esquemas de evaluación); si bien los estudiantes de Enseñanzas Técnicas (y también, aunque en menor medida, los de Ciencias Experimentales), presentan una considerable división de opiniones con respecto a la frecuencia con que se evalúa competitiva y estereotipadamente.
- Los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud creen que con frecuencia existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje; mientras que los de Humanidades y Enseñanzas Técnicas no lo tienen tan claro, siendo similares el porcentaje de alumnos que cree que esto sólo sucede algunas veces y el que lo percibe así frecuentemente.
- En lo que coinciden los estudiantes de todas las áreas (excepto los de Enseñanzas Técnicas que presentan una mayor dispersión de respuestas) es en que **cada profesor tiene su propio sistema de evaluación, y establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores, aunque estén dando la misma materia.** Sin embargo, todos coinciden en la percepción de que **con *muy poca frecuencia* los profesores no establecen ni siguen unos criterios para evaluar**. Por lo tanto, por lo menos siguen un plan.
- También consideran mayoritariamente los estudiantes de esta muestra que la evaluación ***en pocas ocasiones*** **es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado**. Y llama la atención el hecho de que en la muestra de las cinco áreas haya una considerable división de respuestas en las percepciones de si la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.

- Excepto los estudiantes de Ciencia Experimentales (que no presentan una respuesta clara), la mayoría de los estudiantes de las demás áreas afirman que sólo algunas veces se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase. Y **con una frecuencia que oscila entre algunas veces y aproximadamente en la mitad de los casos perciben que reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación.**

Comprobamos, por tanto, como desde la perspectiva de los estudiantes, la evaluación que se realiza en la U.S.C. cuenta con muy pocas características de las que se le atribuyen a una evaluación educativa y, en cambio, sí posee varias de las que Santos Guerra (1993) denomina patologías de la evaluación (y que expusimos en el Capítulo 3 del Marco Teórico).

G. CONCLUSIONES SOBRE QUIÉN EVALÚA:

Esta dimensión comprende la información relativa a, por un lado, quién perciben los alumnos que participa en la decisión de su evaluación y, por otro, quién o qué circunstancias son las responsables de que la evaluación se desarrolle como se está haciendo en la realidad.

a) Con respecto a quién participa en la decisión de la evaluación de los alumnos, se puede concluir claramente que en esta Universidad los estudiantes perciben que **la decisión final de la evaluación la toma el profesor solo; sin negociarla, debatirla, discutirla, ni dialogarla con los alumnos ni con otros profesores.** Como consecuencia de ello, más d**el 97% de nuestra muestra afirma que le gustaría tener más poder de decisión en su propia evaluación.**

Así, se pierde otra de las características que debe poseer una evaluación educativa: ser negociada, dialogada y democrática; en la que se le dé voz a sus participantes y sea asumida por un equipo, no por un solo individuo, para poder gozar del aval de contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor:

> "[...] porque la negociación implica los contextos sociales, culturales, políticos, etc., donde vive el alumno (o cualquier otro integrante de la comunidad educativa) y que influye en las representaciones e interpretaciones sobre el trabajo a realizar en la escuela; porque afianza la idea de una sociedad democrática, pluralista y solidaria; porque la propuesta de emancipación y autonomía se propicia mediante estas prácticas" (Calvo de Mora Martínez, 1991: 145)

b) En lo relativo a quién o qué circunstancias son responsables de la actual forma de desarrollar el proceso de evaluación, las principales conclusiones extraídas son:

- La mayoría de los alumnos consideran que **la principal responsabilidad se encuentra en sus profesores**, que repiten año tras año los mismos esquemas de evaluación, es decir, **debido a la rutinización de las prácticas profesionales**. Esto se corresponde con el resultado que vimos en la dimensión anterior donde la mayoría de la muestra (excepto los estudiantes de Enseñanzas Técnicas) creían que la evaluación es realizada de forma estereotipada.
- **Los alumnos no se perciben como responsables de la forma en que se está realizando la evaluación** (lo cual es razonable si consideramos que ellos consideran que no tienen ninguna participación en la decisión de la evaluación).
- En las demás alternativas que se le presentaban como posibles causas explicativas del modo de desarrollarse la evaluación aparecen importantes discrepancias entre los estudiantes, si bien:
    - los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud creen que la falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores por estos temas también es con frecuencia una explicación de que la evaluación se desarrolle tal como se está haciendo;
    - los estudiantes de Humanidades y Ciencias de la Salud perciben que con poca frecuencia la complejidad del proceso de evaluación es una razón que pueda explicar esta situación;
    - los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Experimentales consideran que las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación (escasez de tiempo

de los profesores, un número excesivo de alumnos matriculados en cada curso, etc.) con frecuencia también condiciona la forma en que se realiza la evaluación;

- los estudiantes de Ciencias de la Salud afirman que la falta de formación en temas de evaluación de los profesores universitarios también es una de las circunstancias que con frecuencia lleva a que se evalúe tal y como se hace en la práctica.

Se ratifica así la percepción de los estudiantes de nuestra muestra de que en la evaluación participa solamente el profesor, por lo que consecuentemente consideran que la principal responsabilidad de que se desarrolle tal como se está haciendo recae en él, sin verse a ellos mismos con parte en esta responsabilidad y con grandes dudas sobre los demás aspectos que presentábamos como posibles causas.

H. CONCLUSIONES REFERIDAS A CUÁNDO SE EVALÚA:

La información obtenida en relación a esta dimensión nos permite concluir que según nuestra muestra de esta Universidad **la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje**, sin realizarse, en la mayoría de los casos, ningún tipo de evaluación para obtener información sobre los conocimientos previos, errores, conocimientos incompletos, estrategias de aprendizaje, etc., de los alumnos.

En la muestra de las cinco áreas de conocimiento aparece una considerable división de opiniones entre los alumnos con respecto a la frecuencia con que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado. Teniendo en cuenta la rotundidad con la que expresan que frecuentemente sólo se realiza una evaluación final, creemos que estas discrepancias pueden ser debidas a que los estudiantes no comprenden muy bien qué implica que la evaluación se encuentre totalmente integrada en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que no sea necesario realizar ningún tipo de prueba diferente, en una situación diferenciada, con una organización de la clase específica, etc., sino que sean las mismas actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan normalmente las que se empleen para desarrollar la evaluación de estudiantes.

I. CONCLUSIONES SOBRE EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

Con esta dimensión queríamos recoger información sobre las percepciones de los alumnos de las relaciones entre evaluación y calificación, la importancia que le atribuyen a las calificaciones y al aprendizaje y la percepción que tienen de su proyección en la sociedad y la rigurosidad o arbitrariedad que perciben en las calificaciones.

Las principales conclusiones que se pueden extraer relativas a esta dimensión son:

- La gran mayoría de los alumnos perciben que **los padres y la sociedad en general valoran más los diplomas y las calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que el aprendizaje y el esfuerzo.**
- Quizás como consecuencia de lo anterior, **los estudiantes consideran que es más importante saber por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar que qué, cuánto, cómo y por qué aprender**.
- Sin embargo, los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades y Ciencias Experimentales afirman que con poca frecuencia utilizan la autoevaluación como una estrategia para facilitar la consecución de buenas calificaciones (o como mucho aproximadamente en la mitad de los casos), mientras que los estudiantes de Enseñanzas Técnicas y Ciencias de la Salud presentan una considerable división de opiniones con respecto a la frecuencia con la que utilizan la autoevaluación como un truco. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes nos dijeron que la

autoevaluación prácticamente nunca se utiliza como técnica de evaluación y que los profesores no la consideraban en la decisión final de la evaluación, por lo que no tendría demasiado sentido que la utilizaran para obtener mejores calificaciones.

- Los alumnos creen que **para aprobar es necesario condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor, así como cerciorarse de qué es lo que el profesor va a considerar correcto en las respuestas** (aunque estén convencidos de que no lo es).
- La mayoría de la muestra afirma que **las calificaciones dependen sólo de los exámenes**, pero cómo sólo algunas veces reciben explicaciones sobre las calificaciones o los criterios seguidos para establecerlas, presentan una considerable división de opiniones con respecto a la frecuencia con la que en las notas puede estar influyendo un factor de azar o suerte (excepto en el área de Ciencias de la Salud, que creen que esto sucede frecuentemente).

Recordemos que nuestra pretensión con este bloque de preguntas era conocer cuál es la importancia real que se le atribuye a las calificaciones y la rigurosidad o arbitrariedad con la que se asignan tomando como fuente de información a los estudiantes.

Comprobamos con estos resultados como los estudiantes consideran que tanto la sociedad en general como ellos mismos creen que son más importantes las calificaciones que el aprendizaje realizado, ya que eso es finalmente lo que se valora. Y, consecuentemente, condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor e intentan averiguar lo que este va a considerar correcto para plasmarlo en sus respuestas (aunque ellos no estén de acuerdo).

En lo que presentan más dudas es en la consideración de si estas calificaciones se asignan de forma rigurosa o arbitraria, no teniendo claro la influencia del azar o suerte (excepto en el área de Ciencias de la Salud, donde mayoritariamente sí creen que estos aspectos juegan un papel muy importante), o la rigurosidad con que realmente se evalúa.

HOMOGENEIDAD ENTRE LAS ÁREAS:

Sobre las diferencias entre áreas de conocimiento, encontramos que **hay más diferencias entre las muestras de diferentes titulaciones de una misma área que entre las áreas de conocimiento entre sí**. Es decir, a la vista de los resultados obtenidos no se puede decir que haya grandes diferencias en la evaluación de estudiantes de esta Universidad en función del área de conocimiento en que se encuentren, sino que los problemas o las deficiencias encontradas son bastante comunes a todas ellas.

No obstante, apurando mucho sí podemos decir que son los estudiantes de nuestra muestra de Ciencias de la Salud los que creen que en menos ocasiones se utilizan funciones de la evaluación como diagnosticar dificultades habidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y remediarlas o aprovechar la evaluación como un recurso para promover el diálogo con los alumnos. Los que afirman que con mayor frecuencia la evaluación se reduce únicamente a los resultados, y de éstos sólo a los resultados buscados, pretendidos y observables; así como que sólo se evalúa a las personas y se presta más atención a los errores que a los aciertos. Los que consideran que con menor frecuencia se utiliza como referente la propia evolución del alumnado y en cambio sí se utiliza con más frecuencia que en las otras áreas el referente normativo. Los que creen que en menos ocasiones se utilizan instrumentos o técnicas como la observación, monografías, autoevaluación, cuaderno-diario o participación en el aula, por lo que con mayor frecuencia que sus compañeros de las otras áreas consideran que los instrumentos que se emplean no son suficientes para obtener información valiosa para la evaluación. Los que con mayor frecuencia perciben que la evaluación se realiza únicamente de forma unidireccional, competitiva y estereotipadamente; y los que consideran que para aprobar es necesario cerciorarse de lo que el profesor va a dar por correcto, condicionar la forma de estudiar a la forma de evaluar y con mayor frecuencia consideran que existe un factor de suerte o azar en las calificaciones.

Y buscando aquellas diferencias que caracterizan una evaluación más educativa, podemos decir que son los estudiantes de nuestra muestra del área

de Enseñanzas Técnicas los que consideran con mayor frecuencia que sus compañeros de otras áreas que entre las funciones de la evaluación se encuentran el remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, informar al alumno sobre su aprendizaje, promover el diálogo, ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno o impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. También son estos estudiantes los que consideran que con mayor frecuencia se tiene en cuenta como referente para la evaluación la evolución o el progreso del alumno; y que la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria y en menos ocasiones se evalúa unidireccional y estereotipadamente. Además son los que tienen una media mayor en sus respuestas respecto a que la decisión final de la evaluación es negociada con cada alumno individualmente y con el grupo de clase, y que en parte depende de la propia autoevaluación del estudiante. Por último, son también los estudiantes que con menor frecuencia perciben que padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que al aprendizaje y al esfuerzo, que para aprobar lo importante es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta (aunque no se crea realmente que lo es), así como que en muchas notas hay un factor de azar.

Nos gustaría también destacar aspectos como que los estudiantes de nuestra muestra del área de Humanidades son los que con menor frecuencia que el resto de estudiantes de las otras áreas consideran que se producen reduccionismos en la evaluación como pueden ser: el centrarse únicamente en los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios o con cuántos esfuerzos; o sólo en los resultados buscados pretendidos y observables; evaluar sólo los conocimientos de hechos y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas; prestar más atención a los errores que a los aciertos; y los que en menos ocasiones consideran que sólo se evalúan a las personas, no a las condiciones en que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc. Además, son los estudiantes de esta área los que con mayor frecuencia (aunque no sea en muchos casos) afirman que se utilizan instrumentos y técnicas de recogida de información para la evaluación

como: la observación, monografías, entrevistas, autoevaluación, cuaderno-diario, coevaluación, o participación en el aula.

A MODO DE RECAPITULACIÓN:

Una vez analizadas todas las dimensiones del cuestionario en nuestra muestra de estudiantes de la U.S.C., tenemos que decir que los resultados hallados coinciden en gran medida con los que teníamos de investigaciones previas. Recordemos que en ellas se nos mostraba una realidad muy poco halagüeña, en la que los estudiantes expresan graves críticas a la calidad de la evaluación que se realiza en el ámbito universitario y que se ven corroborados con esta investigación.

Desde el paradigma del pensamiento del alumno entendemos que los estudiantes no responden a la instrucción *per se*, sino que responden a la instrucción transformada, activamente aprehendida. De ahí la importancia de intentar saber qué comprendieron ellos de lo que se les enseñó o de la evaluación que se les propuso.

Por ello en esta investigación consideramos relevante intentar conocer la percepción de los alumnos universitarios sobre la evaluación de la que están siendo objeto y conocer sus interpretaciones y comprensiones de la misma, y los resultados que encontramos no vienen sino a constatar que el concepto de evaluación del aprendizaje sigue siendo impreciso para muchos, y es urgente la necesidad de orientarlo en una dirección netamente educativa y no solamente acreditativa o selectiva. Es necesario interrogarse acerca de la coherencia entre procesos y logros de la evaluación, y la de unos y otros con determinados valores que se conjugan en la práctica, como por ejemplo la significación en el aprendizaje y la función educativa de la evaluación.

Si analizamos las respuestas de los estudiantes que son afirmadas por más de un 90% de nuestra muestra, podemos comprobar como en todas las áreas están de acuerdo en que la evaluación nunca se vive como una posibilidad de diálogo con el profesorado, que nunca o en muy raras ocasiones

se utilizan instrumentos de evaluación como la entrevista, la autoevaluación, el cuaderno-diario, coevaluaciones entre alumnos o exámenes en los que puedan utilizar todo aquel material que se considere oportuno, que la decisión final de la evaluación nunca es negociada con el alumno individualmente ni con el grupo de clase en su conjunto y que a esta gran mayoría de estudiantes les gustaría tener más participación en su propia evaluación.

Con esta información, el perfil que se puede extraer de la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela, desde la perspectiva de su alumnado, no es en absoluto positivo desde una perspectiva didáctica; siendo más los aspectos que aparecen como deficitarios y que precisan una urgente mejora, que aquellos que ya se describen como adecuados o funcionando en la dirección más coherente con una docencia universitaria de calidad.

En el apartado siguiente vamos a analizar la información que nos ofrecen los Directores de Departamento, para ver hasta qué punto la visión del proceso de evaluación de estudiantes que ellos tienen coincide con la que nos trasladan los alumnos.

6.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

6.2.1. INTRODUCCIÓN:

Esta investigación está concebida como un proceso de diagnóstico de la evaluación de estudiantes. Por ello, y para que la visión que surge de la información proporcionada por los estudiantes pueda ser contrastada, realizamos también entrevistas a Directores de Departamento de las cinco grandes áreas de conocimiento de la Universidad de Santiago de Compostela, recogiendo distintas perspectivas y tradiciones institucionales en relación a la evaluación.

De los Directores de Departamento (por su doble función de profesores y a la vez responsables de la coordinación de la docencia) queríamos obtener su visión de cómo se está llevando a cabo la evaluación de estudiantes. En este sentido hemos tratado que, más que contarnos cómo llevan a cabo ellos mismos la evaluación, describan y valoren cómo la están realizando en su Departamento y, en la medida de lo posible, en su Facultad. Es decir, pretendimos conocer a través de estas entrevistas cómo se está desarrollando la evaluación de estudiantes desde una perspectiva general en cada uno de los Departamento estudiados, pidiéndoles a sus Directores que, si lo consideraban oportuno, generalizaran sus respuestas a la situación de la Facultad en la que están adscritos.

Exponemos ahora el análisis de la información obtenida a través de estas entrevistas. Pero antes de empezar con el análisis propiamente dicho, en esta introducción queremos dar cuenta de: a) algunas incidencias ocurridas durante el proceso de recogida de datos, b) descripción del proceso seguido, y c) la forma en que vamos a organizar y presentar el análisis de la información en los siguientes apartados.

a) Incidencias:

Creemos que es de destacar el hecho de que a los pocos días de enviar las cartas en las que presentábamos esta investigación a los Directores de Departamento de nuestra muestra, y a pesar de que en ellas anunciábamos

que nosotros nos pondríamos en contacto a partir de una fecha para concertar las entrevistas, tres Directores ya nos llamaron para mostrar su interés en realizar dichas entrevistas y concertar una fecha concreta. Eso hizo que, visto el interés, adelantáramos el inicio de los contactos con el resto de los Directores de Departamento.

Desde esta perspectiva de interés generalizado, también es de destacar el hecho de que las entrevistas se realizaron en plena campaña electoral al nuevo Rector y Claustro de esta Universidad, dándose la circunstancia de que algunos de los Directores entrevistados participaban activamente como miembros de los respectivos equipos como posibles vicerrectores en alguna de las dos propuestas, lo que provocaba que sus agendas eran realmente complicadas esas semanas. Aún así, mostraron una gran preocupación para que las entrevistas pudieran realizarse, e incluso realizarse antes de acabar la campaña electoral ya que, en sus propias palabras, eso le iba a ayudar a pensar y reflexionar sobre aspectos relacionados con la calidad de la docencia universitaria, lo cual les venía muy bien para los actos que estaban desarrollando.

Otra muestra de este interés es que varios de los Directores entrevistados solicitaron que por favor les informáramos de los resultados que obtuviéramos, y alguno de ellos incluso nos pidió los resultados de los cuestionarios pasados a su grupo de alumnos, ya que creía que conocer las percepciones de sus estudiantes sobre el proceso de evaluación era algo que le permitiría mejorar en gran medida el proceso de enseñanza que estaban siguiendo.

Debemos mencionar también que, pese al interés generalizado de la mayoría de los Directores de Departamento entrevistados, también nos encontramos con alguno (especialmente uno de ellos) que no sólo no entendía el objetivo de la entrevista, sino que además "menospreció" el trabajo que se estaba realizando y la labor de los pedagogos en general.

Por otro lado, en un caso el Director de Departamento que iba a ser evaluado solicitó que se le diera el guión de la entrevista por anticipado y fijó la

fecha de entrevista para un par de semanas después. En la entrevista pudimos comprobar cómo sus respuestas se ceñían a un texto que había preparado, haciendo una breve introducción previa a la entrevista para contextualizar y matizar algunas cuestiones que creía que podían influir en sus respuestas y muy "obsesionado" en todo momento por saber qué número de pregunta se le estaba haciendo para ver que era lo que "tenía" que contestar (si bien en varias preguntas daba la impresión de haber diferentes interpretaciones por parte del entrevistado y entrevistador acerca del contenido de la pregunta).

En fin, el caso es que con una predisposición mayoritariamente favorable de los entrevistados a su realización, realizamos 15 entrevistas. Para asegurar la confidencialidad de los entrevistados, sólo vamos a explicitar las Facultades a las que pertenecían los Directores de Departamento encuestados:

Área de Conocimiento	**Facultad**	**Nº de entrevistas realizadas**
Ciencias Sociales y Jurídicas	Derecho	1
	Ciencias de la Educación	1
	Económicas	1
	Psicología	1
Humanidades	Geografía	1
	Filosofía	1
	Historia	1
	Filología	1
Ciencias Experimentales	Matemáticas	1
	Biología	1
	Química	1
Enseñanzas Técnicas	Escuela Técnica Superior	1
Ciencias de la Salud	Farmacia	1
	Medicina	2
	Total	**15**

b) <u>Descripción del proceso seguido</u>:

Las entrevistas, previo consentimiento de los entrevistados, fueron grabadas y se transcribieron textualmente. Posteriormente fueron analizadas a través de una progresiva identificación de las aportaciones de cada interlocutor a las diversas cuestiones planteadas.

Los datos que vamos a presentar recogen la información sobre las dimensiones de la Teoría General de la Evaluación (establecidas en el Marco Teórico) que utilizamos también para la construcción del cuestionario de estudiantes, de forma que la relación entre estas dimensiones y las preguntas formuladas sería la siguiente[13]:

A. Qué es evaluación: conceptualización y características:
   Preguntas 1, 2 y 3 (y también pueden aportar información la 4 y 18)

B. Qué hay que evaluar: objeto de la evaluación
   Preguntas 16 y 17

C. Cómo evaluar:
   Referentes de la evaluación y criterios para juzgar lo que es evaluado: pregunta 15.
   Instrumentos de recogida de información: pregunta 13

D. Cuándo evaluar:
   Pregunta 14

E. Para qué evaluar: funciones de la evaluación
   Pregunta 19

F. Evaluación versus Calificación
   Preguntas: 11 y 12

Por otra parte, además de incluir preguntas que se relacionan directamente con las dimensiones abordadas en el cuestionario para estudiantes, consideramos que las entrevistas nos ofrecían también la oportunidad de comentar con los Directores de Departamento otros aspectos relacionados con el desarrollo del proceso de evaluación de estudiantes en esta Universidad, cuestiones que se relacionan directamente con los objetivos de nuestra investigación y nos sirvan para iluminar las conclusiones. Desde esa perspectiva, introdujimos en el guión de entrevista preguntas que hacen referencia a los siguientes aspectos:

[13] Puede consultarse el guión de las entrevistas en el anexo 2. Adviértase que no seguimos el mismo orden que el presentado en los cuestionarios, lo cual no impide en ningún caso que se puedan hacer las comparaciones y contrastes correspondientes.

G. Problemas en la práctica de la evaluación:

Preguntas: 4, 5, 6 y10.

H. Relación entre evaluación y calidad de la enseñanza:

Preguntas: 7 y 8.

I. Características diferenciales de la evaluación por áreas de conocimiento:

Pregunta 9.

J. Implicación / preocupación del profesorado:

Preguntas: 1 y 21.

K. Propuestas para mejorar la evaluación:

Preguntas 20 y 22

L. Comentarios añadidos y valoración de la entrevista:

Preguntas 23 y 24

En cualquier caso, hemos de decir que utilizamos el guión de la entrevista como una guía flexible, que nos orienta sobre los asuntos a tratar, pero en el transcurso de las diferentes entrevistas los fuimos introduciendo en función de las respuestas que iban dando los Directores de Departamento y del modo como fue fluyendo la conversación. Por tanto, las preguntas fueron con frecuencia realizadas en diferente orden, y no siempre se plantearon todas en todas las entrevistas (ya que en muchos casos podría resultar reiterativo introducir de nuevo alguna cuestión que ya se había abordado).

Para la descripción de la información obtenida realizamos, en primer lugar, la transcripción de las entrevistas grabadas de manera inmediata a su realización, para así poder reflejar la mayor parte de aquellos aspectos que en el transcurso de la misma podían ser de interés y que resultasen clarificadores.

A continuación, y una vez transcritas todas ellas, realizamos un resumen de todas las aportaciones diferenciadas por Director de Departamento para cada una de las dimensiones-categorías teóricas, y así poder identificar lo que piensa cada uno de ellos o cuál es su visión sobre cómo se realiza la evaluación de estudiantes. Finalmente, agrupamos estos resúmenes por Áreas

de Conocimiento, viendo aquellos puntos en los que había mayores coincidencias o discrepancias, para poder analizar la existencia de tendencias coherentes y diferenciadas por áreas.

c) <u>Presentación de los análisis efectuados</u>:

En los siguientes apartados de este capítulo, analizamos la información obtenida mediante las entrevistas en cada una de las áreas de conocimiento. La adscripción de los Departamentos a las diferentes áreas de conocimiento la hacemos en función de la clasificación que tiene la USC, si bien sabemos que esta distribución no es igual en todas las universidades.

Organizamos los apartados de análisis de la información en función de las dimensiones-categorías antes citadas, y dentro de cada dimensión en los siguientes subapartados:

1. *Nuestro planteamiento de la cuestión:* donde explicitamos cuáles son las preguntas que nos ofrecen información sobre la dimensión que estamos analizando, cómo las formulamos y qué es lo que queremos saber con esas cuestiones.
2. *Sus respuestas:* donde mostramos la síntesis de las aportaciones de cada Director de Departamento del área que estamos considerando a cada una de las preguntas formuladas.
3. *Análisis:* donde realizamos las primeras descripciones e interpretaciones de la información obtenida en las respuestas de los Directores de Departamento.

Además de seguir esta estructura, finalizamos el análisis de cada área de conocimiento con un apartado que denominamos *Aproximación al perfil de área,* donde sintetizamos los rasgos comunes o diferenciales que, en función de las percepciones de los Directores de Departamento entrevistados, pueden caracterizar la evaluación de estudiantes en cada una de las cinco grandes áreas de conocimiento de la USC, intentando establecer un perfil para cada una de ellas.

Por último, y una vez realizada la descripción y análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas, presentamos las principales conclusiones a las que llegamos a partir de las percepciones de los Directores de Departamento sobre cómo se realiza la evaluación de estudiantes.

Pasamos a presentar ahora la información obtenida en cada una de las dimensiones por áreas de conocimiento.

6.2.2. ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS:

En el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, entrevistamos a cuatro Directores de Departamento de las mismas titulaciones que habíamos elegido para la muestra de estudiantes, tal y como puede comprobarse en la siguiente tabla:

Área de Conocimiento	Titulación	Nº de entrevistas realizadas
Ciencias Sociales y Jurídicas	Derecho	1
	Económicas	1
	Magisterio	1
	Psicología	1

A continuación presentamos la descripción e interpretación de la información obtenida con estas entrevistas.

A. CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN:

A.1. Nuestro planteamiento:

Quisimos saber si existía alguna propuesta de conceptualización consensuada en los Departamentos entrevistados, en la que se establezca conjunta y colegiadamente como se entiende la evaluación de estudiantes, se coordinen unos procedimientos comunes o criterios de actuación a seguir, etc.

En el caso de que esta propuesta exista, preguntamos cuál es la concepción de evaluación que en ella se maneja, los criterios comunes que se establecen o propuestas de actuación que se proponen, y cómo se corresponde esta planificación con la práctica que desarrollan los profesores.

En caso negativo, cuál es la opinión sobre la necesidad o conveniencia de que exista, si sería viable o posible su realización o las dificultades que podrían aparecer para su establecimiento.

Una vez aclarada esta cuestión, le preguntamos a los Directores cuál es, desde su perspectiva, la concepción de evaluación que tiene mayoritariamente el profesorado de su Departamento.

Por último, dentro de esta categoría también quisimos incluir una pregunta para saber si los objetivos y demandas que se espera satisfaga la Universidad -algunos de los cuales además, como vimos en el Marco Teórico, pueden llegar a ser contradictorios entre sí-, están afectando a la forma en la que se realiza la evaluación de estudiantes.

A.2. <u>Sus respuestas</u>:

Las respuestas obtenidas a cada una de estas cuestiones son las siguientes:

1. *En primer lugar, nos gustaría que nos comentara si se ha establecido alguna propuesta de evaluación de estudiantes a nivel de Departamento (en la que se establezca como se entiende en este Departamento la evaluación, unos procedimientos comunes o criterios de actuación a seguir, etc.)*

Derecho	Es un Departamento compuesto por áreas muy diferentes, que tienen un alto grado de autonomía, por lo tanto no. No hay ningún tipo de reflexión ni de decisión conjunta, aunque yo opino que debería haberla.
Económicas	La cuestión como tal no se ha planteado a nivel departamental, lo que si se planteó es el buscar homogeneidad en la forma de evaluar los diferentes grupos de una misma asignatura, cuestión que a veces genera bastantes problemas entre profesores. En los cursos donde se llegó a un mayor acuerdo, cada profesor propone una batería de preguntas para confeccionar el examen, y se tiene el “derecho al veto”, es decir, se puede eliminar alguna pregunta en función del grupo.

Magisterio	Es un Departamento formado por dos áreas de conocimiento relativamente diferentes. En general, siempre se ha procurado que las materias (a nivel de contenidos, evaluación, estrategia, metodología, etc.) fueran lo más homogéneas posible. Este año, a partir del libro de "La calidad de la docencia en la Universidad" donde vienen las directrices de la elaboración de los programas, se han tenido bastantes debates sobre este tema. En ese libro se establece fundamentalmente una evaluación igual a calificación de los alumnos (técnicas y criterios para evaluar a los alumnos, no el proceso de enseñanza-aprendizaje), y a mí y a algunos compañeros de este Departamento nos preocupa el propio control de nuestra docencia, por lo que intentamos evaluar ambas cosas (alumnos y proceso de enseñanza-aprendizaje).
Psicología	No, hasta ahora no ha habido ninguna acción de uniformización de estrategias, porque cada vez que se ha intentado se ha visto que había diferencias entre asignaturas que hacía que quizás no fuera conveniente el mismo tipo de evaluación para todas. Con la nueva normativa de calidad de la docencia se está empezando a hablar de ello, empezando por la coordinación de programas, por la coordinación docente.

2. *Y en su opinión, ¿sería necesario o conveniente que existiera? ¿Cree que sería viable o posible su realización, o existen dificultades para su establecimiento?*

Derecho	Sería muy conveniente su establecimiento, no sólo sobre la evaluación, sino sobre la impartición de la docencia en general, poniendo sobre la mesa las actividades que se realizan y cómo ven los diferentes profesores la evaluación. No se puede fijar por decreto. Por medio de normas imperativas no se pueden establecer criterios sobre la evaluación que permitan mejorar la docencia si no hay un proceso de debate y de concienciación previa.
Económicas	Sobre esto tengo muchas dudas. Yo tengo la idea de que la forma en que tú transmites y das la clase de alguna forma va a determinar la forma de evaluar, y en ese sentido debe examinar el que te da clase.
Magisterio	*No se le formuló esta cuestión, porque consideramos que ya la había respondido en la pregunta anterior.*

Psicología	En general habría problemas para llegar a una propuesta entre todos los profesores del Departamento; a lo mejor para la mayoría de ellas no, pero para asignaturas específicas sí. Es algo que está cambiando de acuerdo con la nueva normativa, que de alguna manera lo demanda.

3. *Basándose en su conocimiento como Director de Departamento, ¿cuál cree usted que es la concepción de evaluación que se tiene mayoritariamente a nivel de profesorado? (en la misma línea de los criterios comunes que se establecen o las propuestas de acción que se proponen)*

Derecho	Hay substanciales diferencias primero entre las áreas y segundo entre los profesores, depende también de la generación a la que pertenecen. En la mayoría de los casos la evaluación se fundamenta simplemente en la exposición por parte del alumno de unos conocimientos que debió haber adquirido bien sea por la transmisión del profesor, bien sea por los manuales al uso.
Económicas	Hubo un momento, muy motivado por la masificación, en que los exámenes y la evaluación se hacían directamente tipo test. La tendencia ahora es: o bien mantener el tipo test y hacer una parte adicional en la evaluación; o bien un examen de pequeños desarrollos, de preguntas cortas. En cursos como cuarto mantienen una evaluación continua, en el sentido que se le dan continuamente paquetes de ejercicios que los alumnos tienen que resolver y devolver, pero no sé qué parte juega exactamente en la evaluación.
Magisterio	Nuestra idea es primero saber qué alumnos tenemos: una evaluación inicial o algo por el estilo. Solemos dedicar bastante tiempo a saber cuál es la "acogida" inicial de los estudiantes (conceptual, procedimental y actitudinal), y una vez que tenemos bastante estructurado qué alumnos tenemos y cómo podemos abordarlos, nos dedicamos a contar y hacer cosas, haciendo prácticas (de laboratorio o pizarra) prácticamente todas las semanas para ver cómo los alumnos van utilizando aquello que se está intentado explicar. Creo que los alumnos tienen que apropiarse de los criterios de evaluación pertinentes. Hacemos un examen donde se preguntan cosas de las que esperamos que sean capaces de hacer una transferencia de lo que se ha trabajado para aplicar a una situación un poco distinta de las habituales. Creo que ésta es una práctica mayoritaria en el Departamento.
Psicología	Se intenta evaluar el trabajo hecho por el alumno, sobre todo el trabajo hecho a nivel de adquisición de conocimientos. En algunas asignaturas concretas, también el nivel de adquisición de habilidades o actitudes concretas, sobre todo en Segundo Ciclo

18. *Uno de los problemas que se le plantean actualmente a la Universidad española es la multitud de objetivos y demandas que se pretende que satisfaga, las cuales además son en algunas ocasiones contradictorias entre sí (por ejemplo: por un lado adaptarse a las exigencias del mundo laboral, empresarial, técnica, de investigación, etc.; y por otro buscar el desarrollo de una serie de capacidades superiores en los estudiantes). ¿Cómo cree usted que esto afecta a la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes universitarios?*

Derecho	En Derecho creo que no afecta. Derecho es la única Facultad que no tiene un Plan de Estudios nuevo ni siquiera aprobado, eso es revelador. Aunque la introducción en la evaluación de los casos prácticos revela la voluntad de ciertos profesores de introducir esa vertiente de formar profesionales más que conocedores de ciencia y que quizás en el pasado nadie se preocupaba de esto. Algo está condicionando la evaluación, estoy convencido de que hace veinte años ésta no era una preocupación de la Universidad, lo importante era saber lo que decía la norma sobre recursos y nada más. Condiciona, pero que sea contradictorio creo que no, es complementario.
Económicas	Está afectando mucho, sobre todo la visión de adecuar al mercado laboral, que creo que está planeada desde una perspectiva totalmente miope. Yo creo que si formas el desarrollo integral (la cabeza "amueblada"), si consigues eso en el proceso educativo, está adecuado para el mercado laboral y para cualquier cosa. El problema es que adecuar al mercado laboral es entender la Universidad como formación profesional. Yo en principio no plantearía la Universidad en absoluto con un objetivo de mercado laboral. Me la replantearía desde el punto de vista de los contenidos de una disciplina. Esta orientación profesionalista de la Universidad está siendo un error lamentable, que es algo que la sociedad pide, pero yo culpo a la Universidad de no haber entrado en ese debate y no haber dado una opinión desde la Universidad.
Magisterio	Creo que en este mundo la enseñanza tiene dos vertientes: por un lado preparar ciudadanos para la vida y las situaciones modernas, y por otro crear algún tipo de profesional. Lo que pasa es que en la Universidad hay una inercia muy grande sobre qué es un profesional. Si hay una inercia en cuanto a lo que se pretende que hagan o sean los titulados de los centros, pues evidentemente se actúa en consecuencia y siempre hay desajustes. El problema que se me plantea a mí es que creo que hay un componente extra que no se puede adquirir en la Universidad: la competencia profesional, que se aprende siendo profesional. La Universidad tiene que satisfacer las demandas sociales, laborales, etc., tiene que adecuarse, pero hay otras cosas que tienen valor en sí mismas, independientemente de que socialmente no estén bien consideradas o no se consideren rentables. En casi todos lo sitios se evalúa y se enseña no para la aplicación técnica, para el mercado laboral o para la demanda social de mano de obra o de lo que sea, sino lo que podría ser algo más holístico, general, global, también si se quiere, reaccionario y tradicional. Pero eso hay que verlo desde las diferentes áreas o disciplinas. La evaluación tendría que ser consecuente con los objetivos que se pretenden.

Psicología	Habría que definir de una vez qué queremos hacer, es decir, por donde queremos que vaya lo que llamamos la excelencia o lo que llamamos la calidad en la docencia universitaria. Primero habría que definir cuál es el puesto de profesor y cuáles son las demandas de ese puesto, y luego ver dónde están los desajustes y dar la formación donde los problemas de funcionamiento del profesor tengan que ver con formación para que el profesor pueda responder a esas demandas. El problema es que las demandas están cambiando pero los profesores pueden no estar capacitados para dar respuesta a esas demandas.

A.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como, a pesar de las diferencias por Departamentos, en ningún caso existe una propuesta de evaluación de estudiantes consensuada a nivel general entre todos los profesores, en la que se establezca unos criterios o pautas comunes de actuación, o una forma de entender este proceso de forma colegiada.

Los Directores entrevistados aluden a que es difícil llegar a consensuar una propuesta general a nivel de departamento ya que están compuestos por áreas de conocimiento muy diferentes entre sí, que conllevan prácticas de enseñanza, y por tanto también de evaluación, diferentes, y que trabajan con un alto grado de autonomía. Obviamente, si esto es lo que pasa a nivel departamental, desde esta premisa sería mucho más complicado poder establecer una propuesta colegiada de evaluación de estudiantes a nivel de Facultad.

El único Director que matiza un poco esta visión es el de Magisterio, en el que se afirma que siempre se ha buscado la homogenización de las materias y se ha debatido en repetidas ocasiones cuestiones relativas a la elaboración de los programas. Aunque no tienen una propuesta sistematizada sobre la evaluación de estudiantes, este Director también afirma que una parte del profesorado de su Departamento está preocupado por evaluar tanto a los alumnos como al proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Sobre si se considera necesaria la existencia de esta propuesta general no podemos establecer una conclusión general, ya que encontramos importantes divergencias entre los Directores entrevistados.

De esta forma vemos como para el Director de Derecho esta propuesta sería conveniente, siempre y cuando surja del debate y posicionamiento del conjunto del profesorado, no de la imposición externa de una serie de criterios de evaluación.

Para el Director de Psicología, la formulación de esta propuesta es algo que ya viene demandado por la nueva normativa para la mejora de la calidad en la Universidad, aunque considera que habrá problemas para establecerla a nivel general para todas las materias.

El Director de Económicas no tiene claro la necesidad de esta propuesta, ya que considera que el profesor que imparte la materia es el que debe decidir la forma y los criterios para evaluar a sus estudiantes. No se plantea si sería conveniente que desde el Departamento se consensuaran unos criterios generales, comunes para todos, que después cada profesor concretaría para sus materias con cada grupo de alumnos.

No le formulamos esta cuestión al Director de Magisterio, ya que por su respuesta anterior entendimos que aunque no existe una propuesta explícita y sistematizada en su Departamento, él percibe que de alguna forma siguen unas pautas comunes a la hora de realizar la evaluación, las cuales aclara en la respuesta a cuál es la conceptualización que tiene mayoritariamente el profesorado del Departamento.

Con la información obtenida en estas respuestas es difícil poder establecer la forma de entender la evaluación del profesorado en los diferentes Departamentos. Constatamos como esta pregunta fue difícil de responder para la mayoría de los Directores, bien porque dicen no poder generalizar cuál es la concepción de evaluación que tienen los profesores, o no la conocen, o confunden esta conceptualización con las prácticas de evaluación que se utilizan más frecuentemente.

De hecho, podemos ver como el Director de Económicas más que referirse a una conceptualización de la evaluación habla del tipo de pruebas que se utilizan para evaluar a los estudiantes, mientras que el Director de Psicología entrevistado alude a qué se considera necesario evaluar del alumnado desde su Departamento.

Tal vez esto sea debido a que en los departamentos no hubo nunca una reflexión sobre estos temas, que le resultan bastante lejanos o difusos, lo cual hace que no se tenga muy claro a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de forma de entender la evaluación. Aún así, lo que se podría deducir de las respuestas dadas a estas cuestiones, es que, exceptuando al Departamento de Magisterio (lo cual, además es comprensible por su especial formación en estos temas), en los demás la evaluación se entiende únicamente como una comprobación de los conocimientos que se espera haya adquirido el alumno a lo largo del curso o cuatrimestre, comprobación que se realiza mediante la utilización de diferentes pruebas.

El Director del Departamento de Magisterio alude a una forma de entender la evaluación más amplia, en la que se considera que es necesario conocer los conocimientos previos del alumnado y su forma de afrontar el aprendizaje, para adecuar el proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje de los estudiantes; realizando después un examen para comprobar la adquisición de conocimientos y si son capaces de transferir esos conocimientos a otros contextos o situaciones. Menciona también la necesidad de que los estudiantes se apropien de los criterios de evaluación, es decir, que los conozcan, los comprendan y los hagan suyos porque les parecen razonables, fomentando así la capacidad de autoevaluación.

Por lo que respecta a si la forma de entender o llevar a la práctica la evaluación de estudiantes está condicionada o influida por los objetivos que se esperan de la formación universitaria, comprobamos como hay notables diferencias entre la visión de los diferentes Directores entrevistados, por lo que no podemos establecer un denominador común en las respuestas a esta cuestión.

Es el Director de Económicas el que más cree que estos objetivos, en ocasiones contradictorios, influyen sobre los procesos de enseñanza y de evaluación que se desarrollan en la Universidad. No entiende el sentido de intentar adecuar la formación universitaria al mercado laboral, ya que considera que si se cumpliera el objetivo de formar el desarrollo integral de los estudiantes, ellos estarían capacitados para adaptarse a cualquier situación.

El Director de Derecho es el que considera que menos está influyendo esta situación a la forma en la que se enseña y se evalúa en su Facultad. Aún así cree que en parte sí la condiciona, en el sentido de que cada vez se introduce una versión más profesionalizadora de la formación que no siempre estuvo presente, lo cual no le parece que sea contradictorio con la concepción de formar "conocedores de ciencia", sino que sería complementario.

El Director de Magisterio afirma que la Universidad debe satisfacer tanto las demandas sociales y laborales como aquellas otras que tienen valor en sí mismas aunque no se consideren "rentables". Aún así, considera que es difícil que se pueda formar profesionales capaces de dar respuesta a todo lo que se le demande, cuando hay competencias profesionales, en su opinión, no se pueden adquirir en la Universidad.

Mientras que el Director de Psicología entrevistado considera que mientras no se definan claramente cuáles son las demandas del puesto docente universitario, y se le dé una formación al profesorado para que pueda responder a esas demandas, éstas no se podrán cumplir.

B. QUÉ SE EVALÚA: OBJETOS DE EVALUACIÓN Y POSIBLES REDUCCIONISMOS:

B.1. <u>Nuestro planteamiento</u>:

Aclarándole a los Directores entrevistados que en estas preguntas nos queríamos centrar más en la práctica concreta de la evaluación de estudiantes que se desarrolla en su Departamento (generalizando esta situación al conjunto

de la Facultad si les parecía oportuno), les preguntamos qué dimensiones se incluyen en la evaluación de estudiantes que se realiza en cada Departamentos, es decir, qué es lo que se está evaluando del estudiantado.

Con el objetivo de que les fuera más fácil contestar a esta cuestión, y poder relacionar más directamente las respuestas con la información obtenida mediante los cuestionarios de los alumnos, acompañamos esta pregunta de un folio en el que le mostrábamos algunos ejemplos posibles extraídos de la Teoría General de Evaluación (tal y como se ve en la siguiente figura), aunque les aclaramos que no tenían por qué ceñirse exclusivamente a estos ejemplos:

> PREGUNTA 16
>
> Ejemplos posibles extraídos de la Teoría General de Evaluación serían:
>
> el aprendizaje de los alumnos, sus conocimientos previos, esfuerzo, actitud, interés, logros, condiciones de estudio, grado de desarrollo de capacidades, etc.;
>
> el grado de asimilación de los contenidos trabajados, la utilidad y puesta en práctica de esos contenidos;
>
> el proceso de enseñanza seguido por el profesor, el programa de la materia, etc.

Quisimos matizar un poco más las cuestiones relativas a qué se evalúa del estudiantado, preguntándole a los directores de Departamento si, en su opinión, del conocimiento adquirido por los estudiantes se evalúa la solución algorítmica o mecánica de los problemas y la reproducción de la información (con independencia de que se haga memorísticamente), o bien la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. que hayan desarrollado los estudiantes (si bien en algunas entrevistas no formulamos esta pregunta por entender que ya se había dado la respuesta en el transcurso de la misma).

B.2. <u>Sus respuestas</u>:

16. *¿Qué dimensiones considera usted que se incluyen en la evaluación de estudiantes que se realiza en este Departamento? Es decir, ¿qué se evalúa del estudiantado de este centro?*

En este caso encontramos diferencias entre las respuestas dadas por el Director de Departamento de Magisterio y los de los demás departamentos pertenecientes a ésta área de conocimiento, tal y como se ve en la siguiente síntesis de sus respuestas:

Derecho	El contenido mayor es de conocimientos, no tanto de logros. También depende del tipo de evaluación que se utilice: en un caso práctico, por ejemplo, se valoraría más el grado de comprensión. El profesor de Derecho es muy poco autocrítico, por eso no se valora el proceso de enseñanza seguido.
Económicas	En la práctica, yo creo que es el grado de asimilación de los contenidos trabajados. En mi opinión lo que se debería hacer es evaluar el grado de desarrollo de capacidades.
Magisterio	Los conocimientos previos de los alumnos. Si logros quiere decir la consecución de mis/sus objetivos o algo por el estilo, también. El grado de desarrollo de capacidades también suele interesar. La comprensión, integración o apropiación de los contenidos. Utilidad y puesta en práctica de los contenidos, sobre todo la puesta en práctica. El proceso de enseñanza seguido por el profesor (reflexión sobre lo que ha pasado, qué he hecho, qué me ha salido mal, ...), el programa de la materia (nosotros lo revisamos y readaptamos en la medida de lo posible). Esto es lo que se pretende, ahora ojalá evaluásemos realmente lo que decimos que queremos evaluar y lo que decimos que evaluamos, no sé en cuanto a validez y fiabilidad en cuanto nos moveremos.
Psicología	Básicamente se valoran los conocimientos y, en algunos casos, una evaluación de la adquisición de determinadas habilidades

17. *Y en su opinión, del conocimiento adquirido por los alumnos ¿qué se evalúa realmente: la solución algorítmica o mecánica de los problemas y la reproducción de la información (con independencia de que se haga memorísticamente), o bien la calidad de los procesos de*

razonamiento, creación, síntesis, etc., que hayan desarrollado los estudiantes? ¿A qué se puede deber esto?

Derecho	*No se le formuló esta cuestión, pero de sus respuestas al conjunto de la entrevista se deduce que básicamente la reproducción de información (excepto quizás en los casos prácticos), si bien este Director afirma que ha llegado a la conclusión de que "quien sabe, entiende y comprende".*
Económicas	En general cuando se diseñan test se intenta ver en qué medida ha entendido, ha conseguido sintetizar e ir yendo a lo fundamental, otra cosa es que se logre. Cuando se hace alguna pregunta de desarrollo se intenta en general que sea capaz de relacionar y de enfocar bien la cuestión, que sea capaz de hacer un pequeño planteamiento sobre eso.
Magisterio	*No se le formuló esta cuestión, pero de sus respuestas al conjunto de la entrevista se deduce claramente que el razonamiento.*
Psicología	Hay variabilidad, pero quizás mayoritariamente lo que se evalúa sea el reconocimiento y el recuerdo de los conocimientos adquiridos durante el curso. Básicamente el nivel de memoria, porque es la formación que tenemos a nivel de lo que son estrategias de evaluación, porque básicamente es lo que conocemos, lo que manejamos y es lo que en la cultura de la Universidad tradicionalmente se ha evaluado.

B.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como hay grandes diferencias entre los diferentes Departamentos que forman parte de nuestra muestra del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo difícil establecer una respuesta común a todos ellos.

Aún así, parece que sólo se considera necesario evaluar aspectos como: conocimientos previos, grado de desarrollo de capacidades, comprensión, utilidad y puesta en práctica de los contenidos, el propio proceso de enseñanza seguido o la programación efectuada en Magisterio. Por el contrario, los demás Directores entrevistados de esta área perciben que el aspecto fundamental que se considera necesario evaluar del estudiantado es la asimilación de los contenidos trabajados, y sólo en algunos casos la adquisición de determinadas habilidades o el grado de comprensión de esos contenidos.

Por lo que respecta a si se priman los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc., o la reproducción de la información con independencia de que se haga memorísticamente, parece que sólo en Magisterio y Económicas se hace el esfuerzo de intentar buscar los procesos cognitivos superiores en las respuestas de los estudiantes, mientras que en Derecho y Psicología básicamente lo que se evalúa está en el nivel de memorización.

Llama la atención que el Director de Derecho considere aún así que con este nivel se llega al aprendizaje, ya que cree que aquel estudiante que sabe de memoria una serie de conceptos es porque los comprende y puede aplicarlos cuando sea necesario.

C. CÓMO EVALUAR: REFERENTES, CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN:

C.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión, les preguntamos a los Directores cuáles son las prácticas o instrumentos de recogida de información que se utilizan normalmente para la evaluación de estudiantes en su Departamento, y por qué creen que son esos los más empleados.

A continuación también les pedimos que nos dijeran algunos de los referentes o criterios que consideran que utiliza mayoritariamente el profesorado de cada Departamento para realizar la evaluación de estudiantes.

Con el objetivo de que les fuera más fácil contestar a estas cuestiones, también acompañamos estas preguntas de un folio en el que le mostrábamos algunos ejemplos posibles extraídos de la Teoría General de Evaluación.

Así, en la pregunta sobre prácticas e instrumentos los ejemplos ofrecidos son los que se pueden ver en el siguiente cuadro:

PREGUNTA 13: EJEMPLOS DE PRÁCTICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Observación

Monografías

Cuaderno-diario

Pruebas de papel y lápiz (de ensayo, cuestiones breves, comentarios de texto/figuras/gráficos, informes, pruebas de reconocimiento, de recuerdo, ...)

Intercambios orales

Autoevaluación

Coevaluación

Y en la pregunta sobre referentes o criterios utilizados en la evaluación de estudiantes, los ejemplos que les ofrecimos son los siguientes:

PREGUNTA 15

Algunos ejemplos posibles serían:

el nivel medio de la clase,

unos criterios prefijados de antemano,

la evolución o progreso que sigue cada alumno,

mantener la coherencia con todo el proceso de enseñanza,

utilizar diferentes actividades o tareas que pueden ser resueltas a partir de diferentes grado de comprensión de los contenidos,

comprobar si los alumnos son capaces de generalizar lo que han aprendido, etc.

C.2. <u>Sus respuestas</u>:

13. *¿Qué prácticas o instrumentos de recogida de información se utilizan normalmente? ¿Por qué cree usted que son estos los más utilizados?*

Derecho	En mi área la mayoría son cuatro o cinco preguntas más o menos generales para desarrollar en hora y media. También son frecuentes exámenes que se concretan en la resolución o contestación de una serie de preguntas teóricas más o menos breves y la incorporación de algún caso práctico, que yo creo que son muy importantes para ver el grado de reflexión pero que exigen un gran trabajo previo en la clase, un trabajo muy fuerte. Algunas personas introducen la resolución de casos prácticos, pero desconciertan al alumno y lo tensan en exceso. El alumno quiere comodidad y seguridad, quiere hacer el tipo de examen al que está habituado y del que tiene la referencia histórica de que es el tipo de examen al uso. Algún profesor experimenta con las preguntas tipo test, pero la práctica más habitual es presentar preguntas teóricas a desarrollar y lo que sí es frecuente encontrar en Derecho es la posibilidad de realizar exámenes orales. Otro tipo de prácticas de evaluación son muy residuales. Algunos profesores tienen en cuenta la asistencia, ahora más que antes porque hay menos alumnos. Yo por ejemplo tengo muy en cuenta la presencia en clase y la actitud. Muy, muy en cuenta.
Económicas	En general exámenes escritos, que normalmente tienen una parte tipo test y una parte de desarrollo (que en unos casos puede ser desarrollo corto y en otros desarrollo más general, pero siempre de cuestiones centrales). La cuestión de desarrollo siempre es bastante amplia, en el sentido que sirve para saber si son capaces de relacionar, de enfocar diferentes historias. Y creo que es la tónica general, excepto en asignaturas (sobre todo de Segundo Ciclo) donde hay baterías de problemas, ejercicios o cuestiones que se pueden hacer durante el curso.
Magisterio	En cuanto al examen, la prueba final: exámenes escritos (se podrían hacer orales, pero así si hay alguna reclamación tienes a donde recurrir). En la mayor parte de los casos son exámenes de preguntas abiertas (yo suelo fabricarme una red sistémica para controlar la variabilidad de respuestas posibles). En cuanto a otro tipo de actividades, por ejemplo de laboratorio, yo lo que realizo es observación, observando en cada sesión a una serie de alumnos, y procuro tener cuatro o cinco observaciones de la ejecución de las tareas. Para ello utilizo unas plantillas que yo me elaboré. También les hago hacer pequeños trabajos para los que les doy unas directrices de tipo metodológico (muy abiertos) y los compañeros [estudiantes] tienen que cuestionarle las previsiones del que actúa como profesor. Eso tienen que recogerlo en un dossier o portafolio que me tienen que entregar, evaluándolos con criterios como: coherencia, adecuación a las instrucciones, grado de implicación de los estudiantes, consecución de objetivos, reflexión sobre la consecución de objetivos, etc.
Psicología	Básicamente pruebas escritas (test, pregunta corta o larga) y en muchos casos se acompañan de la evaluación de las prácticas realizadas (mediante la propia asistencia a la práctica o mediante la presentación de informes).

15. *Le agradeceríamos que me indicara algunos de los referentes o criterios que usted considera que se utilizan mayoritariamente por los profesores de este Departamento para realizar la evaluación de estudiantes.*

Derecho	Yo creo que ningún profesor aprueba por porcentajes, lo que pasa es que la predisposición psicológica para valorar viene determinada por el nivel medio de la clase. Eso lo condiciona, pero yo creo que no es lo más importante. Los criterios prefijados de antemano sí. Sobre las otras cuestiones, la masificación limita mucho esto.
Económicas	Hay unos criterios prefijados, pero ocurre que el nivel medio de la clase de alguna forma va a afectar. En general también se intenta mantener la coherencia con el proceso de enseñanza.
Magisterio	El nivel medio de la clase marca unas pautas, pero no es especialmente lo que más interesa. Interesan mucho más como ha evolucionado o progresado cada uno de los alumnos (yo los conozco individualmente, después de cada clase tomo mis anotaciones y sé quién es lo qué y dónde ha tenido los problemas). También mantener la coherencia con todo el proceso de enseñanza, y siempre hay unos criterios fijados de antemano (sean explícitos o implícitos).
Psicología	El nivel medio de la clase yo creo que es uno de los utilizados. Criterios prefijados también. Se tiende a que queden escritos, a que sean presentados el primer día de clase y que los tengan claros. Mantener la coherencia con el proceso de enseñanza, hasta donde yo sé, sí es una práctica utilizada.

C.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como parece que la recogida de información para la evaluación se sigue reduciendo en la mayoría de los casos a la realización de un examen. De hecho, el único Director de Departamento que hace alusión a otro tipo de actividades además del examen (a pesar de los ejemplos que les mostramos) es el de Magisterio, que alude a prácticas como la observación, los portafolios, o la coevaluación entre compañeros.

En los demás casos únicamente se mencionan los exámenes como instrumento de recogida de información para la evaluación, haciendo alusión, eso sí, a diferentes tipos de exámenes.

Así, en Derecho parece que los exámenes más frecuentes son los exámenes de preguntas para desarrollar o de cuestiones breves con la resolución de algún caso práctico.

Sobre los casos prácticos, este Director los considera un buen instrumento de evaluación siempre que se hayan trabajado intensamente con anterioridad, y también afirma que este tipo de prácticas generan nerviosismo en alumnado porque no es a lo que están acostumbrados, y se sienten más cómodos con los exámenes tradicionales. Otra práctica de evaluación frecuente en esta titulación, a diferencia de lo que ocurre en las demás encuestadas, son los exámenes orales.

En Económicas se combinan las preguntas tipo test con preguntas de desarrollo; y en Psicología parece que siempre se evalúa a través de exámenes escritos (que pueden ser de diferentes tipos de preguntas), teniendo también en cuenta la evaluación de la parte práctica de la asignatura que se evalúa mediante la asistencia a esa práctica o la presentación de informes escritos.

Por lo que respecta a los referentes de la evaluación, o los criterios para juzgar lo que es evaluado, podemos concluir que el referente fundamental es el normotipo criterial independiente, mediante unos criterios prefijados de antemano.

Los cuatro Directores de Departamento están de acuerdo también en que el nivel medio de la clase va a influir en la evaluación, aunque mientras que en Psicología parece ser uno de los más utilizados, en Magisterio nos dicen que este nivel marca unas pautas pero no es fundamental.

Y excepto en Económicas, donde no lo mencionan, los otros tres Directores sí hacen alusión a que mantener la coherencia con todo el proceso de enseñanza es otro de los criterios que se tienen en cuenta a la hora de establecer la evaluación de estudiantes.

D. CUÁNDO EVALUAR: EVALUACIÓN INICIAL, CONTINUA Y/0 FINAL:

D.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión de la evaluación le preguntamos a los Directores de Departamento con qué periodicidad se realiza la evaluación de los estudiantes, matizando la necesidad de diferenciar entre una evaluación inicial, continua o únicamente final.

D.2. Sus respuestas:

14. ¿Con qué periodicidad se realiza la evaluación de los estudiantes? ¿Se realiza una evaluación inicial, continua, final ...?

Derecho	La norma es un examen final en junio con un parcial a la altura de marzo, febrero o abril (como excepciones dos parciales o sólo un final, pero sólo en una o dos asignaturas).
Económicas	En las cuatrimestrales un examen final, y en las anuales un examen parcial y un examen final.
Magisterio	Examen final y seguimiento de los trabajos y prácticas, tanto de pizarra, campo como laboratorio [aunque no habla de evaluación inicial, sí explicó en una pregunta anterior que dedican gran parte del cuatrimestre a conocer la "estructura de acogida", que sería algo parecido a preconceptos, de los alumnos].
Psicología	Una única evaluación final en las cuatrimestrales y en las anuales muchas veces dos parciales y un final, o un parcial y un final. No se hace evaluación inicial, se da por supuesto que tienen unos conocimientos previos requeridos.

D.3. Análisis:

Comprobamos así como, a excepción de lo que nos dice el Director del Departamento de Magisterio, en las demás titulaciones la evaluación se reduce a una prueba final, con la matización de que en las materias anuales se realiza

a mitad del curso una o dos pruebas parciales, pero no parece que en ningún caso se esté haciendo un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos a lo largo del período lectivo. Estos Directores nos confirman que prácticamente nunca se realiza una evaluación inicial para conocer los conocimientos previos, habilidades o estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de Magisterio la situación parece diferir, de forma que este Director nos había comentado que dedican parte del curso a conocer la "estructura de acogida" de los alumnos, que por sus explicaciones parece ser que de esta forma intentan conocer los conocimientos previos del alumno sobre los conceptos que van a trabajar en la materia, sus habilidades o destrezas, y su forma de afrontar el aprendizaje, para ajustar así el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, también es este Director el único de esta área que hace alusión a un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes a lo largo del curso, a través de la realización de trabajos o de diferentes prácticas.

E. PARA QUÉ EVALUAR: FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

E.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre las funciones que adopta la evaluación de estudiantes en los diferentes Departamentos, les explicamos a sus Directores las diferencias entre la finalidad pedagógica-formativa y la finalidad social-acreditativa, pidiéndoles que nos dijeran con qué finalidad creen que se está realizando la evaluación de estudiantes en su Departamento.

E.2. Sus respuestas:

19. *Algunos autores nos dicen que la evaluación se puede realizar fundamentalmente con dos grandes finalidades: una finalidad pedagógica-formativa (para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, saber cómo están siendo sus progresos y los cambios que es necesario realizar para remediar las dificultades que vayan*

surgiendo) o una finalidad social-acreditativa (para certificar la adquisición de una serie de conocimientos, destrezas, capacidades, etc.) ¿Para qué considera usted que se evalúa en este Departamento tal y cómo se está haciendo en la práctica?

Derecho	En mi Departamento y en Derecho es acreditativa del conocimiento fundamentalmente, y hay muy pocos profesores, pero sí los hay, que incorporan la otra finalidad. Yo me incluyo entre ellos, utilizo la técnica del test para la acreditación y la fijación de conocimientos, es decir, una prueba de aptitud como un medio de fijar conocimientos en concreto. Lo mismo ocurre con la incorporación como técnica docente del caso práctico, eso es a la vez una evaluación y es una forma de fijar conocimientos. Yo nunca hice esa reflexión, pero intuitivamente descubrí que poniendo muchos casos prácticos y muchos test a los alumnos aprenden más, mejoran con eso en su conocimiento. Les genera una tensión permanente, porque para ellos siempre es una evaluación y fijan los conocimientos. Creo que es muy positivo.
Económicas	Aquí en el Departamento en general se tiene un poco en cuenta para ver como reorientas y todo eso, pero creo que finalmente seguramente lo que está primando es el papel de acreditación. Desde el punto de vista individual se intenta que te sirva para saber qué está pasando, en qué puedes mejorar y qué tipo de cosas puedes hacer, aunque no tanto desde el punto de vista del alumno en concreto, porque puede ser un alumno que se te va de las manos y de esos casos hay muchos. La gente toma la evaluación como una fuente para analizar qué está ocurriendo tanto desde el punto de vista del docente como del alumnado en general, y también un poco, al menos yo lo hago, para intentar reorientar en la línea de las dificultades, intentar reorientar qué es lo que hacen.
Magisterio	En mi Departamento sin duda la primera, sí. Nosotros al ser asignaturas de tercero no hay una llave de nada, consecuentemente no tenemos el problema de que va a pasar y no sabe ni leer ni escribir ... Y otra cuestión es ¿obtener una acreditación es importante? A mí personalmente me parece que eso no tiene sentido, lo que hay que controlar es lo otro, la titulitis.
Psicología	La mayoría de los profesores trabajan desde las dos perspectivas, lo que sucede es que están mucho más hábiles o mucho más capacitados para la segunda que para la primera, con lo cual obviamente la evaluación con fines de certificación suele pesar más y suele estar mejor orientado que la otra evaluación.

E.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos con estas respuestas como la función fundamental que sigue primando en la evaluación de estudiantes es la de acreditar los resultados obtenidos, si bien volvemos a encontrar en este caso diferencias importantes entre lo que nos dice el Director del Departamento de Magisterio y lo que explicitan los otros tres Directores entrevistados.

Así, estos tres Directores hacen referencia a que la evaluación se realiza fundamentalmente con fines de acreditación, para certificar conocimientos, aunque parece que se intenta hacer el esfuerzo de conocer mediante la evaluación qué está ocurriendo o reorientar las dificultades que estén surgiendo, o bien utilizarla como medio de "fijar" conocimientos. En cualquier caso, comprobamos como tienen problemas para utilizar la evaluación de estudiantes con una función pedagógica o formativa.

Resulta llamativa la reflexión del Director del Departamento de Derecho, que considera que realizar muchas pruebas de evaluación pueden servir para fijar conocimientos porque hacen que los alumnos estén permanentemente en tensión, sin mencionar en ningún momento que se puedan utilizar los resultados obtenidos en esas pruebas para ver dónde se comenten los errores, a qué pueden ser debidos, o qué modificaciones en el proceso de enseñanza o en la forma de afrontar el aprendizaje de los estudiantes sería necesario realizar.

En Magisterio la situación es más halagüeña (por lo menos desde la perspectiva del Director de Departamento entrevistado), de forma que parece que la función que se adopta primordialmente es la de orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, utilizando la acreditación en un plano secundario; aunque también llama la atención la reflexión de este Director sobre que no le preocupa que los alumnos sigan sin tener unos "mínimos" necesarios, ya que al estar en el tercer curso de la diplomatura no tienen que demostrar esos conocimientos ante un nuevo profesor. No sabemos muy bien hasta qué punto eso quiere decir que no se preocupa de asegurarse de que sus alumnos alcancen unas competencias indispensables para desempeñar su labor profesional; o que eso es lo único que le preocupa, y el hecho de no tener que limitarse a una serie de contenidos que otro profesor va a considerar fundamentales para su asignatura le da más libertad …

F. EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

F.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión, les pedimos a los Directores de Departamento entrevistados que nos dijeran si creen que los estudiantes de su Facultad estudian para superar los exámenes o más bien estudian por una motivación intrínseca por el aprendizaje. Y, a continuación, les preguntamos hasta qué punto consideran que sus alumnos estarían de acuerdo con la afirmación de que es más importante aprobar que aprender.

F.2. Sus respuestas:

11. Estas investigaciones también apuntan a que existe una cultura que se concreta en aquello de estudiar para el examen y trabajar para la nota, como algo opuesto a otra caracterizada por una motivación intrínseca por el aprendizaje, por la cualificación personal y profesional. ¿Cuáles de éstas se dan en este centro? ¿Cuál está más extendida?

Derecho	La primera. Es la cultura de la competitividad, la gente compite, vivimos en la sociedad de la competencia, no del conocimiento, y el alumno no quiere el conocimiento para saber, lo quiere para competir. Lo importante es sacar más nota que el resto de tus compañeros para a través de esta exteriorización del conocimiento triunfar socialmente. Ese es un problema, el otro es una responsabilidad del profesorado: si el profesor no es capaz de hacerle ver al alumno que lo que aprende es algo más que un medio para obtener un resultado que es la nota final, está colaborando con esto.
Económicas	En general, el estudiante estudia para la nota. Yo les digo que, como puede que no sea exactamente lo mismo estudiar para el examen/nota y realmente un aprendizaje de otra forma, se pueden hacer las dos cosas. Esto también forma parte del juego: si vengo aquí es porque quiero aprender, pero también tengo que pasar exámenes, y hay que aprender a pasarlos. Y aunque a veces se contrapongan, otras no. Un estudiante que vaya estudiando más o menos, cuando llega el momento de preparar el examen se da cuenta de que ya está hecho. Pero yo creo que su estudio está más centrado en pasar el examen. Tampoco creo que en otras épocas fuera diferente, la mayoría de mis compañeros (incluso yo) seguramente estudiaba para pasar los exámenes.

Magisterio	Uno de los problemas del sistema educativo es que le enseña a los estudiantes un rol y entonces cada uno aprende el que mejor le va. Siempre hay un grupito de alumnos muy preocupados por la nota, por el éxito o por el reconocimiento académico más que por la preparación profesional, pero también es cierto que si no tienes las mejores notas no te dan la primera beca, si no te dan la primera beca después no tienes la segunda, no entras en un departamento, no haces una tesis, ...
Psicología	Creo que está más claramente extendida la primera, es decir, para los alumnos básicamente la preocupación es aprobar el examen, pasar al curso siguiente, llegar a licenciado, ... Quizás la mayoría de ellos sólo se plantean en el último curso ¿y esto para qué? Creo que esto viene de atrás, de otros niveles educativos en que básicamente se concibe la evaluación como superar un obstáculo para poder progresar al nivel siguiente. Esto está muy interiorizado por parte de los alumnos.

12. *En esta misma línea, otro de los resultados de investigaciones previas es que los estudiantes afirman que es más importante aprobar que aprender. ¿Cree usted que los alumnos de esta Facultad estarían de acuerdo con esta afirmación? ¿A qué diría que es debida?*

Derecho	Sobre todo, lo que es muy grave, si llegan a tener la percepción de que lo que aprenden no sirve para nada más que para aprobar.
Económicas	De eso no estoy seguro, de hecho también se escuchan quejas porque el examen lo es todo y el aprendizaje parece que se aleja de tal. El problema es que la población estudiantil no es tan uniforme como a veces creemos, yo veo bastantes diferencias. Depende con quien hables, y hay muchos estudiantes que no están felices con esta situación, de alguna forma lo sienten como una obligación externa, una coacción a estudiar para el examen cuando realmente les gustaría que fuese de otra forma.
Magisterio	Para mis alumnos, para los alumnos que hay por aquí, su prioridad es ir aprobando, la preocupación por el saber no, eso se da en otras circunstancias, pero no en general. Yo tengo alumnos que de vez en cuando se “enganchan” con cosas y empieza a preocuparles el saber sobre eso, pero no les interesa más que aquel cachito y todo lo demás les tiene sin cuidado. Se preocupan más por la nota que por los conocimientos.

Psicología	No sé si con tanta crudeza, pero la idea yo creo que va por ahí. Es más importante superar el trámite burocrático de aprobar la asignatura que la capacitación o la formación. No creo que lo expresen conscientemente, pero la actitud parece que indica esa percepción de lo que es la evaluación. Creo que es por socialización, por cultura y que viene desde muy atrás, casi de los últimos años de primaria/secundaria, se trata de "me he metido en esta carrera de obstáculos y he de intentar salir lo mejor que pueda".

F.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos en este caso que los cuatro Directores están de acuerdo en la percepción de que los alumnos estudian básicamente por la nota, para ir superando los exámenes, más que por un interés intrínseco por aprender y formarse como profesionales de un campo científico determinado, aunque las razones que alegan para que se dé esta situación son varias.

Así, desde la percepción de estos Directores, los motivos de esta situación serían el que vivimos en una sociedad que prima la competitividad, el cómo está estructurado el propio sistema educativo (que desde los niveles más bajos alienta la percepción de que lo importante es ir pasando obstáculos) o el simple hecho de que aprobar los exámenes es otro de los aprendizajes que los estudiantes tienen que realizar, y que parece ser un aprendizaje muy interiorizado por los alumnos.

Vemos, como es el Director de Derecho el que considera que el estudiante interioriza que en una sociedad de la competencia lo importante es competir por las máximas notas, y eso es lo que hace a lo largo de sus estudios. También considera que es responsabilidad del profesorado el hacer ver a sus alumnos que lo que aprenden les va a servir para algo más que para pasar un examen, lo cual parece que no siempre es tan claro.

Los Directores de Magisterio y de Psicología en cambio opinan que esta situación es debida al propio sistema educativo, que desde los niveles más

bajos fomentan en el alumno la concepción de que la evaluación es un obstáculo que hay que salvar para seguir en el sistema.

Por su parte, el Director de Económicas cree que pasar exámenes también es un aprendizaje que los estudiantes deben realizar, aunque aprender y aprobar no deberían ser cosas contrapuestas. Afirma también que este no es un problema nuevo, la mayoría de los estudiantes siempre estudiaron para aprobar los exámenes.

Encontramos más diferencias entre las percepciones de los distintos Directores acerca de si sus estudiantes afirmarían que es más importante aprobar que aprender.

Así, mientras los Directores de Magisterio y Psicología consideran que sus estudiantes sí piensan así (aunque no lleguen a expresarlo conscientemente o con tanta rotundidad); el Director de Económicas no está tan seguro de que se pueda generalizar esta afirmación, ya que considera que hay importantes diferencias entre el colectivo estudiantil, de forma que aunque algunos sí harían esta afirmación, otros realmente consideran que esta es una imposición del sistema educativo con la que ellos no están de acuerdo.

Por su parte, el Director de Derecho cree que esta afirmación se da si los alumnos perciben que realmente el aprendizaje que realizan sólo les sirve para aprobar, lo cual, como ya comentamos antes, es en su opinión una percepción que debe ser modificada por el profesorado, que tiene la responsabilidad docente de hacerles ver que lo que están aprendiendo les va a ser útil en su realización profesional.

G. PROBLEMAS EN LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN:

G.1. Nuestro planteamiento:

En la entrevista, también realizamos una serie de preguntas sobre los problemas más frecuentes que, relacionados con la evaluación de estudiantes,

se encuentran los profesores y los alumnos universitarios. De esta forma, les pedimos a los Directores de Departamento entrevistados que nos comentaran cuáles son los problemas más frecuentes que tiene o siente el profesorado relacionados con la evaluación y, en caso de haber recibido quejas de estudiantes sobre este proceso, en qué aspectos se centraban esas quejas y con qué nivel de formalidad fueron presentadas (escritos, alborotos, conversaciones informales, etc.).

Quisimos profundizar un poco más en este tema y le preguntamos a estos Directores de Departamento si en su opinión las situaciones en que se recoge información para la evaluación causan especial tensión y nerviosismo en el alumnado (de acuerdo con los resultados de investigaciones previas sobre este tema). Les interrogamos acerca de cómo se manifestaba esta situación y cuál es su valoración al respecto.

G.2. <u>Sus respuestas</u>:

4. *Las conclusiones que aportan varias de las investigaciones realizadas sobre la evaluación de estudiantes en el contexto universitario apuntan a que este es uno de los procesos más problemáticos que tiene que afrontar el profesorado, ¿podría decirnos usted cuáles son los problemas más frecuentes que tiene o siente el profesorado de este Departamento relacionados con la evaluación de estudiantes?*

Derecho	El problema que se suele plantear viene casi siempre determinado y condicionado por el número de alumnos. Si el criterio básico de evaluación es la manifestación de los conocimientos adquiridos por el número de alumnos en un examen al uso y tradicional, y si uno tiene doscientos exámenes es razonable que le resulte imposible evaluar con criterio, que se agote y que le resulte una tarea empobrecedora. Los criterios a mayores que pueden enriquecer esa valoración no existen: no se conoce al alumno, es un anonimato, y por tanto el profesor se convierte en un corrector de opositores, tarea desagradable y lenta. Hay profesores que por sistema entienden que la formación de los alumnos es mala, que los alumnos tienen unas carencias formativas inmensas (formación compleja) y eso genera quejas, pero yo creo que la mayoría de los que opinan eso pocos esfuerzos hacen por mejorarlo.

Económicas	No creo que la evaluación se sienta como un problema en el sentido que te puede generar problemas con los estudiantes, problemas de reclamaciones, sino que a los profesores del Departamento les gustaría evitar la labor evaluadora como tal, de pasar juicio. Esta imagen de sentirse juez es la que más problemas plantea. Este Departamento tiene fama de ser serio y de plantear debates, en términos personales, sobre cómo debe ser la evaluación.
Magisterio	Para muchos profesores lo que es desagradable es corregir exámenes, no evaluar en otros muchos sentidos. Nos gusta controlar el proceso de aprendizaje y nos gusta saber qué opinan los alumnos sobre su proceso de aprendizaje, lo que es un incordio es el examen final.
Psicología	No es tanto un problema de tener que evaluar, es de estar seguro de la estrategia de evaluación, estar seguro de que estás evaluando de verdad lo que deberías evaluar y utilizando el método apropiado para esa evaluación. Los profesores no han recibido la formación en determinadas estrategias de evaluación y se echa en falta el contar con un abanico más amplio de estrategias y conocer un poco más las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas.

6. *En estas mismas investigaciones también se apunta a que es la evaluación de estudiantes el proceso que más quejas genera por parte del alumnado: ¿se han recibido quejas sobre este proceso en el Departamento? En caso afirmativo: ¿con qué nivel de formalidad: escritos individuales, alborotos colectivos, etc.? ¿Y en qué aspectos se centraban estas quejas?*

Derecho	Sí, aunque quejas formales pocas (no más de tres en tres o cuatro años). El problema es que el alumno concreta su queja siempre en la evaluación, pero normalmente el alumno que reclama contra un examen es porque normalmente no está contento con el profesor. No me he encontrado alumnos que estando satisfechos con la docencia después reclamen por la calificación.
Económicas	Formalmente nunca han llegado. Siempre hay revisión conjunta, aunque lo de la revisión se ha tomado como un derecho inalienable, y viene gente con exámenes lamentables que no sé muy bien a qué vienen. En el Departamento se hace énfasis en que si hay problemas serios se puede hablar con el Departamento y se pone en conocimiento de los alumnos que hay cauces para hacer reclamaciones y demás. El buen estudiante, el que reflexiona, creo que en general piensa que la evaluación es correcta. Después hay un grupo de estudiantes que piensa que es incorrecta y que está muy mal, pero la pregunta que me hago es hasta qué punto esa percepción no la tendrían con cualquier otro sistema de evaluación Los estudiantes de 4º se quejaban un año de que el examen que se les había puesto en una materia era absolutamente técnico, nada conceptual, y eso no tenía nada que ver con la corrección.

Magisterio	No, nunca. Más bien comentarios de “estoy desesperado”, “yo siempre he sacado buenas notas y ahora no soy capaz, con este tipo de pruebas me van a volver loco ...”, sólo ese tipo de cuestiones.
Psicología	Para los alumnos no es un problema si sienten que son tratados de una forma equitativa y justa y se está evaluando su progreso. El problema es cuando creen que la evaluación no evalúa de verdad su esfuerzo o el trabajo que han realizado. En el Departamento nunca se recibieron quejas, pero si hubiera algún problema posiblemente fueran a la Comisión de Docencia. No sé si están satisfechos, pero no les produce un conflicto excesivo. Por hábito, por costumbre, porque es a lo están habituados.

10. *En investigaciones anteriores, se ha visto que son generalmente las situaciones en que se recoge información para la evaluación los momentos que causan más tensión y nerviosismo en el alumnado. ¿Es así en esta Facultad? ¿Cómo se manifiesta? ¿A qué cree usted que es debido esto? ¿Cuál es su valoración al respecto?*

Derecho	Sí, pero yo creo que es necesario. Un alumno no puede hacer un examen relajado. Es la vida, es duro, pero sé que es formativo. Un alumno de Derecho tiene que vivir el examen con tensión. Una evaluación continua está bien para una persona cuando es menor de edad, pero yo no comprendo que alumnos mayores de edad se vuelvan irresponsables.
Económicas	No sé hasta que punto está generalizado, pero creo que sí, sobre todo si me fijo en el porcentaje de estudiantes preocupados. A lo mejor tiene que ver con que el sistema está tan compartimentalizado, es una especie de ir pasando vallas en cada momento que al final casi su objetivo es pasar el examen. Como todo está montado sobre la base de pasar los obstáculos y obtener el título, seguramente la tensión es más fuerte. Hay muchos estudiantes en las facultades sufriendo en estos momentos, seguramente porque no es el sitio donde deberían estar, es el problema de la falta de alternativa.
Magisterio	En general, por lo que yo sé, no se ponen histéricos, ni les dan ataques. De vez en cuando puede que alguno se desespere, pero en general bastante pacíficamente y creo que no es traumático. No creo que haya grandes lloros ni grandes preocupaciones. Calculo que se ponen un poco agitados, como todo el mundo, porque son conscientes de que si están haciendo la prueba final se están jugando algo.

Psicología	Sí, no es muy frecuente que se observe a nivel de bloqueo o de crisis de ansiedad, pero la gente tiene un cierto nivel de nerviosismo que hasta cierto punto puede activarlo positivamente, pero muchas veces puede ir en contra de la ejecución de los sujetos. Es uno de los principales problemas de la evaluación, es una situación de mucha tensión. Aunque también varía en función del tipo de relación que haya entre profesor y alumno, pero cierto grado de estrés va a estar siempre presente. Las causas básicamente están en el miedo a suspender o a salir mal evaluado, pero obviamente hay variables que pueden mediar en esa relación.

G.3. <u>Análisis</u>:

Podemos comprobar con estas respuestas como los mayores problemas que el profesorado de esta área siente en relación con la evaluación de estudiantes se reducen a la corrección de exámenes, a sentirse jueces o a la inseguridad ante el método más adecuado para evaluar lo que realmente se quiere evaluar.

Así, son los profesores de Derecho y Magisterio los que sienten como problemático la labor de corrección de exámenes, con la diferencia de que mientras el Director de Derecho nos dice que ese es el único "criterio" que se utiliza para evaluar (es decir, que todo el proceso de evaluación se reduce a la corrección de una prueba), el Director de Magisterio afirma que el proceso de evaluación en sí (que consistiría en conocer la evolución del aprendizaje de los estudiantes y conocer su valoración del mismo) no lo viven como problemático, lo único que resulta desagradable es corregir exámenes, tarea que considera imprescindible tal y como está establecida la normativa sobre evaluación en la Universidad.

El Director de Económicas, hace mención a otro problema sentido por los profesores de su Departamento en relación a la evaluación de estudiantes, y es el de "sentirse jueces". Tienen claro que evaluar implica hacer juicios de valor, y esta es la parte que sienten como más problemática (aunque a lo largo de la entrevista también repite varias veces que es una labor que no cree que pueda desempeñar otra persona que no haya sido el profesor de la materia).

Y, por último, el Director de Psicología, alude a que el problema que más se siente en su Departamento es el de estar seguro de la estrategia o método de evaluación a utilizar para evaluar lo que realmente se quiere evaluar. Considera que la falta de formación del profesorado universitario sobre estrategias de evaluación es un *handicap* que hace que los profesores no se sientan seguros en este tema.

Sin embargo, en pocas ocasiones se reciben quejas sobre el proceso de evaluación por parte de los estudiantes, aunque las razones que motivan estas quejas son diferentes para cada uno de los Directores entrevistados.

Así, para el Director del Departamento de Derecho, cuando se reciben quejas por la evaluación detrás siempre hay una protesta por cómo fue el proceso de enseñanza seguido o la forma de impartir docencia del profesor responsable de la materia; y el Director del Departamento de Psicología considera que los alumnos se quejan del proceso cuando sienten que no se está evaluando su esfuerzo o el trabajo realizado.

Desde otra perspectiva, el Director del Departamento de Económicas dice no estar seguro de que los estudiantes que se quejan sobre cómo es el proceso de evaluación podrían estar de acuerdo con cualquier otro sistema diferente. Este Director también considera que en general los buenos estudiantes están satisfechos con la forma en que son evaluados, y sólo en una ocasión hubo protestas de un curso por la manera en que estaba planteado el examen, no por las calificaciones.

El Director de Magisterio, en cambio, afirma que sus estudiantes no protestan por el sistema de evaluación que se utiliza, aunque es cierto que en ocasiones los desconcierta.

En general los cuatro Directores de Departamento entrevistados están de acuerdo en que las situaciones en que se recoge información para la evaluación sí generan tensión y nerviosismo, aunque no todos le conceden la misma importancia.

Así, mientras que para el Director de Derecho, la tensión es algo totalmente necesario para la realización de un examen, el Director de Psicología considera que es uno de los principales problemas de la evaluación, que aunque no es muy frecuente, puede llegar a causar bloqueos o crisis de ansiedad.

Para el Director del Departamento de Magisterio, no es una situación especialmente traumática, simplemente implica cierto nerviosismo ya que saben que se están "jugando" la materia. Y el Director del Departamento de Económicas cree que las razones que pueden causar ese nerviosismo son la compartimentalización del conocimiento a lo largo de la carrera, de forma que ésta se vive como una carrera de obstáculos, donde lo importante es ir superando los exámenes, así como el hecho de que muchos de los estudiantes que están en la Universidad probablemente lo hacen porque no tienen otra alternativa (debido fundamentalmente a la falta de prestigio de la formación profesional).

H. RELACIÓN EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA:

H.1. Nuestro planteamiento:

Quisimos saber también en estas entrevistas cuál es la opinión de los Directores de Departamento acerca de la utilización del conocimiento sobre cómo se realiza la evaluación de estudiantes como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza universitaria. Es decir, si consideran que puede ser un indicador adecuado para conocer la calidad de la enseñanza que está ofreciendo nuestra Universidad y, en caso afirmativo, cuál es la importancia que le conceden a este indicador.

Una vez aclarada esta cuestión, le preguntamos a los Directores si, en términos de una enseñanza de calidad, consideran que la evaluación de estudiantes que se desarrolla en su Departamento es adecuada.

H.2. <u>Sus respuestas</u>:

7. *Como le había comentado antes de iniciar la entrevista, nuestro objetivo es conocer cómo se realiza la evaluación de los estudiantes en la U.S.C. utilizando esta información como un indicador de la calidad de la enseñanza que se ofrece en esta Universidad, ¿cree usted que es un indicador adecuado? En el conjunto de indicadores de calidad de la enseñanza, ¿cuál diría que es su peso específico?*

Derecho	Sí, el examen es a veces un fiel reflejo de la docencia. No creo que los diferentes sistemas de evaluación mejoren la evaluación, sino que lo que mejorará la evaluación será la docencia. Creo que hay que combinar diversas técnicas para que el alumno pueda manifestar sus diversas notas que deben ser valoradas. En mi área hay un problema grave, y es la falta de coordinación entre profesores.
Económicas	Sí, yo creo que sí. Si no te planteas cómo evalúas con respecto a qué es lo que estás haciendo como docente, estás fallando, no lo puedes separar.
Magisterio	Sí, creo que sí. Al hablar de la calidad de la enseñanza se pretende hacer una evaluación, entonces es capital la evaluación. Si el proceso de enseñanza es bueno pero no se sabe que es bueno hay un problema. Hay que saberlo y tomar medidas en consecuencia. Para mí la evaluación de estudiantes no es sólo de estudiantes, sino que es un todo en el que también está la praxis del profesor, las condiciones, la materia. Por eso es fundamental para conocer la calidad de la enseñanza.
Psicología	Sí, como un índice más entre otros muchos, pero sí es un índice. Creo que es un índice importante, no el más importante, pero sí relevante, porque de la fiabilidad y validez de esa evaluación va a depender en cierta medida que estemos tomando decisiones ajustadas. La calidad de la docencia tiene que ver, entre otras cosas, con la evaluación de los resultados de esa docencia.

8. *Y en este marco, es decir, en términos de una enseñanza de calidad, ¿cree usted que la evaluación que se está desarrollando en este Departamento es adecuada? ¿Cuáles consideraría que son sus puntos fuertes y cuáles sus debilidades?*

Derecho	Algunas son adecuadas y otras menos. Debilidades: la falta de coordinación, cada uno campa por sus fueros. La calidad va también en las personas, en el esfuerzo y en la implicación de la institución, la implicación en la docencia. Los profesores deberíamos volcarnos mucho más en la docencia.
Económicas	El mayor problema es que es muy técnica, no se llega a una visión general, de conjunto, y es un poco también por la forma en que están organizados los estudios universitarios: todo está muy compartimentalizado, con repeticiones de cuestiones en varios sitios (y no desde visiones diferentes, sino meras repeticiones). En la Universidad se ha perdido de vista el aspecto docente, que es fundamental
Magisterio	Yo creo que básicamente es adecuada, está bastante bien (aunque es mejorable). Soy de los que opinan que en mi Departamento se hace esto mejor que en el resto de la Universidad. A nosotros nos interesa el proceso, las dificultades que surgen ahí. Tenemos una sensibilidad, una tendencia especial a meternos en esos aspectos.
Psicología	Más que adecuada es la que se ha usado siempre, la que rompe menos expectativas. Su principal debilidad es que está muy centrada en la adquisición de conocimiento, que prima mucho la memoria, y además la memoria a corto plazo, y quizás se tiene menos en cuenta la adquisición de habilidades más relevantes para el futuro del profesional.

H.3. <u>Análisis</u>:

De esta forma vemos como los cuatro Directores están de acuerdo en la percepción de que el conocer cómo se realiza la evaluación de estudiantes puede ser un indicador adecuado de la calidad de la enseñanza universitaria, si bien cada uno de ellos se centra en matices diferentes:

Así, el Director de Derecho considera que es un indicador adecuado porque la evaluación es un reflejo de la docencia: en función de cómo enseñes así evalúas, por eso para mejorar la evaluación hay que mejorar la docencia. En la misma línea, el Director de Económicas considera que enseñanza y evaluación son dos procesos que van unidos, no se puede ser un buen docente si no se reflexiona sobre el sistema de evaluación que se está proponiendo.

El Director de Magisterio considera que conocer cómo se desarrolla la evaluación de estudiantes es fundamental para conocer la calidad de la enseñanza, ya que en ese proceso se engloban la praxis del profesor, las condiciones en que se desarrolla, la materia, etc. Y, desde otra perspectiva, el Director de Psicología, aunque lo considera un indicador importante, cree que sería uno entre otros muchos, sin ser el fundamental, y su importancia radica en la posibilidad de conocer los resultados de la docencia.

Vemos como hay importantes diferencias en la calidad de la evaluación de estudiantes en los distintos Departamentos de nuestra muestra desde la perspectiva de sus Directores. De esta forma, los Directores de Derecho y Económicas consideran que la falta de coordinación entre los profesores y la excesiva compartimentalización del conocimiento son los factores que más está influyendo negativamente en la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes. Ambos consideran que los profesores universitarios deberían preocuparse más de la docencia, aspecto que en la actualidad no parece ser lo que más se valora de su desempeño profesional.

Por otra parte, el Director del Departamento de Psicología considera que la evaluación que desarrollan en su Departamento es la que rompe menos expectativas, si bien eso no quiere decir que sea adecuada. De hecho, desde su perspectiva, la principal debilidad que tiene la evaluación es que prima demasiado la memoria dejando de lado otras habilidades que podrían ser más relevantes para el futuro profesional de un psicólogo.

Es el Director de Magisterio el que tiene una visión más positiva de cómo se desarrolla el proceso de evaluación de estudiantes, considerando que en su Departamento tienen una especial sensibilidad por los temas relacionados con la docencia y la evaluación que hace que estos procesos funcionen mejor que en el resto de la Universidad.

I. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES DE LA EVALUACIÓN POR ÁREAS:

I.1. Nuestro planteamiento:

También le preguntamos a los Directores si creen que las especificidades propias de las áreas de conocimiento que se imparten en su Departamento conllevan diferencias a la hora de realizar la evaluación de estudiantes en comparación con la que se puede realizar en otras áreas de conocimiento.

I.2. Sus respuestas:

9. *¿Considera usted que las especificidades propias de las áreas de conocimiento que se imparten en este Departamento conllevan diferencias a la hora de realizar la evaluación de los estudiantes en comparación con la que se puede realizar en otras áreas de conocimiento?*

Derecho	Sí, conlleva alguna diferencia. Por ejemplo, el Derecho Positivo está escrito, tiene una validez tangible y hay una serie de presupuestos básicos que hay que aprender. Hay conocimientos básicos, que están positivados, es decir, no son conocimientos discutibles, no son conocimientos aprehensibles a través de una monografía o de un libro de discusión. Hay que acreditar que se ha estudiado, sin prejuicio de que uno pueda demostrar habilidades, pero con habilidades sólo no es un buen profesional de Derecho.
Económicas	*No se le formuló esta cuestión.*
Magisterio	Sí, hay áreas que son muy teóricas y entonces lo que se evalúa son fundamentalmente aspectos teóricos. Nosotros somos eminentemente prácticos, no intentamos tanto que aprendan cosas como hacer la transposición para que sus conocimientos del área que sea puedan ser asumibles por los chicos de Primaria.
Psicología	Sí, en este Departamento hay dos áreas, una con un carácter experimental muy fuerte y otra con una proyección social de carácter más profesional, y eso evidentemente debería llevar a diferencias o ajustes en los métodos de evaluación.

I.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como los Directores de Departamento de esta área (exceptuando al de Económicas, al que no le formulamos esta pregunta) consideran que la evaluación sí conlleva o debe implicar diferencias en función del área de conocimiento en la que se inserte.

Por sus respuestas se puede decir que esas diferencias vienen fundamentalmente por el carácter teórico o experimental del área en cuestión, de forma que en las áreas donde los conocimientos son eminentemente teóricos lo que se pide a los estudiantes en la evaluación es que acrediten que los "saben", mientras que en aquéllas donde priman los conocimientos experimentales se pretende que demuestren la adquisición de una serie de habilidades o destrezas, pareciendo que no es posible conjugar ambos conocimientos.

J. IMPLICACIÓN / PREOCUPACIÓN DEL PROFESORADO:

J.1. <u>Nuestro planteamiento</u>:

Nos interesaba saber también cómo valoran los Directores de Departamentos entrevistados el nivel de inquietud, implicación, compromiso, empeño o innovación del profesorado en torno a la evaluación de estudiantes.

J.2. <u>Sus respuestas</u>:

21. Podría decirnos, si es que le consta, ¿cuál es el nivel de inquietud, implicación, compromiso, empeño o innovación del profesorado de este Departamento en torno a este tema?

Derecho	*No se le formuló esta pregunta, pero se puede inferir por el resto de respuestas a la entrevista que considera que no existe este compromiso, ya que uno de las debilidades que denuncia de su Departamento es la falta de coordinación e implicación entre el profesorado sobre temas relacionados con la enseñanza.*

Económicas	Yo sé que a los compañeros y compañeras del Departamento les preocupa, pero ¿en qué medida se comprometen en el sentido de decir voy a ver cómo mejoro esto? Esto va ligado a que yo creo que de alguna forma la tendencia es un poco a tomar la actividad de enseñanza casi como una actividad marginal, y en ese sentido ocurre lo mismo con la evaluación. De todas formas creo que aquí es donde menos pasa, y realmente creo que los compañeros están preocupados con el proceso educativo, lo que pasa es que también hay la sensación de que se les va un poco de las manos. Seguramente significa que en la práctica, en su práctica, esa preocupación no se refleja tanto, pero la preocupación sí que la hay.
Magisterio	*No se le formuló esta pregunta, pero por el resto de sus respuestas al conjunto de la entrevista se puede inferir que considera que sí existe esta implicación, ya que en diversas ocasiones hace referencia a la sensibilidad del conjunto del Departamento sobre temas relacionados con la enseñanza y la evaluación de estudiantes.*
Psicología	Creo que se reflexiona más sobre el proceso de enseñanza que sobre el de evaluación. Quiero decir que siempre se ha tenido más atención, o siempre ha sido más problemático el tema de cómo facilitar la enseñanza, de cómo facilitar los contenidos, de coordinación de programas, etc., etc., que el tema de la evaluación, siendo un tema de igual importancia.

J.3. <u>Análisis</u>:

De esta forma comprobamos como existen importantes diferencias entre los cuatro Departamentos que forman parte de nuestra muestra del área de Ciencias Sociales y Jurídicas con respecto a la implicación o preocupación de su profesorado sobre temas relacionados con la evaluación de estudiantes.

Los Directores de Económicas y Psicología (los únicos a los que se formuló explícitamente esta pregunta) consideran que sobre los temas de evaluación son, en términos de enseñanza, sobre los que menos se reflexiona, pero aún así es un tema que les preocupa. El problema parece estar en que esta preocupación en pocas ocasiones se concreta en una reflexión compartida y una actuación colegiada para mejorar la forma de desarrollar la evaluación de estudiantes.

El Director de Derecho, aunque no contestó explícitamente a esta pregunta, en varias respuestas anteriores había hecho alusión a la falta de

coordinación entre los profesores de su área sobre estos temas; todo lo contrario a lo que parece pasar en el Departamento de Magisterio, donde su Director mencionó en repetidas ocasiones la especial sensibilización y preocupación del profesorado de su Departamento en temas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, en el cual se enmarca la evaluación.

K. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN:

K.1. Nuestro planteamiento:

Nos interesó saber específicamente que propuestas harían los Directores entrevistados para mejorar el proceso de evaluación de estudiantes.

Una vez hechas estas propuestas, les planteamos si en su opinión sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta, y en caso afirmativo, si creen que los profesores de su Departamento estarían interesados en esa formación.

K.2. Sus respuestas:

20. *Nos gustaría que comentara ahora si en su opinión existen algunos factores o aspectos que podrían mejorar la forma en la que actualmente se está desarrollando la evaluación de alumnos universitarios.*

Derecho	Primero habría un cierto proceso de reflexión interna que les obligue a los propios departamentos a pensar sobre ello, a fijar criterios generales. A lo mejor el trasladarle la necesidad al profesor de incorporar en su propia programación técnicas evaluatorias a lo largo del curso, que no supongan una evaluación continua, pero que animen al alumno. En parte debería haber un mayor grado de responsabilidad también por el alumno, es decir, yo creo que esto es un proceso de interacción: si el alumno demanda el profesor va dando, y si el profesor va dando el alumno va demandando más. Pero los alumnos sólo quieren que les expliquen unos contenidos y se los pregunten al final, nada más, no quieren que los molesten.

Económicas	Aspecto fundamental obviamente es que el tamaño que tenemos de alumnos sea un número razonable, y sobre todo que se tuviera la posibilidad de elaborar lo que en Estados Unidos se llaman “talleres”, que yo creo que son fundamentales: que puedas elaborar discusiones, debates, ensayos, no sólo elaborarlos, sino presentarlos y debatirlos. Creo que eso sería fundamental, el mantener una especie de equilibrio en la clase entre la lección magistral y los talleres, en el sentido del propio desarrollo del alumno. Creo que habría que variar un poco incluso la forma de ver al profesor. Creo que básicamente tienes que ir a orientar y plantear lo que son los ejes fundamentales del tema, y después está el trabajo del alumno. Creo que sólo se aprende lo que se hace, y el profesor tiene que orientar, tiene que dar las claves para que puedas realmente llevar a cabo esa tarea, además de ayudarte en la pelea.
Magisterio	Lo fácil sería decir: coge a los profesores y se les da un curso de cómo se debería evaluar. Eso no funciona. Probablemente la única manera sería creándoles a ellos la demanda real de ese curso, provocando que ellos necesiten eso. La única forma sería conseguir que los profesores tomaran conciencia de que necesitan modificar y mejorar su forma de evaluar, su metodología, sus estrategias, pero no sé cómo se podría conseguir eso. Tiene que ser asumido por el profesor, no puede ser impuesto ni aconsejado ni promovido ni nada. ¿Cómo se podría conseguir?, pues a lo mejor mediante que se rebelaran los estudiantes, que se sancionaran a los profesores, no lo sé. Evidentemente, yo creo que sí que tiene que cambiar, creo que no se evalúa lo que se tiene que evaluar, que se evalúan solamente unos pocos aspectos y que no siempre los aspectos que se evalúan son los más interesantes.
Psicología	Lo primero es tener unos objetivos claros. No puede haber evaluación si no hay objetivos claros: tener muy claro en qué consiste el proceso de formación, en qué consiste la formación o cuáles son los objetivos de las asignaturas que impartimos o cuál es el objetivo de una licenciatura determinada. Teniendo claros esos objetivos habría que tener muy claro también los mecanismos para facilitar el aprendizaje, las estrategias para que el individuo aprenda a aprender, que se motive para que la predisposición de los alumnos sea la más favorable posible, y una vez que se tienen claros los objetivos, los contenidos y la manera de expresar esos contenidos, pues diseñar un buen sistema de evaluación. Y esto debería ser una acción de conjunto, no sólo de los profesores implicados, sino de toda la institución. Diseñar un buen sistema de evaluación que tuviera en cuenta no sólo el aspecto de aprendizaje de conocimientos, de técnicas o de cambio de actitudes, sino tener en cuenta la capacitación del sujeto para responder a las demandas a nivel profesional o a las demandas que la sociedad desde su formación le pueda realizar. A lo mejor implicar a otras entidades, como colegios profesionales u otras instituciones.

22. ¿Cree usted que sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta? En caso afirmativo: ¿Estarían dispuestos a acudir? ¿Qué habría o se podría hacer?

Derecho	¿Voluntario u obligatorio? Desde luego voluntario me parece que no sirve para mucho. Cubrimos el expediente y es políticamente correcto. Todos estamos contentos, la institución cumple con sus fines y trata de renovar pedagógicamente a los profesores, pero no van. No creo que acudieran. Un catedrático de cierta edad considera que nadie le puede decir cómo se debe evaluar. Además, en muchos de estos cursos hay un error de perspectiva, que es el no conocimiento de la realidad de a quién se está dando un curso. No se puede dar igual un curso a un profesor de Psicología, Pedagogía o Magisterio que a un profesor de Derecho. No porque sea mejor o peor, es porque uno vive dentro de esa realidad y el otro es ajeno a ella. Es completamente diferente, hay que conocer la materia, hay que tener en cuenta estas cuestiones que se están indicando y además hay que romper una barrera, unos prejuicios que hay por parte de estos profesores respectos de estas técnicas, que no las consideran en nada positivas. Podría ser positivo, pero teniendo en cuenta todos estos presupuestos y que tuviesen un mínimo grado de coacción, es decir, que ese proceso de reciclaje fuese un poco similar al de la enseñanza secundaria. Y después yo creo que nada mejor que motivar a un profesor enseñándole lo positivo que tienen estas técnicas, pero claro, para eso tendría que hacer el curso personas que saben muy bien manejo ... mostrándole como el caso práctico ayuda a avanzar, con estudios, etc. Tendrían que ser en todo caso sectoriales y concretos, es decir, no se puede hacer un curso general.
Económicas	Sí, yo creo que sí, lo que pasa es que yo a los pedagogos les tengo mucho miedo, pero sí creo que se podría hacer algo. Yo personalmente me lo pasaría muy bien, además me gusta debatir y tener la posibilidad de debatir con pedagogos me haría mucha ilusión. Habría un porcentaje de profesores dispuestos a acudir. En mi Departamento yo puedo pensar que estarían muy dispuestos por lo menos cuatro, de los otros no quiero decir que no estarían dispuestos, creo que sí, que habría alguno más que le interesaría el tema, discutir y debatir sobre estas cuestiones.
Magisterio	*No se le formuló esta pregunta porque ya la había respondido en la cuestión anterior, considerando que un curso formativo sólo funcionaría si se provoca antes en los profesores la necesidad de esa formación.*

Psicología	Creo que sí, y como eso se debería ligar con los objetivos de formación, como eso se debería ligar a las estrategias de formación o de enseñanza, claro que sí. El problema es el de siempre: habría que hacer un cambio de actitudes, motivar al profesorado en ese sentido. Obviamente esa necesidad está ahí, pero junto a eso están otras cosas que son más urgentes y los programas de formación a veces no tienen la demanda o la respuesta por parte de los profesores que deberían tener, pero obviamente creo que son elementos fundamentales a nivel de formación del profesorado, a nivel de docencia y a nivel de evaluación, de estrategias. Es lo de siempre: lo urgente no deja tiempo a lo importante.

K.3. <u>Análisis</u>:

Si hacemos un análisis de las propuestas mencionadas por estos Directores vemos que, centrándose cada uno en aspectos diferentes, consideran fundamental:

- La existencia de un proceso de reflexión entre el profesorado sobre los criterios generales de evaluación.
- Una mayor responsabilización por parte del alumnado, de forma que ellos mismos exijan un proceso de enseñanza y de evaluación diferente.
- Un número de alumnos por clase más reducido, de forma que se pueda trabajar con ellos de otra manera.
- Buscar el equilibrio entre clases magistrales y clases más prácticas, en las que se elaboren, presenten y debatan diferentes ensayos realizados por los estudiantes.
- Modificar el papel docente del profesor, de forma que se convierta en guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes más que ser un transmisor de información.
- Crear la necesidad en el profesorado de formarse para modificar y mejorar su forma de evaluar.
- Tener claros los objetivos de formación de la titulación y de la materia, los mecanismos o estrategias para facilitar el aprendizaje y, basándose en ello, diseñar un buen sistema de evaluación teniendo en cuenta la capacitación del alumno para responder a las demandas a nivel profesional o que la sociedad pueda realizar en base a su

formación; lo cual debe ser una tarea institucional, no de cada profesor individualmente.

- Implicar en este proceso a entidades como colegios profesionales u otras instituciones.

Comprobamos de nuevo importantes diferencias entre las percepciones de los diferentes Directores de Departamento sobre la necesidad de establecer algún tipo de proceso formativo dirigido a profesores universitarios sobre la evaluación de estudiantes, pero en el aspecto en que todos coinciden es que antes de iniciar estos cursos (ya que todos se centran únicamente en la posibilidad de que el proceso formativo sería a través de cursos) es necesario crear una serie de condiciones para que realmente fueran útiles.

Así, los Directores de los Departamentos de Magisterio y Psicología creen que serían útiles siempre y cuando antes se generara su necesidad en el profesorado, es decir, se les motivara para que lo sintieran como algo necesario para desempeñar su labor docente.

El Director de Derecho considera que habría que tener muchos aspectos en cuenta para que realmente cursos de este tipo pudieran ser útiles: que fueran obligatorios, sectoriales y realizado por personas que tuvieran un gran manejo de diferentes sistemas o instrumentos de evaluación; y aún así considera que habría profesores (sobre todo los que ya tienen un cierto estatus en la Institución) que no acudirían, oque sería muy difícil convencerlos de que alguien puede asesorarlos para mejorar su proceso de evaluación.

El Director de Económicas cree que sí podrían ser útiles, y además considera que habría profesores de su Departamento a los que les interesaría el tema y estarían dispuestos a opinar y debatir sobre estas cuestiones.

L. COMENTARIOS AÑADIDOS Y VALORACIÓN DE LA ENTREVISTA:

L.1. Nuestro planteamiento:

Para finalizar la entrevista, les preguntamos a los Directores si querían añadir algo más al conjunto de la entrevista y les pedimos una valoración de la misma. Presentamos las respuestas a estas dos cuestiones unidas porque así las respondieron la mayoría de los entrevistados.

L.2. Sus respuestas:

23. ¿Quiere añadir algo más?

24. Le agradeceríamos, por último, una valoración de esta entrevista: de su objetivo, contenido, diseño, ...

Derecho	Creo que este tipo de trabajos son los que son precisos primero para hacer todo lo que estamos hablando después. Insistir en que si no se conoce la realidad, generalizar es muy complicado, y el problema es que para la Institución todo es el mismo mundo, y no lo es, son mundos muy diferentes. Pero porque son así, y además no se cambian por decreto, eso es imposible, hay que progresivamente ir alentando, animando, introduciendo técnicas experimentales con aquellos profesores más predispuestos, manifestando los resultados, animando a los profesores positivamente. Uno de los problemas es que si se sigue evaluando como se evalúa, si se sigue haciendo como se hace todo, es porque a la docencia no se le valora suficientemente. Yo diría que ni suficientemente ni mínimamente. Yo creo que esta entrevista para mí, y probablemente para la persona que no esté habituada, es una entrevista con preguntas muy flexibles, abiertas. A mí no me gusta nada contestar sí o no. Yo la valoraría, de 1 a 10, con una puntuación muy alta: sobresaliente, porque permite estar casi una hora hablando y, sobre todo, más que hablando reflexionando. Yo no la considero una entrevista, sino una reflexión, porque si uno no ha reflexionado sobre sus problemas no sabe contestar, y yo sobre esta entrevista estoy reflexionando también, y lo permite.

Económicas	Me parece que está bien estructurada. Más o menos son las preguntas que si uno se pusiese a pensar, no todas porque no me dedico a esto obviamente, pero sí son pertinentes, y me parece bien, me parece correcto. Aquí habría gente interesada en este tipo de debates acerca de qué significa la docencia, qué significa la Universidad y todo esto, y yo desde luego muy interesado e incluso yo soy muy crítico en que estos debates no se den en el entorno de la Universidad, y soy muy crítico con que desde la Universidad no se dé una visión de esto a la sociedad, porque además yo creo que estamos muy perdidos, o sea, mi impresión es que el mundo universitario en su conjunto está muy perdido.
Magisterio	A mí personalmente de la evaluación me preocupa mucho más lo que hago y cómo lo hago que el poner por orden a mis alumnos. No me interesa en absoluto el ponerles por orden, y el darles el título o no a veces es simplemente cuestión de una coma o un punto. Creo que has tocado un poco todos los aspectos. El lenguaje es adecuado, pero para los que estamos un poco *outside* a veces resulta farragoso, pero bueno, eso es algo que le pasa a todo el mundo con el lenguaje de su campo.
Psicología	Añadir lo que ya dije al principio, que obviamente mi visión no es una visión completa, es una visión relativamente parcial debido a que no hay una posición coordinada y unánime en cuanto a lo que es la evaluación de cada una de las diferentes materias integradas en el área y en el Departamento. La valoración es positiva. Yo creo que la idea es buena, y creo que será tanto más positiva cuanto más pueda servir de base a un trabajo futuro a nivel de intervención. Mi deseo es que no se quede a nivel de investigación y a nivel de lo que sería un trámite académico como puede ser la realización de una Tesis Doctoral, sino que sirva para avanzar en lo que buscamos todos los que estamos aquí: avanzar en la calidad y en la excelencia del trabajo que realizamos.

L.3. <u>Análisis</u>:

Podemos comprobar así, tal y como era de esperar, que cada uno de los Directores aludió a aspectos diferentes en los comentarios añadidos.

Así, el Director de Derecho volvió a hacer hincapié en la necesidad de que a nivel de gestión universitaria es necesario que se valore más la docencia, y que para modificar y mejorar la forma en la que actualmente se realiza la evaluación de estudiantes debería empezarse por incentivar a aquellos profesores que se encuentran más interesados por estos temas y realizar experiencias contextualizadas a cada área de conocimiento.

El Director de Económicas reitera que habría gente en su Departamento interesada en este tipo de debates y que a él personalmente le gustaría que se debatieran este tipo de cuestiones y que la Universidad tuviera estas cuestiones claras para poder transmitírselas a la sociedad, no que se dejara llevar por los dictámenes de ésta.

El Director de Magisterio ratifica su interés en el proceso de evaluación por lo que puede implicar para conocer lo que uno como profesor está haciendo más que para acreditar el conocimiento de sus alumnos. Y el Director de Psicología matiza que la visión que él puede dar de la forma en que se realiza la evaluación de estudiantes en su Departamento no es una visión completa, ya que no existe una reflexión conjunta en torno a este tema.

Por lo que respecta a su valoración de la entrevista, los cuatro Directores explicitan una valoración muy positiva, resaltando aspectos como que les ayudó a reflexionar sobre este tema, que está bien estructurada y que toca todos los temas relacionados con la evaluación. Esperan que este trabajo sirva para avanzar en la mejora de la calidad de la docencia que ofrece la Universidad, siendo el único inconveniente que expresan el hecho de que en ocasiones el lenguaje es un poco técnico para personas que no son especialistas en el campo de la Didáctica.

6.2.2.1. APROXIMACIÓN AL PERFIL DE ÁREA:

Tras la revisión de esta información, vemos que hay tres estilos diferentes entre los Departamentos entrevistados de esta área, diferenciándose:

- En un polo, el Departamento de Magisterio, con una visión más pedagógica de la evaluación de estudiantes, y especialmente preocupados por fomentar y valorar el aprendizaje de los estudiantes. Así, es en este Departamento en el único que se considera necesario evaluar los conocimientos previos de los estudiantes, desarrollo de capacidades, comprensión de los contenidos, proceso de enseñanza, programa de la materia, etc., para adecuar el proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje, así como fomentar la capacidad de autoevaluación en los alumnos; en el único de los cuatro entrevistados donde, además del examen escrito, se utilizan instrumentos de recogida de información para la evaluación como los portafolios, la observación o la coevaluación entre alumnos; y la evaluación no se reduce a la aplicación de una prueba al final del período lectivo, sino que se considera necesario realizar una evaluación inicial y un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.
- En el otro polo está el Departamento de Derecho, con una visión más tradicional de la enseñanza y la evaluación, donde el profesorado entiende que su función fundamental es transmitir una serie de conocimientos que los alumnos deben adquirir y demostrar que han asimilado (lo cual no implica necesariamente que los comprendan), pero que no pueden modificarse, ni entran en el campo de lo opinable o debatible, ya que son contenidos que vienen establecidos en las leyes vigentes y que, por lo tanto, deben saberse tal cual son para poder aplicarlos. De esta forma, el criterio básico de evaluación es la manifestación de los conocimientos adquiridos por los alumnos en un examen tradicional, lo cual, agravado por el alto número de estudiantes, hace que se convierta en una tarea sumamente tediosa.

Se considera que la tensión y nerviosismo que los alumnos manifiestan a la hora de realizar las pruebas de evaluación es algo inherente a las mismas, de forma que no se puede realizar un examen sin tensión. El Director de este Departamento cree que sería necesario que se iniciara un proceso de debate y reflexión colegiada en el seno del Departamento para poder establecer una forma de entender y llevar a la práctica la evaluación de estudiantes, pero que no existe porque el Departamento está compuesto por áreas de conocimiento muy diferentes, sin ninguna coordinación entre profesores, y sería necesario un proceso de concienciación previa entre el profesorado para poder llegar a una propuesta sobre estos temas, además de una mayor implicación tanto por parte del profesorado como de los estudiantes y de la institución en la valoración de la docencia.

- En una posición intermedia se encuentran los Departamentos de Económicas y Psicología, donde el profesorado comienza a preocuparse de cuestiones propias de la enseñanza y la evaluación de estudiantes, pero todavía se reflexiona poco sobre ellas de forma colegiada. El profesorado se debate entre la pretensión de evaluar la comprensión de los estudiantes sobre los contenidos trabajados, y la inseguridad o dificultad para poner en práctica métodos o técnicas de evaluación que permitan una recogida de información más completa y valiosa para este fin. De esta forma, los principales problemas que siente el profesorado de estos Departamentos es el estar seguros del instrumento o método de evaluación que deben utilizar, y el tener que ser “jueces” del aprendizaje realizado por los estudiantes. Podríamos decir que su forma de llevar a la práctica el proceso de evaluación todavía está más próxima a una visión tradicional y acreditativa (basada en contenidos conceptuales, realizada únicamente en un momento final mediante una sola prueba y con el fin de comprobar el nivel de adquisición de los contenidos), pero donde se empiezan a plantear y debatir cuestiones relativas a la necesidad de la coordinación docente para enseñar y evaluar de forma diferente (con

una finalidad más orientadora que acreditativa) y los déficits de formación que tienen para poder llevar esto a la práctica.

No obstante, hay una serie de características en las que han coincidido los cuatro Directores de Departamento de esta área, que nos sirven para realizar una aproximación al perfil de la evaluación de estudiantes en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas:

- Nunca se sistematizó una propuesta departamental sobre la evaluación de estudiantes, y se considera que puede ser difícil establecerla porque los Departamentos están compuestos por áreas de conocimiento muy diferentes entre sí.
- Existen graves dificultades para establecer cuál es la concepción mayoritaria del profesorado sobre la evaluación de estudiantes.
- Se considera que la evaluación conlleva diferencias en función del área de conocimiento en que se inserte, de forma que en aquellas áreas con contenidos más teóricos se prima más el "saber decir", mientras que en las áreas con contenidos más experimentales el "saber hacer".
- Como referentes básicos para la evaluación se utilizan unos criterios fijados de antemano, que se adaptan mínimamente en función del nivel medio de la clase que se está evaluando. También se intenta que la evaluación mantenga la coherencia con el proceso de enseñanza seguido.
- Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan tensión y nerviosismo en el alumnado (aunque esta situación es valorada de forma diferente por cada uno de los Directores entrevistados).
- En muy pocas ocasiones se reciben quejas acerca del proceso de evaluación por parte de los estudiantes.
- Los alumnos estudian fundamentalmente para superar los exámenes, por la nota, como algo opuesto a una motivación intrínseca por el aprendizaje y la formación que la Universidad les debería aportar.

- Es necesario crear una serie de condiciones previas para que se pueda establecer algún curso o proceso de formación dirigido al profesorado para mejorar la calidad de la evaluación de estudiantes.
- Se considera que el conocer cómo se evalúa es un indicador adecuado de la calidad de la docencia universitaria, aunque la valoración de este posible indicador también es diferente para cada uno de los Directores entrevistados.

6.2.3. ÁREA DE HUMANIDADES:

En el área de Humanidades, realizamos cuatro entrevistas a Directores de Departamento de las siguientes titulaciones:

Área de Conocimiento	Titulación	Nº de entrevistas realizadas
Humanidades	Geografía	1
	Filosofía	1
	Historia	1
	Filología	1

A continuación presentamos la descripción e interpretación de la información obtenida con estas entrevistas.

A. CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN:

A.1. Nuestro planteamiento:

En primer lugar, preguntamos a los Directores de Departamento si existe alguna propuesta de conceptualización de la evaluación de estudiantes consensuada, en la que se establezca conjunta y colegiadamente como se entiende en cada uno de ellos este proceso, se coordinen unos procedimientos comunes o criterios de actuación a seguir, etc.

En el caso de que esta propuesta exista, les preguntamos cuál es la concepción de evaluación que en ella se maneja, los criterios comunes que se establecen o propuestas de actuación que se proponen, y cómo se corresponde esta planificación con la práctica que desarrollan los profesores del Departamento.

En caso negativo, cuál es la opinión sobre la necesidad o conveniencia de que exista, si sería viable o posible su realización o las dificultades que podrían aparecer para su establecimiento.

Una vez aclarada esta cuestión, le preguntamos a los Directores cuál es, desde su perspectiva, la concepción de evaluación que se tiene mayoritariamente a nivel de profesorado.

Y dentro de esta categoría también incluimos una pregunta para saber si los objetivos y demandas que se espera satisfaga la Universidad están afectando a la forma en la que realiza la evaluación de estudiantes.

A.2. <u>Sus respuestas</u>:

4. *En primer lugar, nos gustaría que nos comentara si se ha establecido alguna propuesta de evaluación de estudiantes a nivel de Departamento (en la que se establezca como se entiende en este Departamento la evaluación, unos procedimientos comunes o criterios de actuación a seguir, etc.)*

Geografía	No. Lo que se intenta es que en los programas que se le presentan a los alumnos aparezca claramente reflejado el sistema de evaluación. Se observa que no hay una línea común, que cada profesor evalúa como le parece oportuno amparándose en la libertad de cátedra. No hay un sistema de evaluación conjunto, y a veces se comenta la necesidad de coordinar programas y el sistema de evaluación. Como Director no sé cómo evalúa cada profesor realmente.
Filosofía	De forma específica no hay ninguna propuesta general de evaluación de estudiantes, ni en el Departamento ni en la Facultad. Pero en alguna área los profesores se ponen de acuerdo para evaluar de la misma forma (para evitar problemas y protestas de los alumnos), estableciendo criterios semejantes o uniformando los criterios de evaluación. Revisando los programas publicados en el curso 99-2000 se ve que hay una gran coincidencia entre la mayor parte del profesorado del centro, que más o menos aplica los mismos criterios. Estos criterios constarían de tres tipos de sistema de evaluación: - Aproximadamente el 70% del profesorado evalúa a través de: asistencia + parte teórica (examen final sobre el programa) + parte práctica (comentarios de texto). - Alrededor del 20% del profesorado evalúa mediante exámenes parciales liberatorios. - El 10% del profesorado evalúa a través del examen final tradicional, con preguntas sobre el programa dado.

Historia	No, únicamente comentarios genéricos sobre la evaluación en Tercer Ciclo, pero sin mucha conceptualización, a nivel genérico y sin elementos de debate. Intentando orientar líneas, pero no hay madurez todavía.
Filología	A lo largo de tareas como preparación o modificación del Plan de Estudios siempre salen temas de evaluación. Las asignaturas son bastante diferentes entre sí, por lo que en algunos casos lo único que parece razonable es olvidarse de pruebas regladas y evaluar mediante "trabajos controlados" o exámenes de pregunta corta. En el Departamento hay una especie de tradición establecida en los últimos años sobre cómo se evalúan las diferentes materias. Si bien no hay una propuesta sistematizada, existe un cierto acuerdo sobre cómo se evalúan las diferentes materias: en las asignaturas de tal grupo se hacen pruebas de tal tipo y en las asignaturas de este grupo se hacen pruebas de este otro.

5. *Y en su opinión, ¿sería necesario o conveniente que existiera?¿Cree que sería viable o posible su realización, o existen dificultades para su establecimiento?*

Geografía	Sí, creo que uno de los problemas que tiene la Universidad en ese aspecto es que no hay coordinación en el tema de qué es la enseñanza. No hay planificación en cuanto a los programas, la secuenciación de conocimientos y menos al sistema de evaluación. Cada profesor es un rey en el reino de Taifa. Cada profesor es el rey de su materia y no tiene que darle explicaciones a nadie: plantea un tipo de evaluación y la realiza. Posiblemente a nivel de Universidad sería necesario marcar el qué evaluar, cómo y por qué valorar el trabajo de los alumnos.
Filosofía	*No se le planteó esta cuestión, porque en su respuesta anterior explica que más o menos sí siguen casi todos los mismos criterios, aunque no esté explicitado como un acuerdo común.*
Historia	Sí, sin duda. Sería difícil, pero el mismo ejercicio de ponernos a discutir, y pasar de la mentalidad de que cada uno es el rey de su asignatura a una mentalidad donde por lo menos pongas en común con los demás el contenido de tus programas y tus sistemas de evaluación y sus prácticas es algo imprescindible. Con los profesores jóvenes es más fácil hacerlo, pero no es un problema de edad, sino de hábito adquirido.
Filología	*No se le formuló esta cuestión, porque en su respuesta anterior explica que existe un cierto acuerdo sobre cómo se evalúan las diferentes materias.*

6. *Basándose en su conocimiento como Director de Departamento, ¿cuál cree usted que es la concepción de evaluación que se tiene mayoritariamente a nivel de profesorado? (en la misma línea de los criterios comunes que se establecen o las propuestas de acción que se proponen)*

Geografía	Cada uno evalúa como le parece oportuno y listo.
Filosofía	Está reflejado en lo que cada uno apunta en los sistemas que establece en sus materias, pero depende un poco también de la persona. El sistema de evaluación está muy relacionado con su propia actividad como profesor, es decir, de su forma de ser y de su forma de enseñar. Una persona que suspende más del 50% del alumnado se suspende a sí mismo. Y también depende de lo que piensan de su materia, de lo que enseñan, hay gente que considera que "lo que vais a aprender conmigo es lo más importante de la carrera".
Historia	Todos la entendemos de forma parecida (más o menos): consta de la lectura de libros sobre la materia que se imparte (uno o dos) y algunas prácticas vinculadas al comentario de texto + examen. Fundamentalmente porque el número de alumnos impide hacer otra cosa. En las asignaturas optativas, con muchos menos alumnos, se pueden utilizar otros sistemas de evaluación: más continua, sin exámenes, etc.
Filología	Un trabajo terrible, incómodo. Es la parte más desagradable de lo que tenemos que hacer. Creo que de forma no excesivamente técnica, es decir, el trabajo consiste en concebir un programa, desarrollarlo de la mejor forma que se puede, hacer las prácticas correspondientes y un par de veces a lo largo del curso (o una sola según el carácter de la asignatura) comprobar si han alcanzado los niveles que consideramos adecuados. Fundamentalmente eso: la comprobación de que se ha alcanzado lo que se supone que debemos alcanzar.

18. *Uno de los problemas que se le plantean actualmente a la Universidad española es la multitud de objetivos y demandas que se pretende que satisfaga, las cuales además son en algunas ocasiones contradictorias entre sí (por ejemplo: por un lado adaptarse a las exigencias del mundo laboral, empresarial, técnica, de investigación, etc.; y por otro buscar el desarrollo de una serie de capacidades superiores en los estudiantes). ¿Cómo cree usted que esto afecta a la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes universitarios?*

Geografía	Creo que sí, es un problema que a veces en la Universidad es un poco peligroso, la obsesión de que todo alumno tiene que salir preparado para ser una especie de hacha dentro de la sociedad, cuando hay materias como las humanísticas donde no sé hasta qué punto una persona va a salir pensando en mercado laboral competitivo, ya que su función fundamental es formar, saber reflexionar, pensar ... que eso da la impresión que no se valora. Parece que sólo se valora aquello que puede producir dinero a corto plazo. Esa división un poco economicista que hay de la sociedad y del mundo en que vivimos a veces sí que se refleja en el profesor, aunque hay también profesores que van a seguir dando lo de siempre sin preocuparle que el alumnos salga bien preparado para la vida laboral, pero hay otro tipo de profesor que a veces está en ese dilema de por un lado darle un tipo de formación integral al alumno y por otro que esa formación le sea lo más útil posible cuando salga al mundo laboral. Sí que está condicionando, cada vez más, sobre todo en ciertas materias.
Filosofía	Es el problema de confusión que se establece entre rentabilidad y utilidad, es decir, las tareas más rentables son las que tienen la dimensión pragmática de las empresas, pero no quiere decir que sean las más útiles, entendiendo la palabra útil para la formación. Si se confunde la rentabilidad con la finalidad formativa, la utilidad formativa, entonces hay un problema. ¿Qué tiene más función social: una carrera que tenga una oferta de trabajo en el mundo empresarial o una carrera que ayude a formar, a pensar? Creo que la Universidad tiene que atender a los dos aspectos, y no los vería contradictorios, sino complementarios, pero cada uno con diferentes dimensiones.
Historia	Sí, yo creo que hay una obsesión absurda por la docencia que capacita para habilidades profesionales para desarrollar en el mundo productivo. Absurda porque la Universidad nunca podrá hacer eso, tiene que haber ámbitos de cualificación específicamente técnica, profesional, pero la capacitación que tiene que dar la Universidad tiene que ser básica, compleja y completa, sino estamos en la Formación Profesional. La obsesión por vincular la formación universitaria al mercado laboral es exagerada y paralizante.
Filología	La enseñanza sin duda, probablemente la evaluación menos, al menos en esta Facultad. Yo creo que la idea general que preside todas las titulaciones de la Facultad, en mayor o menor grado, es que a la Facultad corresponde la formación básica, los conocimientos básicos. A mí me preocupa más que salgan estudiantes con la cabeza bien amueblada que con muchos conocimientos, y que puedan enfrentarse a lo que tengan delante, es decir, con capacidad de aprender y capacidad de adaptarse.

A.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como en general parece no haber una reflexión conjunta a nivel de departamento sobre cómo se entiende o cómo debe

realizarse la evaluación de estudiantes en los Departamentos encuestados de esta área, si bien parece que en el de Filología sí hay un acuerdo sobre cómo evaluar las diferentes materias que se imparten y se comentan estos temas, aunque sea de forma tangencial, en las reuniones sobre el Plan de Estudios.

Es en los Departamentos de Geografía e Historia donde más se siente la necesidad de sistematizar y coordinar los sistemas de enseñanza y evaluación del profesorado, ya que sus Directores afirman que uno de los problemas que tienen es que los profesores a veces confunden libertad de cátedra con hacer lo que les parece más oportuno, de forma que se sienten los amos de sus materias y consideran que pueden enseñar y evaluar como mejor les parece.

El Director del Departamento de Historia afirma además que en su opinión todavía no existe la madurez suficiente entre el profesorado para poder plantearse y reflexionar sobre estos temas, aunque el mero hecho de que se sentaran a discutir sobre ellos ya sería un avance importante.

En el Departamento de Filosofía, aunque tampoco existe una propuesta sistematizada, su Director nos comenta que en general hay bastante acuerdo sobre los criterios utilizados para evaluar, si bien él se centra fundamentalmente en el tipo de prácticas que se utilizan en la evaluación de estudiantes.

Con las respuestas dadas a la pregunta sobre la forma mayoritaria de entender la evaluación entre el profesorado de cada Departamento no podemos establecer ninguna conclusión homogénea para esta área, ya que vemos importantes diferencias entre lo que nos dice cada uno de los Directores entrevistados.

Así, el Director de Geografía vuelve a insistir en que no existe una línea común en la conceptualización de la evaluación a nivel de Departamento, de forma que cada profesor evalúa como mejor le parece.

Sin embargo, el Director de Historia cree que todos los profesores del Departamento la entienden de forma similar, si bien en esta ocasión se centra en las prácticas que utilizan para evaluar a los estudiantes: mediante lecturas y

comentarios de texto además del examen final o con un seguimiento más continuo del aprendizaje del estudiante en las asignaturas optativas, donde hay menos alumnos.

El Director de Filología también considera que todos la entienden de una forma parecida, y que sería fundamentalmente como una comprobación de los conocimientos de los alumnos, para certificar si han alcanzado los objetivos propuestos. Llama la atención además que este Director afirme que la mayoría del profesorado siente la evaluación de estudiantes como la parte de su trabajo más incómoda o desagradable.

Por otra parte, el Director de Filosofía opina que la forma de evaluar de cada profesor está muy condicionada por la propia personalidad del profesor, su forma de concebir la enseñanza y la importancia que le dé a su materia, por lo que no se puede establecer una conceptualización común de este proceso para todo el profesorado.

Y por lo que respecta a cómo condiciona la multitud de objetivos de la formación universitaria a la forma en que se desarrolla el proceso de evaluación, parece que los cuatro Directores de Departamento entrevistados están de acuerdo en que existe una preocupación excesiva por capacitar para la incorporación al mercado laboral, cuando en la Universidad, y sobre todo en esta área de conocimiento, lo fundamental sería proporcionar una formación integral al alumno que lo capacite para aprender y adaptarse a cualquier situación. Están de acuerdo en que esta situación está afectando a la enseñanza, aunque no especifican exactamente cómo incide en la forma de evaluar.

B. OBJETO DE LA EVALUACIÓN: ¿QUÉ SE EVALÚA?

Para obtener información sobre esta dimensión de la evaluación le preguntamos a los Directores de Departamento qué dimensiones consideran que se incluyen en la evaluación de estudiantes, es decir, qué es lo que se evalúa del estudiantado en cada uno de los Departamentos encuestados.

Al igual que en las entrevistas del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, acompañamos esta pregunta de un folio en el que le mostrábamos algunos ejemplos posibles extraídos de la Teoría General de Evaluación.

Quisimos matizar un poco más las cuestiones relativas a qué se evalúa del estudiantado, preguntándole a los directores de Departamento si, en su opinión, del conocimiento adquirido por los estudiantes se evalúa la solución algorítmica o mecánica de los problemas y la reproducción de la información (con independencia de que se haga memorísticamente), o bien la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. que hayan desarrollado los estudiantes.

B.2. Sus respuestas:

16. *¿Qué dimensiones considera usted que se incluyen en la evaluación de estudiantes que se realiza en este Departamento? Es decir, ¿qué se evalúa del estudiantado de este centro?*

Geografía	Creo que la mayoría, el proceso de enseñanza seguido por el profesor y el programa de la materia, o sea, el grado de asimilación de contenidos. Grado de asimilación de contenidos trabajados y utilidad y puesta en práctica de esos contenidos.
Filosofía	*No se formuló esta pregunta, pero de sus respuestas al conjunto de la entrevista se pueda inferir que en las materias donde se realiza una evaluación continua a través de trabajos se evalúa el esfuerzo, actitud, interés y grado de asimilación de los contenidos trabajados de los alumnos.*
Historia	Fundamentalmente grado de asimilación de los contenidos trabajos, utilidad y puesta en práctica de esos contendidos (su puesta en práctica es fundamental).
Filología	Hay que distinguir entre el carácter de materias sincrónicas (lenguas actuales), donde se traba de ver hasta que punto son capaces de desdoblarse en técnicos de la lengua y analizarse a sí mismos en cuanto que hablantes, tienen que ser gramáticos y hablantes; mientras que en las materias diacrónicas (lenguas muertas) se mide la familiaridad con la lengua de esa época, el conocer el léxico, conocer la morfología, se trata de ser filólogos delante de un texto donde tiene mejor nota aquel que más cosas con sentido es capaz de decir de ese texto, no el que mejor analiza.

17. *Y en su opinión, del conocimiento adquirido por los alumnos ¿qué se evalúa realmente: la solución algorítmica o mecánica de los problemas y la reproducción de la información (con independencia de que se haga memorísticamente), o bien la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc., que hayan desarrollado los estudiantes? ¿A qué se puede deber esto?*

Geografía	Creo que hay dos tipos de profesores en el Departamento: unos minoritarios, que buscan que el alumno sea capaz de demostrar que comprende e interpreta, y otros (mayoritarios) que buscan que los alumnos sean capaces de repetir aquello que ellos explicaron.
Filosofía	Se valora mucho más la formación, los contenidos y la comprensión que la memoria. La capacidad de razonamiento y el saber escribir también se valora, la presentación de un trabajo se valora en todos los sentidos, un trabajo se lee mucho más fácil si está bien presentado. En general se valora mucho más la comprensión de los contenidos que el trabajo memorístico. Se valora la capacidad de razonamiento, la capacidad de discurso y, en algunos casos, la creatividad.
Historia	Las dos cosas, y más la segunda que la primera, incluso creo que nos pasamos, es decir, se devalúan demasiado los conocimientos para darle mucha importancia a la forma de razonar y la capacidad para expresar ideas. Razonamiento, argumentación se prioriza con toda claridad, sin ninguna duda.
Filología	*No se le formuló esta cuestión, pero por sus respuestas al conjunto de la entrevista, iría más en la línea de razonamiento: "resolver problemas transfiriendo lo que han aprendido a otras situaciones".*

B.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos con estas respuestas como los Directores entrevistados del área de Humanidades consideran que fundamentalmente lo que se evalúa de los estudiantes es la asimilación de los contenidos trabajados, y su capacidad para utilizarlos y ponerlos en práctica.

Además, si analizamos las respuestas dadas a la segunda pregunta, vemos como, a excepción del Director de Geografía (que opina que hay importantes diferencias entre el profesorado de su Departamento) los demás afirman que del conocimiento adquirido por los estudiantes se valora mucho más la comprensión de los contenidos, la capacidad de razonamiento,

argumentación y capacidad de resolución de problemas que el trabajo memorístico.

El Director del Departamento de Geografía opina que estos aspectos también son evaluados por un grupo minoritario de profesores de su Departamento, pero la mayoría fundamentalmente lo que evalúa es la capacidad de los alumnos para repetir lo que sus profesores explicaron en clase (lo comprendan o no).

C. CÓMO EVALUAR: REFERENTES, CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN:

C.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión, les preguntamos a los Directores cuáles son las prácticas o instrumentos de recogida de información que se utilizan normalmente para la evaluación de estudiantes en su Departamento, y por qué creen que son esos los más empleados.

A continuación también les pedimos que nos dijeran algunos de los referentes o criterios que consideran que utiliza mayoritariamente el profesorado de cada Departamento para realizar la evaluación de estudiantes.

En ambos casos, acompañamos estas preguntas con un folio en el que mostrábamos algunos ejemplos de instrumentos o de referentes de la evaluación extraídos de la Teoría General de la evaluación de estudiantes (los mismos que en el caso del área de Ciencias Sociales y Jurídicas).

C.2. Sus respuestas:

13. *¿Qué prácticas o instrumentos de recogida de información se utilizan normalmente? ¿Por qué cree usted que son estos los más utilizados?*

Geografía	Lo que más dominan son las pruebas de papel y lápiz, y después puede que domine el tema de trabajos evaluados. Sólo esas dos opciones.
Filosofía	Un 70% del profesorado evalúa a través de parte teórica + parte práctica (comentarios de textos o problemas de lógica); un 20% a través de exámenes parciales eliminatorios, y un 10% sólo hace examen final.
Historia	Lectura de libros y prácticas relacionadas con el comentario de textos, materiales fílmicos, etc. y el examen como elemento fundamental (casi nunca tipo test).
Filología	Exámenes y trabajos dirigidos, supervisados durante su realización (y en alguna asignatura concreta, análisis computacionales).

15. *Le agradeceríamos que me indicara algunos de los referentes o criterios que usted considera que se utilizan mayoritariamente por los profesores de este Departamento para realizar la evaluación de estudiantes.*

Geografía	En cuanto a criterios prefijados, en algunos casos lo que se les deja muy claro es que para superar la asignatura tienen que superar tanto la parte práctica como la teórica. Utilizar diferentes tareas que puedan ser resueltas a partir de diferente grado de comprensión de los contenidos. Comprobar que los alumnos son capaces de generalizar lo que aprendieron.
Filosofía	Uno es el nivel medio de la clase, que es la forma de adaptarse, y eso sobre todo lo experimentamos los que no tenemos experiencia en Enseñanzas Medias. Para seguir el progreso de cada alumno tendrías que tener mucho más contacto con ellos, y depende del número de alumnos, pero sin embargo hay profesores que en primero sí lo hacen. Comprensión de contenidos sí, ya que se les van entregando textos con diferente densidad o dificultad para que los vayan asimilando a lo largo del curso. Lo que pasa es que ahora al ser materias cuatrimestrales esto es un problema.
Historia	Básicamente mantener la coherencia con el proceso de enseñanza y comprobar si los alumnos son capaces de generalizar lo que aprendieron (a la hora de la calificación). La forma de evaluación tiene que ver con criterios prefijados de antemano, porque eso se les explica el primer día de clase.

Filología	Por lo que respecta a los trabajos dirigidos, el criterio fundamental sería el progreso que sigue cada alumno. Comprobar si el alumno es capaz de generalizar, y las tareas que pueden ser resueltas a través de diferente grado de comprensión, también. El nivel medio de la clase yo creo que interviene más bien a la hora de la calificación, a la hora de decidir dónde se pone la "línea roja". Criterios prefijados de antemano claro que intervienen. Mantener la coherencia con el proceso de enseñanza seguido. Si son capaces de aplicar lo que han aprendido a la resolución de casos o problemas similares, o sea, resolver problemas.

C.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como el instrumentos fundamental de recogida de información para la evaluación en esta área sigue siendo el examen escrito, si bien en este caso también juega un papel importante la elaboración y entrega de trabajos periódicos o "prácticas", y tienen un papel destacado los comentarios de textos.

En cuanto a los criterios mayoritarios que se utilizan para juzgar lo que es evaluado, hay un gran acuerdo en considerar que son:

- Unos criterios prefijados de antemano.
- Utilizar tareas que puedan ser resueltas a partir de diferente grado de comprensión de los contenidos.
- Comprobar que los alumnos son capaces de generalizar lo que aprendieron.

Además de éstos, el Director del Departamento de Filosofía opina que un criterio que también utilizan, sobre todo para adaptar la evaluación al grupo de alumnos concreto, es el nivel medio de la clase; criterio que el Director de Filología opina que es utilizado principalmente a la hora de establecer la "nota de corte" o el nivel mínimo que deben superar los alumnos para aprobar.

Otra diferencia entre los criterios utilizados en estos dos Departamentos es que mientras en Filología se utiliza como referente el progreso que sigue cada alumno en la evaluación de los trabajos dirigidos, en Filosofía su Director considera que no se puede emplear este criterio porque requeriría mucho más contacto con los alumnos del que se tiene en materias cuatrimestrales (si bien algunos profesores, fundamentalmente del primer curso, sí lo utilizan).

Y los Directores de Historia y Filología afirman que otro de los criterios básicos que utilizan es mantener la coherencia con el proceso de enseñanza seguido, y en Filología también el ver si los alumnos son capaces de aplicar lo aprendido para la resolución de problemas similares.

Vemos así como en esta área se utilizan un conjunto variado de criterios a la hora de evaluar a los estudiantes, pareciendo que se utilizan fundamentalmente aquellos que priman las capacidades de comprensión, resolución de problemas y transferencia de lo aprendido a otros ámbitos, en coherencia con la percepción de estos Directores de que se priman estas capacidades antes que la reproducción de la información o la resolución algorítmica de los problemas.

D. CUÁNDO EVALUAR: EVALUACIÓN INICIAL, CONTINUA Y/O FINAL:

D.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión de la evaluación le preguntamos a los Directores de Departamento con qué periodicidad se realiza la evaluación de los estudiantes, matizando la necesidad de diferenciar entre una evaluación inicial, continua o únicamente final.

D.2. Sus respuestas:

14. ¿Con qué periodicidad se realiza la evaluación de los estudiantes? ¿Se realiza una evaluación inicial, continua, final ...?

Geografía	Aquellas materias que tienen parte práctica se va evaluando cada una de las prácticas. Después la mayoría se basa en el examen final y en las valoraciones de los trabajos que se van haciendo a lo largo del curso.
Filosofía	En las optativas se hace una evaluación continua y en algunas obligatorias también. En las demás evaluación final únicamente.
Historia	Sólo evaluación final.
Filología	Una prueba intermedia y una final [asignaturas anuales]. En los casos donde hay otro tipo de evaluación (trabajos) se hace ya a lo largo de todo el curso.

D.3. Análisis:

Comprobamos por tanto como la evaluación se realiza en la mayoría de los casos únicamente al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien en aquellas materias optativas o donde se tienen en cuanta la realización de diferentes trabajos o prácticas la evaluación es un proceso más continuo, que se realiza a lo largo del curso.

E. PARA QUÉ EVALUAR: FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

E.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre las funciones que adopta la evaluación de estudiantes en los diferentes Departamentos, les preguntamos a los Directores si creían ésta se realiza fundamentalmente con una finalidad pedagógica-formativa o con una finalidad social-acreditativa, explicándoles brevemente en qué consiste cada una de ellas.

E.2. <u>Sus respuestas</u>:

19. *Algunos autores nos dicen que la evaluación se puede realizar fundamentalmente con dos grandes finalidades: una finalidad pedagógica-formativa (para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, saber cómo están siendo sus progresos y los cambios que es necesario realizar para remediar las dificultades que vayan surgiendo) o una finalidad social-acreditativa (para certificar la adquisición de una serie de conocimientos, destrezas, capacidades, etc.). ¿Para qué considera usted que se evalúa en este Departamento tal y cómo se está haciendo en la práctica?*

Geografía	Para saber si saben lo que le enseñaron, más acreditativa. Mayoritariamente es eso.
Filosofía	La primera por supuesto, sin ninguna duda. Evidentemente la primera finalidad, es decir, la pedagógica-formativa, porque la otra, la acreditativa, ésa es la finalidad que tiene social, la rentabilidad social, es decir, habría que valorar por la primera, aunque la segunda en fin, si para entrar en determinadas cosas ...
Historia	Claramente la segunda. La primera orientación, por desgracia, no forma parte de nuestro bagaje, incluso por desconocimiento, porque no fuimos formados como evaluadores, no tenemos ese tipo de habilidades, no sabríamos hacerlo.
Filología	Pues la verdad es que no lo sé, lo que tengo que contestar claro es que me gustaría que la primera, y la segunda porque nos obligan a ello, de modo que supongo que lo hacemos con las dos. Una firma en un acta supone fue alguien se hace responsable de que esa persona ha adquirido unos ciertos conocimientos, lo cual no quiere decir que sean ni los únicos ni los más importantes. Cincuenta y cincuenta. Me parece más importante la primera porque es la que permite saber si lo que se está haciendo sirve para algo o no, lo contrario sería un fracaso, pero creo que no se puede hurtar al cuerpo la idea de efectivamente alguien pone la firma en algún sitio y por lo tanto firmamos que lo hemos preparado para desempeñar un tipo de trabajo, para desempeñar ciertas tareas, tiene ciertos conocimientos. El conjunto de esas firmas es lo que coloca a una persona en una determinada situación legal y por tanto tiene una importancia innegable.

E.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos en este caso como hay considerables diferencias entre las funciones para las que se evalúa desde la percepción de los Directores entrevistados del área de Humanidades.

Así, en los Departamentos de Geografía e Historia, sus Directores afirman sin duda que la evaluación se realiza mayoritariamente con la única finalidad de certificar los resultados alcanzados por los alumnos, es decir, una finalidad acreditativa. La única diferencia es que el Director de Historia considera que si se utiliza esta finalidad es porque el profesorado universitario aunque quisiera no tiene la formación necesaria para poder evaluar de otra forma.

En cambio, el Director del Departamento de Filosofía considera que se evalúa fundamentalmente con una finalidad pedagógica, para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque en su argumentación de por qué se utiliza mayoritariamente esta finalidad no queda tan claro si es la que realmente se emplea o es la que debería usarse.

El Director del Departamento de Filología tiene más dudas sobre cuál de las dos finalidades es la que se utiliza mayoritariamente, considerando que ambas funciones se están empleando prácticamente en la misma medida. Opina que la finalidad pedagógica es la que emplean para valorar cómo está siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero la finalidad acreditativa también la utilizan en la medida en que firman unas actas con calificaciones que acreditan a los estudiantes como profesionales en un campo determinado.

F. EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

F.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión, les pedimos a los Directores de Departamento entrevistados que nos dijeran si creen que los estudiantes de su Facultad estudian para superar los exámenes o más bien estudian por una motivación intrínseca por el aprendizaje. A continuación, y para interpretar mejor sus percepciones, les preguntamos hasta qué punto consideran que sus alumnos estarían de acuerdo con la afirmación de que es más importante aprobar que aprender.

F.2. <u>Sus respuestas</u>:

11. Estas investigaciones también apuntan a que existe una cultura que se concreta en aquello de estudiar para el examen y trabajar para la nota, como algo opuesto a otra caracterizada por una motivación intrínseca por el aprendizaje, por la cualificación personal y profesional. ¿Cuáles de éstas se dan en este centro? ¿Cuál está más extendida?

Geografía	Sí, la primera. La prueba está que cuando hacemos salidas al campo si no les dices que lo que se vea allí va a entrar en el examen, ni toman notas. Únicamente les interesa el examen.
Filosofía	Aquí distinguiría entre dos tipos de alumnos: los que habitualmente vienen a clase y los que se matriculan. De los habituales, la mayoría tiene algún interés por la formación (aproximadamente el 70%), y después siempre hay un 30% más o menos que lo único que le importa es aprobar la materia con independencia de su formación profesional. A los alumnos que no vienen no los considero.
Historia	La primera claro, en todos los centros. Trabajar para el examen es algo que se aprende en todos los niveles educativos desde pequeños: lo importante no es lo que sabes, sino lo que apruebas. Cuando llegas a la Universidad ya lo tienes muy aprendido y no hay nada aquí que lo modifique. De hecho, si no les haces exámenes no saben reaccionar, si lo único que les ofreces es conocimiento les entra una gran angustia sobre cómo serán evaluados.
Filología	Estudiar para el examen, desde luego. A pesar de los avisos de que estudien diariamente. En cuanto a las motivaciones profesionales, yo creo que nuestra Facultad tiene una fuerte crisis.

12. En esta misma línea, otro de los resultados de investigaciones previas es que los estudiantes afirman que es más importante aprobar que aprender. ¿Cree usted que los alumnos de esta Facultad estarían de acuerdo con esta afirmación? ¿A qué diría que es debida?

Geografía	Habría que hacer una encuesta entre los alumnos, pero posiblemente hay muchos preocupados por aprobar más que en "profundizar en esta materia porque esto me va a dar una formación humanística o técnica". Posiblemente les interese más aprobar que aprender, pero a lo mejor mi percepción es muy negativa porque los veo muy pasotas.

Filosofía	*No se le formuló esta pregunta, porque consideramos que ya la había respondido en la cuestión anterior.*
Historia	No digo que todos, pero creo que un porcentaje importante sí.
Filología	Entiendo que piensen de esa forma. En algunos casos de lo que se trata es de llevarse de aquí un título, y cuanto antes mejor. Se hace todo lo posible para que vean que esa visión no es correcta, pero entiendo perfectamente que piensen de esa forma

F.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como los Directores de esta área opinan mayoritariamente que los alumnos universitarios estudian para aprobar, para superar los exámenes, no por una preocupación o un interés intrínseco por su formación.

El único que discrepa ligeramente de esta opinión es el Director del Departamento de Filosofía, que considera que es necesario distinguir entre alumnos asistentes y los no asistentes, y de los primeros cree que la mayoría sí están más interesados por su formación que por las notas. El resto de los Directores afirman que la única motivación que muestran sus estudiantes es la de aprobar los exámenes, lo que se manifiesta en comportamientos como no tomar notas si no se les dice claramente que es materia de examen, o estar desconcertados y agobiados si se les dice que no se va a hacer un examen.

El Director del Departamento de Historia cree además que esto es algo que los estudiantes aprenden a lo largo de su vida de estudiantes, de forma que el sistema educativo les va enseñando que lo único que importa es trabajar para los exámenes.

Por lo que respecta a si los estudiantes de esta área afirmarían que es más importante aprobar que aprender, las opiniones ya no son tan claras. Los Directores de Geografía e Historia creen que mayoritariamente sí expresarían

esta opinión, pero no lo afirman con tanta rotundidad como en el caso anterior (de hecho el Director del Departamento de Geografía no está seguro de si lo cree únicamente porque tiene una visión muy negativa de cómo trabajan sus alumnos).

El Director de Filología no se posiciona claramente sobre este aspecto (aunque por su respuesta se podría decir que sí cree que sus estudiantes afirmarían que es más importante aprobar que aprender), lo que sí dice es que entiende esta posición, ya que la información que les llega a los estudiantes de la sociedad en general es que lo importante es el título, el diploma que certifica unos conocimientos, más que los propios conocimientos en sí mismos.

Y el Director de Filosofía ya nos había contestado que, desde su perspectiva, aproximadamente un 70% de los estudiantes que asisten regularmente a clase consideran que el aprendizaje es importante por sí mismo, independientemente de las notas que lo certifiquen. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que siempre hace esta distinción entre alumnos asistentes y no asistentes, y no sabemos cuál es el porcentaje aproximado de alumnos matriculados que asisten normalmente a clase.

G. PROBLEMAS EN LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN:

G.1. Nuestro planteamiento:

En la entrevista, también realizamos una serie de preguntas sobre los problemas más frecuentes que, relacionados con la evaluación de estudiantes, encuentran los profesores y los alumnos universitarios. De esta forma, les pedimos a los Directores de Departamento que nos comentaran cuáles son los problemas más frecuentes que tiene o siente el profesorado relacionados con la evaluación y, en caso de haber recibido quejas de estudiantes sobre este proceso, en qué aspectos se centran esas quejas y con qué nivel de formalidad fueron presentadas (escritos, alborotos, conversaciones informales, etc.).

Quisimos profundizar un poco más en este tema y le preguntamos a estos Directores si en su opinión las situaciones en que se recoge información para la evaluación causan especial tensión y nerviosismo en el alumnado (de acuerdo con los resultados de investigaciones previas sobre este tema). Y, en caso afirmativo, les interrogamos acerca de cómo se manifiesta esta situación y cuál es su valoración al respecto.

G.2. Sus respuestas:

4. *Las conclusiones que aportan varias de las investigaciones realizadas sobre la evaluación de estudiantes en el contexto universitario apuntan a que este es uno de los procesos más problemáticos que tiene que afrontar el profesorado, ¿podría decirnos usted cuáles son los problemas más frecuentes que tiene o siente el profesorado de este Departamento relacionados con la evaluación de estudiantes?*

Geografía	Por parte del profesorado no hay quejas. No hay un debate del tema como tampoco hay un debate de los programas.
Filosofía	El profesor no evalúa solamente al alumno, sino que está evaluando a sí mismo, y en la medida que establece un sistema de evaluación que funcione o no funcione también se está evaluando o sí mismo. Entonces hay un riesgo, el miedo a que ese sistema fracase. Si hay un texto escrito publicado oficialmente y si no se cumple la persona perjudicada puede reclamar, y esto también es una de las razones que hace a veces que el profesorado esté un poco reacio.
Historia	Sí, sin duda. Cualquier docente sabe que la evaluación es injusta. Es muy fácil diferenciar entre el examen muy bueno del muy malo, pero todo lo demás entra en el reino de la arbitrariedad, a no ser que vayas al tipo test, pero en algunas materias eso es reducir al absurdo cuestiones complejas, que necesitan exposición y argumentación. Es un tema tabú, pero todos sabemos que la arbitrariedad ronda inevitablemente la corrección de exámenes, objetivar es muy difícil.
Filología	Más bien desagradable, no exactamente problemática. Es la menos gratificante independientemente del resultado que obtengan los estudiantes, corregir exámenes es tremendamente aburrido. La naturaleza del trabajo es mucho menos divertido que otras cosas que hay que hacer.

6. *En estas mismas investigaciones también se apunta que es la evaluación de estudiantes el proceso que más quejas genera por parte del alumnado: ¿se han recibido quejas sobre este proceso en el Departamento? En caso afirmativo: ¿con qué nivel de formalidad: escritos individuales, alborotos colectivos, etc.? ¿Y en qué aspectos se centraban estas quejas?*

Geografía	Los alumnos demandan exámenes de preguntas concretas con respuestas concretas, no quieren preguntas abiertas, de reflexión, posicionamiento, etc. Sólo les preocupa la nota final, no lo que están aprendiendo.
Filosofía	En el Departamento no, pero en la Comisión de Docencia sí. Un caso concreto: denunciaban que una profesora no estaba bien intelectual, moral y físicamente en aquel momento para dar clase. Bajó el listón de exigencia y todos conformes. Los problemas de fondo siempre vienen por la calificación final.
Historia	No, que yo recuerde. No protestan pero no están satisfechos, a veces con razón y otras sin ella, pero no conozco a ningún estudiante que esté satisfecho con la evaluación.
Filología	Hasta donde yo recuerdo, muy poquitas. Siempre se centran en la calificación, nunca en el sistema.

10. *En investigaciones anteriores, se ha visto que son generalmente las situaciones en que se recoge información para la evaluación los momentos que causan más tensión y nerviosismo en el alumnado. ¿Es así en esta Facultad? ¿Cómo se manifiesta? ¿A qué cree usted que es debido esto? ¿Cuál es su valoración al respecto?*

Geografía	Aquel agobio que yo viví de alumno realmente no lo veo como profesor, pero porque tampoco estás conviviendo con los alumnos. No descarto que la haya porque no lo sé, dependerá también de la persona. Lo que se nota es que desciende el número de alumnos que vienen a clase los días anteriores a los exámenes, las bibliotecas están más llenas o te vienen a preguntar justo la víspera.
Filosofía	*No se le formuló esta cuestión.*

Historia	Teniendo en cuenta el marco conceptual de los exámenes creo que hoy están tranquilísimos, porque tienen profesores más comprensivos que los tranquilizan y les dan más facilidades. Creo que no es una situación muy preocupante. Otra cosa es que haya gente que lo pase mal, pero creo que a diferencia de cuando yo era estudiante, ahora se le quitó hierro al examen como un acto singular, con toda una parafernalia que estaba destinada a meterle miedo al estudiante, todo eso se fue diluyendo.
Filología	Sí, yo creo que sí. El hacer una prueba siempre produce tensión, de todas formas, es el resultado de la historia de todo el curso: 150 personas en clase, no se conoce más allá de la primera fila, no se conoce a la gente y el examen es una prueba de todo o nada, y lo que suceda ese día es lo que determina la historia de los ocho meses restantes. Eso es lo que le da el factor más desagradable de tensión que hay. En la medida en que las relaciones a lo largo del curso hayan sido más intensas, que se conozca en qué va a consistir el examen, qué tipo de prueba es, esa tensión desaparece. En nuestro Departamento yo no recuerdo casos muy problemáticos de este tipo, pero a lo mejor no manejo toda la información.

G.3. <u>Análisis</u>:

Podemos comprobar en estas respuestas como parece que el profesorado de estos Departamentos no siente la evaluación de estudiantes como un proceso excesivamente problemático. De hecho, el Director de Geografía nos afirma que no se plantean problemas en torno a este tema porque simplemente no se debate ni se reflexiona sobre él.

Los Directores de Filosofía e Historia discrepan de esta afirmación, aunque los problemas que ellos denuncian se refieren fundamentalmente a aspectos como que al evaluar a los estudiantes el profesor implícitamente también está evaluándose a sí mismo y esto le crea inseguridad, y el hecho de que todo sistema de evaluación tiene un componente de arbitrariedad, y eso también crea inseguridad en el profesorado.

Por su parte, el Director de Filología afirma que el profesorado de su Departamento no siente la evaluación como un proceso problemático, aunque sí desagradable o aburrido, aunque debemos tener en cuenta que se refiere

fundamentalmente a la labor de corrección de exámenes más que al proceso de evaluación en conjunto.

En lo que se refiere a las quejas de los estudiantes, los cuatro Directores entrevistados están de acuerdo que, aunque no se presentan muchas, éstas siempre vienen motivadas por la calificación, no por el sistema de evaluación utilizado.

El Director de Geografía cree además que las protestas que pueden aparecer por la forma en que se realiza el examen es porque los estudiantes buscan aquello que les resulta más cómodo, como es memorizar y dar una respuesta cerrada a una pregunta concreta, no tener que valorar ni posicionarse, aunque esto implique un aprendizaje más profundo.

El Director de Historia nos comenta también que aunque nunca se han recibido quejas concretas de alumnos en el Departamento, él piensa que ningún estudiante está satisfecho con el sistema de evaluación que se utiliza.

Y por lo que respecta a si la evaluación se vive con especial tensión o nerviosismo, los Directores de Geografía e Historia opinan que la situación era mucho peor en su época de alumnos, en la que realmente se metía miedo al estudiante, ahora creen que los profesores son más compresivos y la situación se vive de forma más relajada (aunque el Director de Geografía no descarta que se viva con más tensión de la que él percibe).

Por el contrario, el Director del Departamento de Filología sí cree que se viven esos momentos con especial tensión, lo cual le parece comprensible debido a que se está poniendo en juego el esfuerzo del estudiante durante todo el curso en una única prueba final. Aún así, considera que depende mucho de la interacción existente entre profesor y alumnos, y cuanto mayor haya sido esa interacción y más información tengan de cómo es la prueba de examen menor es la tensión que manifiestan los estudiantes.

H. RELACIÓN EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA:

H.1. Nuestro planteamiento:

Quisimos saber también en estas entrevistas cuál es la opinión de los Directores de Departamento acerca de la utilización del conocimiento sobre cómo se realiza la evaluación de estudiantes como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza universitaria. Es decir, si consideran que puede ser un indicador adecuado para conocer la calidad de la enseñanza que está ofreciendo nuestra Universidad y, en caso afirmativo, cuál es la importancia que le conceden a este indicador.

Una vez aclarada esta cuestión, le preguntamos a los Directores si, en términos de una enseñanza de calidad, consideran que la evaluación de estudiantes que se desarrolla en su Departamento es adecuada.

H.2. Sus respuestas:

7. *Como le había comentado antes de iniciar la entrevista, nuestro objetivo es conocer cómo se realiza la evaluación de los estudiantes en la U.S.C. utilizando esta información como un indicador de la calidad de la enseñanza que se ofrece en esta Universidad, ¿cree usted que es un indicador adecuado? En el conjunto de indicadores de calidad de la enseñanza, ¿cuál diría que es su peso específico?*

Geografía	Para evaluar la calidad más bien tendría que haber una evaluación externa ... Para saber si un alumno está bien formado no se trata de volverle a preguntar cosas que vio en la materia, sino de saber cómo se enfrenta a una realidad. La evaluación nos serviría para saber cuál es la calidad didáctica o pedagógica del sistema de enseñanza-aprendizaje que está funcionando en la Universidad. En función de cómo se evalúe estamos dando la imagen de cuáles son los conceptos, valores y elementos básicos para cada profesor. Más que para saber la calidad, la evaluación podría servir para saber si somos capaces de medir la cantidad-calidad de conocimientos que tiene el alumno.
Filosofía	Como indicador sí, pero no en exclusiva. El ser un mal evaluador no implica ser un mal profesor. Sobre la calidad de la docencia se están invirtiendo mucho tiempo y muchos recursos y hasta el momento no dio los resultados que debiera.

Historia	Creo que es importante, pero no sabría decir en qué grado. Es importante porque gran parte del malestar o satisfacción de los estudiantes deriva de una buena evaluación, de que se sientan bien evaluados y haya una justicia colectiva.
Filología	Sí, lo que pasa es que son muchos los factores que influyen ahí y no todos pesarán lo mismo en función de las facultades y de las asignaturas. Hablando a un nivel genérico sin duda es importante, pero no sabría cuantificarlo. En general es importante saber cómo se hace la evaluación, que el estudiante sepa qué es lo que se le va a pedir y por qué, y no sólo en teoría, sino con demostración práctica de su utilidad.

8. *Y en este marco, es decir, en términos de una enseñanza de calidad, ¿cree usted que la evaluación que se está desarrollando en este Departamento es adecuada? ¿Cuáles consideraría que son sus puntos fuertes y cuáles sus debilidades?*

Geografía	Como Director no tengo un conocimiento exhaustivo de lo que hace cada profesor. Como persona creo que es una evaluación clásica, que valora sobre todo los contenidos conceptuales, interesa que los alumnos sepan unas cosas aunque no sepan aplicarlas. Como persona, como profesional y como profesor me parece que se evalúa realmente mal.
Filosofía	Hay una tendencia que se está imponiendo, y creo que es la más positiva, de compatibilizar en el sistema de evaluación una parte teórica y una parte práctica, o evaluar mediante comentarios de texto, que implican: saber, saber relacionar y saber discutir.
Historia	Es bastante adecuada, en las condiciones actuales. Las virtudes estarían en la voluntad de la mayoría de los profesores de que la gente demuestre lo que sabe, no lo que no sabe. Las debilidades: no poner en común sistemas, modos y métodos de evaluación para poder mejorarlos. Y la mayor debilidad es la arbitrariedad, si no se reflexiona sobre los sistemas no se modifican, y por tanto no podemos suponer que sean adecuados, simplemente son heredados.
Filología	Creo que sí, la impresión que yo tengo es que el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a la evaluación es alta. El punto fuerte en general es que tratamos, adaptando en cada caso al carácter de cada asignatura, de mostrar que lo que se hace sirve para algo, y en consecuencia en la evaluación es necesario demostrar que se han adquirido no sólo conocimientos, sino también las técnicas y que se es capaz de resolver problemas. Defectos: quizás que no siempre somos capaces de adaptar las pruebas a los niveles, de ajustar los parámetros o buscar exactamente lo que deberíamos buscar.

H.3. Análisis:

Comprobamos como, en principio, los cuatro Directores encuestados de esta área de conocimiento están de acuerdo en que el saber cómo se realiza la evaluación de estudiantes puede ser un indicador adecuado para evaluar la calidad de la docencia, si bien no tienen tan claro cuál sería su grado de importancia.

El Director de Geografía considera que conocer el sistema de evaluación nos servirá para saber los conocimientos básicos de su materia para cada profesor, pero más que darnos información sobre la calidad de la docencia nos serviría para saber si el profesorado evalúa adecuadamente los conocimientos de sus alumnos.

Llama la atención la percepción del Director del Departamento de Filosofía, que opina que el ser un mal evaluador no implica ser un mal profesor, desde una perspectiva que concibe a la evaluación como un proceso independiente en vez de una parte más del proceso general de enseñanza-aprendizaje. Y este Director también nos advierte de los pocos resultados prácticos que hasta el momento ha producido la investigación sobre la calidad de la docencia.

En cambio, el Director del Departamento de Historia considera que sería un indicador importante debido a que en gran medida la satisfacción o insatisfacción de los estudiantes es consecuencia de que sientan que han sido evaluados con justicia o no, desde la perspectiva de que la evaluación condiciona fuertemente el proceso de enseñanza.

En donde aparecen mayores diferencias entre Departamentos es en la valoración o el grado de satisfacción con la forma en que están desarrollando la evaluación de estudiantes; de forma que mientras el Director de Geografía considera que se evalúa realmente mal, los Directores de Filosofía y Filología están bastante satisfechos con como se evalúa en sus Departamentos.

El Director de Historia, aunque comienza diciendo que la forma de evaluar en su Departamento es bastante adecuada teniendo en cuenta las

condiciones en que se tiene que desarrollar, considera que el hecho de que no se pongan en común y se debatan los sistemas de evaluación hace que no se puedan modificar ni, por tanto, mejorar. Simplemente se sigue utilizando la misma forma de evaluar de siempre.

Entre los puntos fuertes que destaca cada Director de la evaluación de estudiantes encontramos:

- utilizar para la evaluación comentarios de textos, que implican el poner en funcionamiento las capacidades de saber, saber relacionar y saber discutir (en Filosofía)
- tener la voluntad de que los estudiantes demuestren lo que saben, no lo que no saben (en Historia)
- tratar de mostrar que el aprendizaje que realizan les sirve a los estudiantes para resolver problemas (en Filología)

Y entre las debilidades:

- centrarse únicamente en contenidos conceptuales (en Geografía)
- falta de coordinación entre el profesorado (en Historia)
- arbitrariedad en los sistemas de evaluación (en Historia)
- falta, a veces, de adaptación de las pruebas al nivel en que se encuentran los alumnos, de forma que puede que no siempre sirvan para evaluar lo que se pretende (en Filología)

I. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES DE LA EVALUACIÓN POR ÁREAS:

I.1. Nuestro planteamiento:

Para conocer las posibles características diferenciales de la evaluación de estudiantes en función del área de conocimiento, le preguntamos a los Directores si creen que las especificidades propias de las áreas de conocimiento que se imparten en su Departamento conllevan diferencias a la

hora de realizar la evaluación de estudiantes en comparación con la que se puede realizar en otras áreas.

I.2. <u>Sus respuestas</u>:

9. *¿Considera usted que las especificidades propias de las áreas de conocimiento que se imparten en este Departamento conllevan diferencias a la hora de realizar la evaluación de los estudiantes en comparación con la que se puede realizar en otras áreas de conocimiento?*

Geografía	*No se le formuló esta pregunta.*
Filosofía	Sí, creo que siguen funcionando dos bloques: las Ciencias Experimentales y las Ciencias Humanísticas, y después también hay que tener en cuenta los diferentes tipos de prácticas que se hacen (de laboratorio, de campo o de pizarra). Los niveles de exigencia son diferentes, por ejemplo desde el punto de vista de la responsabilidad: no es lo mismo aprobar a una persona que no sabe Medicina que a uno que no sabe Filosofía, que no ganas nada con suspenderlo. Distintas materias o diferentes grados de responsabilidad podrían implicar que el sistema de evaluación en sí sea más ajustado, más objetivo o adecuado, en teoría por lo menos de la importancia que tenga esa materia para el conjunto de la sociedad.
Historia	Todos los Directores de Departamento dirán que sí, pero nuestra forma de evaluar es exactamente igual a la que puede haber en cualquier Departamento de Historia o en cualquier Departamento de Ciencias Sociales. Hay un tronco común que es el de las Literaturas, Economía, Ciencias Sociales, Ciencia Política, Filosofía, Historia, Sociología, Antropología, etc., en el que el sistema de evaluación puede ser común: con análisis de texto, ideas, informaciones, bases de datos, gráficas, etc. Y por lo tanto no hay ninguna razón por la que en Económicas, por ejemplo, haya muchos exámenes tipo test y en Historia no haya ninguno, porque el número de alumnos es relativamente parecido. Debería haber una reflexión en este sentido, y que podría ser mucho más rica por grandes áreas. Si esa reflexión se produce sólo por Departamentos se tiende a remarcar la especificidad frente a los elementos comunes.
Filología	*No se le formuló esta pregunta.*

I.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como los dos Directores a los que les formulamos esta cuestión consideran que hay un tronco común de áreas de conocimiento donde la evaluación podría ser muy similar, por lo que una reflexión conjunta sobre temas relacionados con la evaluación de estudiantes en estas grandes áreas sería muy productiva (mientras que si se realiza únicamente por Departamentos tiende a remarcarse los aspectos más diferenciales entre áreas).

Aún así, llama la atención que el Director del Departamento de Filosofía opine que en función del nivel de exigencia de cada titulación, por el grado de responsabilidad que en la sociedad tendrán después sus graduados, el sistema de evaluación que se utilice también debe ser más "ajustado, objetivo o adecuado", de forma que pareciera que en titulaciones como la suya no importaría tanto que se utilice un sistema de evaluación arbitrario ... (opinión que, obviamente, no compartimos).

También es interesante la reflexión del Director del Departamento de Historia, que advierte que realmente no existe ninguna razón (más que la tradición heredada) por la que en Económicas los exámenes sean fundamentalmente de preguntas tipo test, mientras que en Historia prácticamente nunca se utilizan este tipo de preguntas.

J. IMPLICACIÓN / PREOCUPACIÓN DEL PROFESORADO:

J.1. <u>Nuestro planteamiento</u>:

Les pedimos a los Directores que valoraran el nivel de inquietud, implicación o compromiso del profesorado en relación a la evaluación de estudiantes.

J.2. <u>Sus respuestas</u>:

21. Podría decirnos, si es que le consta, ¿cuál es el nivel de inquietud, implicación, compromiso, empeño o innovación del profesorado de este Departamento en torno a este tema?

Geografía	De la enseñanza no lo sé, sería muy arriesgado por mi parte discutir cosas que no sé. Del tema de la evaluación me parece que es un tema que les preocupa poco.
Filosofía	*No se le formuló explícitamente esta cuestión, pero por respuestas anteriores, es de suponer que afirmaría que a una mayoría del profesorado (aproximadamente el 70%) sí le preocupa.*
Historia	Yo creo que es bastante grande, a pesar de todo, por lo menos en mi Departamento. Hay una predisposición favorable bastante grande, hay una preocupación en ese sentido.
Filología	*No se le formuló esta cuestión.*

J.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como en este caso las percepciones de los Directores a los que les formulamos esta pregunta son muy divergentes, de forma que mientras el Director de Geografía considera que al profesorado de su Departamento el tema de la evaluación no les preocupa demasiado; el Director de Historia cree que hay una predisposición favorable entre el profesorado de su Departamento hacia estos temas, y aunque en repetidas ocasiones a lo largo de la entrevista había afirmado que es un tema sobre el que no se reflexiona ni se discute conjuntamente, sí opina que les preocupa bastante.

No le formulamos esta pregunta a los Directores de Filosofía y Filología, pero por sus respuestas al conjunto de la entrevista nos atreveríamos a decir que perciben que en sus Departamentos este es un tema que sí preocupa a la mayoría del profesorado, sobre el que reflexionan e intentan mejorarlo.

K. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN:

K.1. Nuestro planteamiento:

Nos interesó saber específicamente que propuestas harían los Directores entrevistados para mejorar el proceso de evaluación de estudiantes.

Una vez hechas estas propuestas, les planteamos si en su opinión sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta, y en caso afirmativo, si creen que los profesores de su Departamento estarían interesados en esa formación.

K.2. Sus respuestas:

20. Nos gustaría que comentara ahora si en su opinión existen algunos factores o aspectos que podrían mejorar la forma en la que actualmente se está desarrollando la evaluación de alumnos universitarios.

Geografía	Creo que el factor fundamental es la carencia de medios. Este Departamento para poder cambiar en algunas materias su evaluación tendría que cambiar su proceso de enseñanza-aprendizaje: si no le podemos enseñar un mapa porque no tenemos un aula de cartografía para trabajar de otra manera difícilmente vamos a evaluar de otra manera. Si la enseñanza es muy teórica, la evaluación se va a basar en esa teoría. Habría profesores que a pesar de todos los medios seguirían evaluando igual, pero la evaluación está muy condicionada por la disponibilidad que hay de medios para trabajar en el aula. Si no hay medios no se puede enseñar de otra manera y difícilmente se va a poder evaluar de otra manera.
Filosofía	Yo pienso que primero es la convicción del profesor de que lo que está haciendo sirve para algo. Segundo, tratar de comunicar ese servicio de función social, y comunicarlo teniendo en cuenta la situación en que está el alumnado. Y tercero, si tiene experiencia profesional, traducirla a la hora de evaluar a los alumnos. Algo que sería el primer elemento que yo pondría es que el profesor se sitúe en la misma dimensión que el alumnado, o que piense que él también fue alumno, que él también pasó por las mismas circunstancias. Entonces aplicar su experiencia, por lo menos tenerla presente y no olvidarla a la hora de establecer un trato de relación con personas que son alumnos. Pero evitar esas diferencias a veces tan categóricas, porque eso ayuda no solamente al trato, sino a la propia impartición de la materia y a establecer el propio sistema de valoración. Hay una serie de elementos que a mi modo de ver se fundamentan sobre todo en la forma de ser, que tiene mucho que ver con la forma de comportarse.

Historia	Primero habría que concienzar al profesorado de la importancia del proceso de evaluación, pero no en abstracto, porque en abstracto hay una prevención hacia todo lo que suene a Pedagogía, sobre todo porque muchas veces no se concreta en nada, o no se tiene concretado en nada práctico, tangible. En segundo lugar, conseguir que los Departamentos introdujeran eso como un elemento de debate, para empezar. Que la cuestión de las fórmulas de evaluación, de qué tipo de evaluación, fuera un elemento de discusión activa dentro del Departamento y también dentro de las grandes áreas. Es decir, que se conocieran, se palparan las formas de evaluación, se definieran cuáles existen y eso fuera evaluado de alguna forma por los propios docentes. Y con la participación de los estudiantes, lo que ellos digan también es fundamental porque ellos son los que experimentan la evaluación, los que pueden dar ideas.
Filología	Primero quizá un poco más de formación y de tradición didáctica, las dos. Los profesores nos hemos ido cociendo en las clases, sales mejor o peor según ciertas capacidades básicas, según te hayas fijado en lo que hacen otras personas, ... Casi todos hemos aprendido a partir de errores. Yo tengo una cierta desconfianza de todas esas técnicas, cursos, y de todas esas cosas que con demasiada frecuencia están huecas, no tienen demasiado contenido dentro. Pero claro, no todo es práctica, aunque sí puede ser la práctica cuando la práctica es controlada. Otro problema es el de la duplicidad de funciones que realizamos en la Universidad, con una cierta esquizofrenia que pasa por el hecho de que nos pagan en tanto que docentes y nos evalúan en tanto que investigadores. Y hay gente que desempeña una labor de investigación magnífica, y sin embargo como profesores son una desgracia, y al contrario. La Universidad tiene que hacer las dos cosas, de lo que no estoy tan seguro es de si todo el mundo tiene que hacer las dos cosas en el mismo grado, en el mismo porcentaje. No se pueden hacer proyectos de investigación comparables a los que se hacen en otros sitios con equipos formados exclusivamente por profesores-investigadores. Y tampoco vamos a ningún sitio con profesores que están más preocupados lógicamente por su carrera investigadora que por su carrera docente porque nadie le va a preguntar nunca qué tal da las clases, salvo entrevistas de este tipo. Y un tercer factor es el número de estudiantes por grupo. El número es fundamental, quizás no es de los más importantes desde el punto de vista teórico, pero es un factor que pesa enormemente desde el punto de vista práctico. Por una vez en la historia tenemos la posibilidad de tener grupos más reducidos, pues resulta que no es bueno, que tenemos que salir por ahí a buscar estudiantes, es la versión oficial, con lo cual está suponiendo que los grupos que tenemos son buenos.

22. *¿Cree usted que sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta? En caso afirmativo: ¿Estarían dispuestos a acudir? ¿Qué habría o se podría hacer?*

Geografía	Posiblemente, pero no iría nadie. Creo que uno de los problemas que hay en el sistema universitario es que el profesorado universitario cree que ya sabe todo. ¿Quién le va a enseñar a evaluar si siempre se hizo así? Se podría intentar, pero me parece que el futuro sería malo.
Filosofía	Sí, y habría que distinguir el tipo de facultades de las que proceden. Lo que pasa es que en la Universidad no tenemos CAP, tenemos ahora la mejora de la calidad docente, a ver si se hace efectiva. El caso es que a veces cuantas más cosas se intentan, cuanta más teoría se imparte, menos mejora se consigue en la práctica.
Historia	Sí, sin duda. Hay una cuestión que es incomprensible: que se forme a todos los docentes en todos los niveles educativos menos en el universitario. Es algo que no se entiende, no es razonable, no tiene ningún tipo de explicación, más que una herencia estúpida, que además causa, en la medida en que somos funcionarios, nos tratan como si fuésemos notarios, registradores, jueces, ..., que una vez que consiguen una oposición dan unos temas y punto. Estarían dispuestos a acudir, sí. Habría que hacerles saber, que convencerlos de la utilidad de eso, de su sentido. Las reticencias son por hábito. Es un problema de edad, un problema generacional. Se puede hacer con gente joven, que está dispuesta, pero no con gente ...Y hay experiencias que lo demuestran, porque lo que pasa en la clase es cosa del profesor, y lo que pase entre el profesor y los alumnos es cosa exclusivamente de ellos, nadie puede entrar en eso, y la libertad de cátedra se entiende de esa forma tan autárquica, por definirlo de alguna forma.
Filología	Sí, sí. Mi desconfianza hacia esos cursos es porque hay demasiados cursos de técnicas que ignoran por completo los contenidos correspondientes, pero no estoy en contra de la formación didáctica en sí, si se hace bien. Si es una formación didáctica hecha de palabras vacías, entonces no. En la Universidad se supone que todos tienen los contenidos y ahora de lo que se trata es de decir: estos contenidos se pueden transmitir mejor de esta forma, esta técnica es mejor que la otra, etc., etc. Pero el ambiente general ha sido de insistir demasiado en técnicas didácticas sin atender a lo que esas técnicas ..., que bueno son pura tecnología de transmisión, y de ahí una cierta desconfianza de la formación, pero si es formación hablando de lo que hay que hablar, por supuesto. Formación por un lado y tradición en el sentido de que nunca se va a aprender fuera todo, se hace dentro de una escuela, dentro de un grupo, viendo cómo lo hacen otros, discutiendo, y por lo tanto con la tradición que se ha creado en la propia Facultad, en el Departamento, en el grupo, etc. Yo creo que los profesores estarían dispuestos a acudir. No habría resistencias si son con un mínimo de garantías. si te van a contar la psicología del aprendizaje en los niños de quince, entonces no.

K.3. <u>Análisis</u>:

Si hacemos una síntesis de las principales propuestas o aspectos que estos Directores consideran que podrían mejorar la actual forma de desarrollar el proceso de evaluación de estudiantes encontramos:

- Mayor disponibilidad de medios.
- Convicción del profesorado sobre la utilidad de lo que está enseñando.
- Comunicar la función social que tienen las carreras humanísticas.
- Traducir la experiencia profesional del docente (si la hubiera) al ámbito de la evaluación.
- Situarse en la misma dimensión que el alumno (evitando actuaciones jerárquicas o por estatus).
- Concienciar al profesorado de la importancia del proceso de evaluación.
- Debatir las diferentes formas de evaluación en los Departamentos y por grandes áreas de conocimiento, contando con la participación de los estudiantes en esos debates.
- Mayor formación y tradición didáctica.
- Resolver la duplicidad de funciones del profesor universitario, que se traduce en cobrar como docentes y ser evaluados como investigadores.
- Reducir el número de estudiantes por grupo.

Comprobamos así como una parte importante de estas propuestas se centran en buscar una revalorización de la función docente, tanto desde la institución, como desde el propio colectivo de profesores.

Además, los cuatro Directores de esta área creen que sería necesario establecer algún proceso didáctico para mejorar la formación del profesorado universitario sobre aspectos relacionados con la evaluación de estudiantes, aunque cada uno de ellos matiza de forma diferente esta respuesta.

Así, el Director del Departamento de Geografía cree que no asistiría nadie porque los profesores universitarios consideran que ya lo saben todo y nadie les puede enseñar a mejorar su práctica.

El Director del Departamento de Filosofía cree que sería útil siempre y cuando se concrete en función del área de conocimiento al que pertenezca el profesorado al que se dirige.

El Director del Departamento de Historia cree que sería básica esta formación para el profesorado universitario, y opina que los profesores estarían dispuestos a acudir, aunque habría que convencerles de la utilidad de esta formación. Además, considera este Director que sería más fácil el cambio con los profesores jóvenes, porque los profesores de mayor edad creen que la libertad de cátedra implica que nadie tiene por qué meterse en lo que pasa en sus clases.

Por último, el Director del Departamento de Filología afirma que unos cursos de formación podrían ser muy útiles si se centran en explicar diferentes técnicas de evaluación y mostrar por qué unas son mejores que otras, atendiendo a los contenidos específicos que hay que evaluar en cada área de conocimiento. También considera que sería muy valioso que hubiera una cierta tradición en los departamentos o facultades que permitiera discutir estos temas en función de los que está pasando en el propio departamento o facultad. Este Director opina que el profesorado estaría dispuesto a asistir, siempre que se le asegurase que se van a tratar aspectos que van a ayudar en su práctica.

L. COMENTARIOS AÑADIDOS Y VALORACIÓN DE LA ENTREVISTA:

L.1. Nuestro planteamiento:

Para finalizar la entrevista, les preguntamos a los Directores si querían añadir algo más al conjunto de la entrevista y les pedimos una valoración de la misma. Presentamos las respuestas a estas dos cuestiones unidas porque así las respondieron la mayoría de los entrevistados.

L.2. <u>Sus respuestas</u>:

23. ¿Quiere añadir algo más?

24. Le agradeceríamos, por último, una valoración de esta entrevista: de su objetivo, contenido, diseño, ...

Geografía	De evaluación la verdad es que es un tema que yo no controlo ..., aunque lo controlo en el sentido de que mi caso es especial porque yo estuve en Enseñanzas Medias y eso me llevó a veces a reflexionar todo el tema de los conceptos de los alumnos, de los preconceptos, hasta a leer a Ausubel y compañía para intentar entender algunas cosas que me parecían básicas y que me siguen pareciendo básicas. También hay que hacer autocrítica, porque cuando llegas a la Universidad a veces te olvidas de que no vendría mal partir de los preconceptos, pero a veces entramos en una dinámica totalmente diferente. Personas que podemos pensar que es importante el tema de la evaluación aún reconocemos que tal como se hace no funciona, porque a veces salen cosas que es imposible que salgan. Los alumnos a lo mejor consideran que es mejor profesor aquel que les exige menos, aquel que da la clase más teórica, y a lo mejor el profesor que prepara mejor las clases, más a fondo, que intenta dar una clase participativa, más dinámica, de debate y tal, les parece un "coñazo". Los alumnos no están de acuerdo con mi sistema de evaluación porque les parece más complejo, ellos prefieren el otro, esa pregunta cerrada que les permite decir que uno más uno es dos. Por eso a veces es un problema que habría que ver como se puede evaluar, habría que decirles a los alumnos que también la evaluación es un aprendizaje, o sea, que ellos sepan que después van a tener que responder de otra forma, van a tener que plantearse una serie de problemas que no es simplemente saber que uno y uno son dos. Me interesa hacer personas que tengan la cabeza bien hecha, no la cabeza bien llena. Ellos prefieren tener cabezas bien llenas, y ellos prefieren que les preguntes sobre esas cabezas bien llenas. Creo que es un problema que habría que intentar ..., es una dinámica que habría que intentar cambiar, pero insisto que es un tema complejo, porque salvo en la Facultad de Pedagogía o tal, donde están preocupados por esa parte de su trabajo, yo creo que en las demás obvian el tema de la evaluación. Creo que es un tema interesante, y a lo mejor habría que replantearlo desde la propia Universidad, si se atreve. Ya sabes que el tema del personal universitario es un tema complejo. Para criticar una cosa hay que saber de ella, y yo del tema ... Yo intento evaluar lo mejor posible, ahora evaluarte a ti o la entrevista, para eso habría que tener una formación que no tengo.

Filosofía	El objetivo de tu trabajo, al que se encamina la respuesta de la encuesta, a mí me parece positivo. Positivo, por lo menos como intento, y sería deseable que esto se tradujera en una mejora positiva y que se concretara. Lo que está claro es que las cosas se pueden hacer mejor, por lo menos. Que hay que mejorar la enseñanza pienso que está claro. Que hay que mejorar la evaluación, pienso que también. También que algo ya se hizo, por lo menos en el sistema de evaluación de los alumnos, que es el objeto directo de tu investigación, ya se fueron consiguiendo cosas. Yo hablo de lo que pasa aquí, y quisiera yo que cuando estudié me exigieran y me enseñaran a hacer comentarios de textos y a leer, porque de aquella lo que se estilaba era el sistema tradicional: lección magistral, la gente cogía apuntes, hacía los exámenes y punto. Todo tipo de trabajo que mejore o intente mejorar las cosas tal y como están es positivo.
Historia	Me parece muy interesante y espero que saquéis conclusiones productivas y útiles para todos. Tal vez deberías pedir que los entrevistados explicaran exactamente cómo se hace una evaluación, cómo hacen ellos una evaluación, cuál es el tipo de examen, por qué ese tipo de examen, qué se busca con ese examen, es decir, no sólo que tú preguntes que es lo que buscamos, sino que el entrevistado lo explique, que explique la fórmula de evaluación. Pero bueno, eso no sería para Directores de Departamento, sino para profesores a nivel individual.
Filología	Yo creo que hemos repasado los aspectos fundamentales. En algunos casos no sé si es fácil responder de una sola vez a preguntas que tienen detrás cuál es el comportamiento de un Departamento o incluso de una Facultad, de modo que yo supongo que en las respuestas (las mías y las de todos) todo se hace fundamentalmente desde un punto de vista personal, tanto de experiencia personal como defensa personal. Nosotros no conseguimos transmitir la idea de que todo está conectado. Me da la sensación de que los estudiantes hacen un cajón y una vez que lo han aprobado hacen “¡fuera! ésta es una carpeta en la que ya no tengo que volver a pensar”. No somos capaces de conseguir que establezcan unas conexiones y creo que ése es un fracaso nuestro, no de ellos.

L.3. <u>Análisis</u>:

Entre los comentarios que los Directores de Departamento entrevistados de esta área realizaron, nos parece importante resaltar:

- La percepción del Director de Geografía de que a veces el estar en el nivel universitario hace que se entre en una dinámica de enseñanza y evaluación diferente a la que se tiene en otros niveles educativos, de

forma que aún estando convencido de la importancia de algunas cuestiones, no siempre se ponen en práctica (como partir de los preconceptos del alumnado).

Este Director también se queja de que en muchas ocasiones son los propios alumnos los que peor valoran a un profesor que intente hacer las clases más participativas o dinámicas. No entienden la evaluación como un aprendizaje, por lo que prefieren aquellos procedimientos de evaluación menos exigentes y que les resultan más cómodos: preguntas cerradas que tienen una única respuesta válida.

- El Director del Departamento de Filosofía afirma que, aunque se puede mejorar tanto el proceso de enseñanza como el de evaluación, ya se consiguieron algunos avances. De hecho, él considera que en la actualidad, en su Facultad, se evalúa a los estudiantes mucho mejor que en su época de alumno.
- El Director del Departamento de Filología percibe que uno de los principales problemas que tienen en su Departamento es que no consiguen que los estudiantes establezcan relaciones entre lo que trabajan en las diferentes materias, lo cual cree que un fallo del profesorado.

Y por lo que respecta a sus valoraciones de la entrevista, el Director de Geografía no se considere capacitado para efectuar una valoración de la misma, afirmando que eso sólo lo puede hacer un experto en el tema de la evaluación de estudiantes, si bien nosotros pretendíamos saber con esta pregunta si después de responder esta entrevista hay cuestiones sobre la evaluación de estudiantes que no se tocaron y le gustaría comentar, o si hubo preguntas que considera que no eran relevantes, o demasiado reiterativas, en función de su experiencia como docente y responsable de este proceso en un departamento universitario.

Los Directores de Filosofía e Historia valoran positivamente la entrevista, pero fundamentalmente por lo que implica como intento de mejora de la docencia universitaria (centrándose por tanto más en la investigación que en la

propia entrevista), y muestran su interés porque la investigación llegue a conclusiones que sirvan realmente para mejorar este proceso.

Y en cuanto a sugerencias o aspectos que se podrían mejorar de la entrevista, contrasta la opinión del Director del Departamento de Historia, que considera que podría ser interesante que les pidiéramos a los entrevistados que expliquen exactamente cómo evalúan ellos (aunque ésta sería una pregunta para profesores a nivel individual, no para Directores de Departamento), con la del Director de Filología, que nos advierte que es difícil responder generalizando al conjunto del Departamento o de la Facultad, por lo que posiblemente todos los entrevistados respondan en función de su experiencia personal (y también un poco a la defensiva).

6.2.3.1. APROXIMACIÓN AL PERFIL DE ÁREA:

Volvemos a comprobar como son muchas las diferencias que se establecen entre los Departamentos encuestados de esta área de conocimiento. Aún así, hay una serie de cuestiones en las que están de acuerdo los cuatro Directores de Departamento, y que sintetizamos a continuación como una aproximación al perfil de la evaluación de estudiantes en el área de Humanidades, como son:

- No existe una reflexión conjunta a nivel de Departamento sobre cómo se entiende o cómo se realiza la evaluación de estudiantes.
- Actualmente en la Universidad existe una preocupación excesiva por capacitar para el mercado laboral, que está condicionando la enseñanza, cuando lo fundamental en esta área sería proporcionar una formación integral al alumno (capacitándolo para aprender y adaptarse a cualquier situación).
- Fundamentalmente se evalúa la asimilación de contenidos y la capacidad para ponerlos en práctica.
- Se priorizan aspectos relacionados con la comprensión, el razonamiento o la argumentación frente a la memorización (aunque en esto no está de acuerdo el Director entrevistado de Geografía).
- El instrumento mayoritario para la recogida de información para la evaluación es el examen escrito, aunque también tienen gran relevancia la elaboración y entrega de trabajos o prácticas y la realización de comentarios de textos.
- Los criterios fundamentales que se utilizan para juzgar lo que es evaluado son: utilizar tareas que puedan ser resueltas a partir de diferente grado de comprensión, comprobar si los estudiantes son capaces de generalizar, y unos criterios fijados de antemano en cada materia que los estudiantes conocen al principio del curso o cuatrimestre.
- Sólo se realiza una evaluación final (excepto en las materias optativas, en donde hay un mayor seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes).

- En pocas ocasiones aparecen quejas presentadas por los estudiantes sobre su evaluación, y en esos casos son siempre sobre la calificación, no sobre el sistema de evaluación en conjunto.
- El conocer cómo se realiza la evaluación de estudiantes es un indicador adecuado para evaluar la calidad de la docencia en la Universidad.
- Existe la necesidad de revalorizar la función docente, tanto desde la institución en general, como entre el colectivo de profesores en particular.
- Sería necesario establecer algún proceso didáctico para mejorar la formación del profesorado universitario en torno a temas relacionados con la docencia y con la evaluación de estudiantes.

6.2.4. ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES:

En el área de Ciencias Experimentales, realizamos entrevistas a Directores de Departamento de las siguientes titulaciones:

Área de Conocimiento	Titulación	Nº de entrevistas realizadas
Ciencias Experimentales	Biología	1
	Químicas	1
	Matemáticas	1

A continuación presentamos la descripción e interpretación de la información obtenida con estas entrevistas.

A. CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN:

A.1. Nuestro planteamiento:

Al igual que en los casos anteriores, la primera pregunta a los Directores de esta área fue para saber si existe alguna propuesta de conceptualización de la evaluación de estudiantes consensuada, en la que se establezca conjunta y colegiadamente como se entiende la evaluación de estudiantes, se coordinen unos procedimientos comunes o criterios de actuación a seguir, etc.

En el caso de que esta propuesta exista, preguntamos cuál es la concepción de evaluación que en ella se maneja, los criterios comunes que se establecen o propuestas de actuación que se proponen, y cómo se corresponde esta planificación con la práctica que desarrollan los profesores del Departamento.

En caso negativo, cuál es la opinión sobre la necesidad o conveniencia de que exista, si sería viable o posible su realización o las dificultades que podrían aparecer para su establecimiento.

Una vez aclarada esta cuestión, le preguntamos a los Directores de Departamento cuál es, desde su perspectiva, la concepción de evaluación que se tiene mayoritariamente a nivel de profesorado.

Dentro de esta categoría también incluimos una pregunta para saber si los objetivos y demandas que se espera satisfaga la Universidad -algunos de los cuales además, como vimos en el Marco Teórico, pueden llegar a ser contradictorios entre sí-, están afectando a la forma en la que realiza la evaluación de estudiantes.

A.2. <u>Sus respuestas</u>:

7. En primer lugar, nos gustaría que nos comentara si se ha establecido alguna propuesta de evaluación de estudiantes a nivel de Departamento (en la que se establezca como se entiende en este Departamento la evaluación, unos procedimientos comunes o criterios de actuación a seguir, etc.)

Biología	Nunca hubo una discusión específica sobre estos temas. Es un Departamento con tres áreas de conocimiento muy diferentes entre sí, por lo que estos temas se llevan dentro de las áreas, no del Departamento. Alguna cosa sobre este tema puede salir en las reuniones en las que se aborda el POD o alguna asignatura compartida por varios profesores, pero es más una labor del día a día: coordinación entre profesores cuando ponen el examen para decidir cuántas preguntas, calcular el tiempo, etc. Hasta hace poco en matrículas troncales se tenían 400 alumnos, de forma que se hace lo que se puede, no lo que se quiere. Las asignaturas que imparte el Departamento son muy diferentes, por lo que implican tipos de clases, de exámenes, de prácticas y de evaluación muy distintas.
Químicas	Alguna vez se habló el tema, pero no tenemos ningún criterio común: cada profesor conoce sus propias reglas de juego y actúa de acuerdo con ellas.

Matemáticas	Existe un acuerdo del Consello de Departamento según el cual los profesores de cada materia forman una especie de comisión en la que desde principio de curso comienzan fijando el programa, hacen un seguimiento de la marcha del curso en los diferentes grupos y se ponen de acuerdo en la forma de evaluación, estableciendo en la medida de lo posible un examen común. Aunque a veces coinciden en un mismo grupo profesores de criterios tan dispares que es muy difícil que se pongan de acuerdo en el método de evaluación. Aquí el profesorado es bastante antiguo (profesorado funcionario excepto en dos casos), y se le supone que tienen capacidad para ponerse de acuerdo y decidir cuál es el procedimiento mejor. Hay un compromiso de toda la Facultad para valorar fundamentalmente el razonamiento, razonamiento con memoria mínima para poder trabajar los procedimientos, mayoritariamente mediante un examen final donde se trata de medir el conocimiento de la materia poniendo al alumno delante de un caso concreto. Se trata de evitar que los alumnos, al tener los exámenes bastante juntos, se encuentren con problemas de memorización.

8. *Y en su opinión, ¿sería necesario o conveniente que existiera? ¿Cree que sería viable o posible su realización, o existen dificultades para su establecimiento?*

Biología	No sé si sería conveniente que existiera una propuesta de evaluación departamental porque no se puede generalizar. No se puede generalizar, ni creo que se pueda generalizar nunca.
Químicas	En algunas cosas sí sería conveniente que existiera una propuesta de evaluación departamental, pero es un tema muy difícil porque en el Departamento existen materias muy diferentes y alumnos muy distintos. Lo que puede ser válido para Primer Ciclo no lo es para Segundo, y eso es algo en lo que está de acuerdo todo el mundo.
Matemáticas	*No se formuló esta cuestión, ya que en la respuesta anterior expresa que existe un acuerdo a nivel de Facultad.*

9. *Basándose en su conocimiento como Director de Departamento, ¿cuál cree usted que es la concepción de evaluación que se tiene mayoritariamente a nivel de profesorado? (en la misma línea de los criterios comunes que se establecen o las propuestas de acción que se proponen)*

Biología	Hay un poquito de todo. Cada profesor tiene su tendencia más o menos clara. En el contexto en el que se está hay que buscar una situación más o menos tradicional, esto de la evaluación continua es imposible.
Químicas	Cada profesor fija un poco los conocimientos que cree que debe tener un alumno al terminar una asignatura, pretende en esa evaluación ver si efectivamente adquirieron esos conocimientos o no. Comprobar si realmente alcanzaron los objetivos que se habían propuesto al principio, creo que ese es el objetivo fundamental de la evaluación.
Matemáticas	Está en la propia concepción de lo que es la función docente y la propia disciplina que explican: hay profesores que tienen una idea relajada de lo que es el nivel de explicación y el nivel de exigencia y otros que son muy estrictos tanto en clases como después en los exámenes. La libertad de cátedra se entiende aquí no como una libertad ideológica, sino como una libertad de organizar la docencia y la evaluación como uno quiere. Yo creo que eso habría que supeditarlo al Departamento, que tiene una responsabilidad pero no puede ejercerla.

18. *Uno de los problemas que se le plantean actualmente a la Universidad española es la multitud de objetivos y demandas que se pretende que satisfaga, las cuales además son en algunas ocasiones contradictorias entre sí (por ejemplo: por un lado adaptarse a las exigencias del mundo laboral, empresarial, técnica, de investigación, etc.; y por otro buscar el desarrollo de una serie de capacidades superiores en los estudiantes). ¿Cómo cree usted que esto afecta a la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes universitarios?*

Biología	No se le formuló esta pregunta.
Químicas	Hay cosas que condicionan el proceso de aprendizaje: los objetivos que cada profesor se plantea condicionan ese proceso, y los objetivos son muy diferentes de unos profesores a otros, ven la titulación y el licenciado de una forma diferente, y entonces plantean la asignatura de forma diferente. El objetivo con el que el profesor plantea la asignatura condiciona el proceso de enseñanza y por su lado condiciona el proceso de aprendizaje y condiciona también el proceso de evaluación. No sé cuál es el objetivo final de la Universidad. Es formar gente, capacitar intelectualmente, pero también tiene que salir gente formada para desempeñar los puestos de trabajo que hay en el mercado laboral. Pero tampoco se puede hacer la Universidad exclusivamente para el mercado laboral, yo creo que tiene que ser un poco más amplia que eso.

Matemáticas	Sin duda. Aquí en Matemáticas tenemos muy claro eso porque nuestros titulados van a trabajar en profesiones muy diferentes, y son objetivos diferentes muy difíciles de compaginar. De hecho cada vez que nos replanteamos el Plan de Estudios surge ese problema, pero tampoco nos podemos adaptar al mercado laboral simplemente, renunciando a los contenidos matemáticos esenciales. Si uno quiere atender a todas las cosas al mismo tiempo, no consigue escribir un currículum que sea adecuado.

A.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos de esta forma, como en esta área tampoco se ha establecido nunca de modo colegiado una forma de entender el proceso de evaluación de los estudiantes, si bien en este caso vemos como en el Departamento de Matemáticas sí se ha llegado a un acuerdo para establecer procedimientos de evaluación comunes cuando varios profesores imparten una materia y también hay un compromiso de toda la Facultad para valorar fundamentalmente la capacidad de razonamiento de los alumnos.

En Biología se alude a que está compuesto por áreas de conocimiento muy diferentes que hacen muy difícil que pueda establecerse una forma común de evaluar a los estudiantes en todas las materias, y el Director encuestado opina además que no se puede generalizar una propuesta de evaluación común para todos, duda mucho de si realmente sería conveniente.

El Director del Departamento de Químicas nos dice que no tienen ningún criterio común, cada profesor evalúa en función de cómo entiende el proceso de enseñanza y de evaluación. También tiene este Director dudas acerca de si sería conveniente que existiera una propuesta común, ya que aunque puede ser útil en algunas situaciones, habría que tener en cuenta aspectos como las diferencias existentes entre los alumnos, las materias y la forma de enseñar entre el Primer y el Segundo ciclo de la licenciatura.

Tampoco obtuvimos una respuesta homogénea a la pregunta de cómo entienden mayoritariamente los profesores de los diferentes Departamentos entrevistados la evaluación de estudiantes.

Exceptuando al Director de Químicas, que considera que el profesorado de su Departamento mayoritariamente la entiende como una comprobación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, para saber si alcanzaron los objetivos propuestos o no, los demás Directores perciben que hay importantes diferencias entre el profesorado en la forma de entender la evaluación.

El Director de Matemáticas afirma además que uno de los problemas que tienen es que los profesores entienden que la libertad de cátedra les da derecho a organizar la enseñanza y la evaluación como cada uno quiere, algo que considera que habría que modificar estableciendo una regulación desde el Departamento, pero para lo que no tiene la autoridad necesaria.

Y por lo que respecta a si los múltiples objetivos que persigue la formación universitaria están afectando a la forma de enseñar y evaluar a los estudiantes, los dos Directores a los que les formulamos esta cuestión están de acuerdo en que en función de cuáles son los objetivos que cada profesor considere prioritarios en la formación de los estudiantes el proceso de enseñanza y de evaluación será diferente; y los dos están de acuerdo también con que es necesario formar a los estudiantes para que estén capacitados para desempeñar los puestos de trabajo que hay en el mercado laboral, pero no se puede reducir a eso la formación universitaria, no se pueden olvidar cuáles son los contenidos esenciales de cada titulación que tienen que adquirir los estudiantes sea cuáles sean las demandas de la sociedad en un momento determinado.

B. OBJETO DE LA EVALUACIÓN: ¿QUÉ SE EVALÚA?

B.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión de la evaluación interrogamos a los Directores acerca de los aspectos que se incluyen en la evaluación de estudiantes, o lo que es lo mismo, qué es lo que se está evaluando del estudiantado.

Con el objetivo de que les fuera más fácil contestar a esta cuestión y, al mismo tiempo, poder relacionar más directamente las respuestas con la información obtenida mediante los cuestionarios de los alumnos, acompañábamos esta pregunta de un folio en el que le mostrábamos algunos ejemplos posibles extraídos de la Teoría General de Evaluación.

Y quisimos matizar un poco más las cuestiones relativas a qué se evalúa del estudiantado, preguntándole a los directores de Departamento si, en su opinión, del conocimiento adquirido por los estudiantes se evalúa la solución algorítmica o mecánica de los problemas y la reproducción de la información (con independencia de que se haga memorísticamente), o bien la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. que hayan desarrollado los estudiantes.

B.2. <u>Sus respuestas</u>:

16. ¿Qué dimensiones considera usted que se incluyen en la evaluación de estudiantes que se realiza en este Departamento? Es decir, ¿qué se evalúa del estudiantado de este centro?

Biología	*No se le formuló explícitamente esta pregunta, pero por sus respuestas al conjunto de la entrevista se entiende que se trata de comprobar si el estudiante conoce los conceptos fundamentales de la materia.*
Químicas	Se intentan evaluar los conocimientos que tienen sobre la asignatura concreta, comprobar si el alumno realmente conoce los tópicos más importantes de esa asignatura. Y en el examen de prácticas, ver si es capaz de ante unos hechos y de un informe expresar por escrito unos experimentos que estuvo haciendo, donde estás valorando también su capacidad para describir esos hechos.
Matemáticas	Se trata de medir el conocimiento de la asignatura poniendo al alumno delante de un caso concreto. Se valora fundamentalmente el razonamiento con memoria mínima para poder trabajar con los procedimientos.

17. *Y en su opinión, del conocimiento adquirido por los alumnos ¿qué se evalúa realmente: la solución algorítmica o mecánica de los problemas y la reproducción de la información (con independencia de que se haga memorísticamente), o bien la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc., que hayan desarrollado los estudiantes? ¿A qué se puede deber esto?*

Biología	Depende de la asignatura, hay algunas que son más memorísticas y se puede hacer una reproducción sin asimilar mucho. Puedes dar lugar a memorizar o plasmar sin digerir, pero si el examen es con un poco de relación ese tipo de cosas las minimizas.
Químicas	En este Departamento desde siempre se ha rehuido hacer preguntas memorísticas, se buscan preguntas de razonamiento, lo cual es más difícil para el alumno. Desde siempre en este Departamento se hacen preguntas muy cortas de espacio limitado (10 líneas) para decir si una afirmación es verdadera o falsa y por qué, o para definir; mientras que en la parte práctica del examen, aunque no hay mucha variedad, se obliga a que el alumno tenga que haber hecho problemas.
Matemáticas	*No se le formuló esta cuestión porque consideramos que ya la había respondido: sin duda el razonamiento.*

B.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como los tres Directores encuestados de esta área consideran que el elemento básico a evaluar de sus estudiantes es el conocimiento que tienen sobre cada materia, si bien de este conocimiento se valoran aspectos diferentes.

Mientras que los Directores de Biología y Químicas consideran que lo que se evalúa de ese conocimiento son los tópicos fundamentales de la asignatura, el Director de Matemáticas afirma que evalúan la aplicación de los conocimientos explicados en clase mediante la resolución de casos concretos.

En las respuestas a la pregunta de si se considera necesario evaluar los procesos de razonamiento o más bien la reproducción de la información aunque se haga memorísticamente, los Directores de Químicas y Matemáticas

afirman que en sus Facultades se considera básico el razonamiento. Sin embargo, por la forma en que el Director de Químicas explica que se evalúa ese razonamiento, podemos decir que se queda en un nivel bastante básico; mientras que por las explicaciones que nos había dado en preguntas anteriores el Director de Matemáticas nos hacen pensar que en esta Facultad los procesos de razonamiento tienen un papel más relevante.

El Director de Biología no define claramente cuál de los dos aspectos se priorizan en su Departamento, afirmando que esto depende mucho de la asignatura concreta en que se inserte la evaluación, de forma que en alguna es posible reproducir la información sin tener una comprensión de la misma, si bien en función de cómo se ponga el examen ese es un aspecto que se puede minimizar.

C. CÓMO EVALUAR: REFERENTES, CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN:

C.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión, les preguntamos a los Directores cuáles son las prácticas o instrumentos de recogida de información que se utilizan normalmente para la evaluación de estudiantes, y por qué creen que son esos los más empleados.

A continuación les pedimos que nos dijeran algunos de los referentes o criterios que consideran que utiliza mayoritariamente el profesorado para realizar la evaluación de estudiantes.

Con el objetivo de que les fuera más fácil contestar a estas cuestiones, también acompañamos estas preguntas de un folio en el que le mostrábamos algunos ejemplos posibles extraídos de la Teoría General de Evaluación.

C.2. <u>Sus respuestas</u>:

13. ¿Qué prácticas o instrumentos de recogida de información se utilizan normalmente? ¿Por qué cree usted que son estos los más utilizados?

Biología	En las prácticas generalmente el profesor les da una guía y tienen que ir quitando los datos y a veces tienen que presentarlas aparte con los apuntes estadísticos. En algunas prácticas se les evalúa sólo por asistencia, en otras es asistencia y cuaderno, y otras son asistencia, cuaderno y examen práctico (independientemente del examen de teoría). Los exámenes teóricos varían mucho en función de la asignatura. Pueden ser: reconocimiento de diapositivas, problemas teóricos del seminario, clasificación de plantas o animales, exámenes tradicionales, ejercicios complementarios, modelos de simulación por ordenador (aunque estos generalmente son para entretener: entran en el modelo, ven como funcionan en unas situaciones una cosa de éstas y no se pretende más que ilustrar lo que vieron en teoría, pero que jueguen más que otra cosa, una práctica) ... Hay algunos que hacen un primer examen tipo test de selección, para discriminar un poco, y de aquí ya pasamos a la clasificación donde ya se meten más preguntas de desarrollo, problemas y tal. Orales nada, los orales aquí no. Eso en Derecho, que yo sepa nada más, que les ponen en tribunales de cinco y tal. La coevaluación estaría bien para los trabajos esos colectivos, que han una coevaluación ellos mismos de los mismos del grupo. Lo que pasa es que yo creo que en estas cosas de la autoevaluación y tal depende mucho del carácter de la gente. O sea, que hay gente con carácter que no tiene una capacidad de ..., es un problema de autoestima y de responsabilidad.
Químicas	En las asignaturas de este Departamento el cálculo es importante, son cuantitativas, entonces todos los exámenes constan de dos partes: una parte teórica, con preguntas cortas y conceptuales (para desarrollar algún concepto) y una parte práctica (de calcular algún parámetro que se haya dado). Estas cuestiones de carácter práctico tienen una cierta dificultad, no excesiva, pero al alumno se le hace más difícil esa parte que la de conceptos teóricos. Les cuesta aplicar los conceptos. Esta es la práctica general en Primer Ciclo. En Segundo Ciclo, en las materias de laboratorio, tiene un peso importante la nota que el profesor les da por su trabajo en el laboratorio, y después hay algunas en donde se hace un examen complementario y otras es simplemente el informe que el alumno hace sobre las prácticas (el problema del informe, que sería lo ideal, es que lo copian de un año para otro). En las asignaturas optativas de quinto normalmente ya no hacen examen: los alumnos desarrollan temas a lo largo del curso, presentan trabajos y sobre la base de este trabajo se les da la nota.

Matemáticas	Exámenes donde tienen que resolver problemas similares, pero diferentes, a los trabajados en clase, para lo cual tienen que aplicar a un caso la teoría dada y razonar como lo haría un investigador o un matemático.

15. *Le agradeceríamos que me indicara algunos de los referentes o criterios que usted considera que se utilizan mayoritariamente por los profesores de este Departamento para realizar la evaluación de estudiantes.*

Biología	Creo que un análisis en función de los alumnos que se presentaron y como respondieron lo hace casi todo el mundo. No es un criterio a priori, de decir "aquí tiene que suspender el 60 o el 20%", no. Criterios prefijados de antemano muy generales.
Químicas	Creo que aquí nadie evalúa con respecto al nivel medio de la clase, pero quizás sí todos los profesores al final ven el porcentaje de aprobados y suspensos y hacen su composición de lugar, se hace una reflexión de si el examen o el proceso de enseñanza fue correcto. La mayor parte actúan con criterios prefijados de antemano. Yo creo que son tan fijos de antemano que en muchas asignaturas es totalmente previsible el examen que se va a poner. La evolución o progreso que sigue cada alumno, salvo en prácticas y en las asignaturas optativas de quinto, no puedes porque a la gran mayoría de alumnos no los acabas conociendo.
Matemáticas	El nivel medio de la clase evidentemente incide en la evaluación, porque nadie quiere condenar al 80%. Nuestro intento es los criterios prefijados de antemano, es decir, tratamos de que haya un nivel que hay que alcanzar y eso es lo que el alumno tiene que demostrar. Sobre lo de tareas que pueden ser resueltas a partir de diferente grado de comprensión, en el examen ponemos apartados de diferente dificultad, con el objetivo de que el alumno aprenda en el momento de examen. Comprobar si los alumnos son capaces de generalizar lo que han aprendido pues sí, pero más bien en nuestro caso es particularizar: nosotros le enseñamos lo general y ellos lo aplican a casos más concretos.

C.3. <u>Análisis</u>:

Con las respuestas dadas a la pregunta sobre los instrumentos que se utilizan en cada Departamento para recoger información para la evaluación de estudiantes podemos comprobar como hay diferencias entre los tres Departamentos que conforman nuestra muestra del área de Ciencias Experimentales.

Así, vemos como en el Departamento de Matemáticas la evaluación se realiza únicamente a través de exámenes en los que se valora fundamentalmente las capacidades de razonamiento y resolución de problemas de los alumnos; mientras que en los Departamentos de Biología y Químicas se distingue entre conocimientos teóricos y conocimientos prácticos de las asignaturas, con pruebas diferentes para cada uno de estos apartados.

El Director del Departamento de Químicas nos comenta también que en las asignaturas optativas de último curso pierden relevancia los exámenes, evaluándose más frecuentemente a través de la elaboración y exposición de trabajos realizados por los estudiantes.

En cualquier caso, comprobamos como en ningún Departamento se hace uso de técnicas como la observación, las entrevistas, la autoevaluación o la coevaluación entre compañeros, lo cual, después del comentario que tuvimos con el Director de Biología podríamos decir que es tanto por desconocimiento del profesorado sobre estas técnicas como por desconfianza sobre su objetividad y validez.

Y por lo que respecta a los criterios que utilizan para juzgar lo que es evaluado, podemos decir que en los tres Departamentos mayoritariamente son unos criterios fijados de antemano; con las matizaciones de que el Director de Biología nos dice que son unos criterios muy generales, el Director de Químicas que son unos criterios muy claros y prefijados, y el Director de Matemáticas que tener esos criterios es lo que intentan, de forma que suponen un nivel que el alumno tiene que demostrar que ha alcanzado.

Los tres Directores hacen alusión también al nivel medio de la clase como uno de los posibles referentes que les mostrábamos. Por sus comentarios podríamos decir que este no es un criterio que fijen previamente, pero sí influye en la evaluación final para ajustar el número de aprobados y suspensos.

Además de estos, solamente el Director de Matemáticas menciona otros criterios que utilizan en su Departamento para la evaluación de estudiantes, como son el comprobar si los alumnos son capaces de aplicar los contenidos trabajados en clase a casos concretos o trabajar tares que puedan ser resueltas a partir de diferente grado de comprensión (ya que además se considera que el examen es una buena oportunidad de aprendizaje para los estudiantes por la especial concentración que tienen en el momento de realización de la prueba).

D. CUÁNDO EVALUAR: EVALUACIÓN INICIAL, CONTINUA Y/O FINAL:

Para obtener información sobre esta dimensión, en el guión inicial de entrevista, teníamos previsto preguntarle a los Directores de Departamento encuestados con qué periodicidad se realiza la evaluación de estudiantes, pero no le formulamos esta cuestión a ninguno de los Directores de esta área, porque por sus respuestas anteriores se sobreentendía que sólo se realiza una evaluación final, con la única excepción del seguimiento en las asignaturas prácticas o algunas optativas de último curso en el caso de la Licenciatura en Químicas.

E. PARA QUÉ EVALUAR: FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

E.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre las funciones que puede adoptar la evaluación de estudiantes en los diferentes Departamentos, les explicamos a

sus Directores las diferencias entre la finalidad pedagógica-formativa y la finalidad social-acreditativa, pidiéndoles que nos dijeran con qué finalidad creen que se está realizando la evaluación de estudiantes.

E.2. <u>Sus respuestas</u>:

19. *Algunos autores nos dicen que la evaluación se puede realizar fundamentalmente con dos grandes finalidades: una finalidad pedagógica-formativa (para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, saber cómo están siendo sus progresos y los cambios que es necesario realizar para remediar las dificultades que vayan surgiendo) o una finalidad social-acreditativa (para certificar la adquisición de una serie de conocimientos, destrezas, capacidades, etc.). ¿Para qué considera usted que se evalúa en este Departamento tal y cómo se está haciendo en la práctica?*

Biología	No hay muchas posibilidades de hacer evaluaciones formativas, las prácticas son una cosa encadenada, no puedes ir analizando a la persona, no tienes capacidad porque son muchos. En este momento o no tenemos tiempo o no estamos dispuestos. A veces a lo mejor podríamos hacer más esfuerzos, pero hay que partir de que la docencia está menos considerada por el sistema que la investigación.
Químicas	Creo que aquí la gente está pensando en que el alumno que cursa una asignatura tiene que adquirir unos conocimientos porque al final de la carrera tiene que tenerlos, entonces la carrera, el profesor, la Universidad, debe certificar que adquiera esos conocimientos. Es un objetivo que se toma con relativa seriedad. Eso contrasta con la actitud en otros niveles de docencia, como Tercer Ciclo o un master, donde no le das tanta importancia a ese proceso de evaluación o a los conocimientos que adquirió el alumno y te relajas un poco, mientras que cuando lo das en la titulación te consideras casi como un juez que tiene que certificar que se sabe y si no se sabe no puede ser licenciado. Prima ese aspecto, considerar que el alumno que licencias o mandas al mercado tenga unos conocimientos mínimos.
Matemáticas	Yo creo que certificar los conocimientos fundamentalmente, es decir, certificar la capacidad adquirida, el conocimiento, lo cual no quita que el examen se ponga también aprovechando esa capacidad de aprendizaje que tiene y que además tenga la forma que lleva al aprendizaje previo, pero yo creo que fundamentalmente certificar el conocimiento. Ahí somos un poco clásicos, nosotros entendemos que tienen que aprender unas cosas, y quien no aprende esas cosas no puede ...

E.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos en estas respuestas como los tres Directores de esta área consideran que fundamentalmente se realiza la evaluación con una finalidad acreditativa-social, no con el fin de orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, diagnosticar o remediar las dificultades que vayan surgiendo; aunque de nuevo volvemos a encontrar diferencias en las matizaciones que cada Director hace a esta respuesta.

Así, el Director de Biología cree que no hay posibilidades de realizar evaluaciones formativas con el número de estudiantes que tienen, aunque también opina que se podrían hacer más cosas si la docencia estuviera mejor valorada, lo cual podría motivar un mayor esfuerzo por parte del profesorado universitario en temas de evaluación.

El Director de Químicas considera que el objetivo de acreditar los conocimientos de los estudiantes es el que prima en los estudios de licenciatura, si bien en otros niveles como Tercer Ciclo o Postgrados esto no se toma con tanta seriedad, y la evaluación se realiza de una forma más "relajada".

Por su parte, el Director de Matemáticas, aún considerando que la finalidad fundamental es la de acreditar el conocimiento, también afirma que cuando ponen el examen lo hacen con el fin de que sirva para fomentar el aprendizaje (tanto previo al examen como durante su realización).

F. EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

F.1. <u>Nuestro planteamiento</u>:

Para obtener información sobre esta dimensión, les pedimos a los Directores de Departamento entrevistados que nos dijeran si creen que los estudiantes de su Facultad estudian para superar los exámenes o más bien estudian por una motivación intrínseca por el aprendizaje. A continuación, les

preguntamos hasta qué punto consideran que sus alumnos estarían de acuerdo con la afirmación de que es más importante aprobar que aprender.

F.2. <u>Sus respuestas</u>:

11. Estas investigaciones también apuntan a que existe una cultura que se concreta en aquello de estudiar para el examen y trabajar para la nota, como algo opuesto a otra caracterizada por una motivación intrínseca por el aprendizaje, por la cualificación personal y profesional. ¿Cuáles de éstas se dan en este centro? ¿Cuál está más extendida?

Biología	La primera. El alumno tiene que procurar dos cosas: estudiar para aprender y que eso se le considere socialmente, pero la rutina lleva a que pierda la perspectiva.
Químicas	Sí, sí, la primera. Aquí hay dos titulaciones, y en Químicas no tanto, pero en Ingeniería Químicas están enormemente tensionados y preocupados por la nota, y la competitividad empieza aquí en la Facultad, antes de salir al mercado laboral. En cualquier caso, en ambas titulaciones el estudiante estudia para el examen, para aprobar la asignatura.
Matemáticas	Ocurre en todas partes y es muy razonable que ocurra. Por eso es muy importante el tipo de examen, porque condiciona el estudio. Si uno utiliza un tipo de examen que hace que el alumno al prepararlo esté aprendiendo la materia, pues consigue el efecto aunque el alumno esté pretendiendo otra cosa. Es inevitable, el alumno tiene que superar las materias, y el programa y el método de docencia tiene que conseguir que superarlas sea igual a entenderlas.

12. En esta misma línea, otro de los resultados de investigaciones previas es que los estudiantes afirman que es más importante aprobar que aprender. ¿Cree usted que los alumnos de esta Facultad estarían de acuerdo con esta afirmación? ¿A qué diría que es debida?

Biología	*No se le formuló esta cuestión, porque consideramos que la respuesta estaba implícita en la anterior.*

Químicas	No sé si ellos lo dicen, pero en la práctica sí, estudian para aprobar el examen, no para aprender. Es la impresión que tengo, muy pocos estudian de otra forma. A lo mejor está tan ligado que el aprobar o tener una evaluación positiva en la asignatura es saber esa asignatura que confunden una cosa con otra, pero los alumnos que conozco están bastante más preocupados por tener aprobadas asignaturas que por procesos de aprendizaje o por los conocimientos que adquieren. Ellos estudian para un examen, para superar aquello, y después no entienden que esos conocimientos les pueden servir para más.
Matemáticas	*No se le formuló esta cuestión, porque consideramos que la respuesta estaba implícita en la anterior.*

F.3. <u>Análisis</u>:

Con las respuestas a estas dos cuestiones podemos comprobar como estos Directores creen que los estudiantes en general estudian con el objetivo de superar los exámenes, aprobar las materias, pero no para aprender o formarse como profesionales en un campo determinado.

El Director del Departamento de Biología cree que en un principio los estudiantes estudian con la finalidad de aprender y aprobar, pero la rutina hace que con el tiempo se preocupen únicamente de aprobar, perdiendo de perspectiva la finalidad de aprendizaje.

El Director del Departamento de Químicas considera que esta situación se agudiza especialmente en una de las dos titulaciones que imparten en su Facultad, de forma que además de estudiar para el examen, los alumnos comienzan a competir entre ellos ya antes de salir al mercado laboral.

Y el Director del Departamento de Matemáticas opina que esta es una situación que se da en todas las titulaciones, y que la forma de superarlo es conseguir organizar la docencia y la evaluación de forma que si el alumno quiere superar la materia tiene que haber aprendido lo que en ella se considere

fundamental para la formación del estudiante, que es lo que intentan en su Facultad.

G. PROBLEMAS EN LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN:

G.1. Nuestro planteamiento:

En la entrevista, también realizamos una serie de preguntas sobre los problemas más frecuentes que, relacionados con la evaluación de estudiantes, encuentran los profesores y los alumnos universitarios. De esta forma, les pedimos a los Directores de Departamento entrevistados que nos comentaran cuáles son los problemas relacionados con la evaluación que tiene o siente el profesorado y, en caso de haber recibido quejas de estudiantes sobre este proceso, en qué aspectos se centraban esas quejas y con qué nivel de formalidad fueron presentadas (escritos, alborotos, conversaciones informales, etc.).

Quisimos profundizar un poco más en este tema y les preguntamos a estos Directores de Departamento si en su opinión las situaciones en que se recoge información para la evaluación causan especial tensión y nerviosismo en el alumnado (de acuerdo con los resultados de investigaciones previas sobre este tema). Les interrogamos acerca de cómo se manifiesta esta situación y cuál es su valoración al respecto.

G.2. Sus respuestas:

4. *Las conclusiones que aportan varias de las investigaciones realizadas sobre la evaluación de estudiantes en el contexto universitario apuntan a que este es uno de los procesos más problemáticos que tiene que afrontar el profesorado, ¿podría decirnos usted cuáles son los problemas más frecuentes que tiene o siente el profesorado de este Departamento relacionados con la evaluación de estudiantes?*

Biología	Creo que no es desagradable (hay profesores que a lo mejor por su carácter lo interpretan así), ni el alumno lo tiene que ver como una persecución ni nada desagradable. Desde la perspectiva de la mayor parte de los profesores no es una labor desagradable.
Químicas	Sí, sí, es un problema. El profesor estaría más tranquilo dando sus clases sin tener que evaluar después. Muchos de los profesores del Departamento tuvieron que cambiar en algún momento la forma en que hacían las evaluaciones porque es un fenómeno complicado, porque los resultados no eran buenos y eran resultados conflictivos. Cuando tienes muchos alumnos la única solución es poner un examen, y eso no resulta sencillo.
Matemáticas	No, yo no veo una especial conflictividad en la evaluación, aunque los alumnos se quejan de que somos muy duros en el nivel de exigencia. Probablemente aquí lo que falla es que haría falta que los alumnos se comprometieran más con su propio estudio, que tuvieran más horas para estudiar (menos horas de clase) y que pudieran demandar la ayuda del profesor, es decir, invertir el proceso.

6. *En estas mismas investigaciones también se apunta que es la evaluación de estudiantes el proceso que más quejas genera por parte del alumnado: ¿se han recibido quejas sobre este proceso en el Departamento? En caso afirmativo: ¿con qué nivel de formalidad: escritos individuales, alborotos colectivos, etc.? ¿Y en qué aspectos se centraban estas quejas?*

Biología	No, creo que en este Departamento y Facultad (comparativamente con otras) a los alumnos se les respeta suficientemente como para que nadie se niegue a revisar exámenes o a enmendar la nota si se equivocó uno. El alumno en general no se queja si un profesor exige mucho, se queja si es arbitrario. De hecho hubo problemas y quejas continuadas a un profesor por su arbitrariedad y se prescindió de él.
Químicas	Sí, quejas formales. Se centran en que el examen o el proceso de evaluación no correspondían al nivel de la asignatura y que los resultados habían sido más dramáticos de lo que debieran. Hubo un cierto conflicto, coincidió con el cambio de Plan de Estudios, pero creo que en este momento está superado.
Matemáticas	Sí, no solo quejas, sino incluso reclamaciones sobre notas concretas. El desacuerdo era sobre la calificación del ejercicio, más que en el método, que yo creo que no está en cuestión, sino en la aplicación concreta a casos concretos. También hubo algún caso donde hubo problemas de coordinación con otros grupos de la materia, de injusticia en el sentido de que según estuvieran en un grupo u otro tenían más facilidad para aprobar o no.

10. *En investigaciones anteriores, se ha visto que son generalmente las situaciones en que se recoge información para la evaluación los momentos que causan más tensión y nerviosismo en el alumnado. ¿Es así en esta Facultad? ¿Cómo se manifiesta? ¿A qué cree usted que es debido esto? ¿Cuál es su valoración al respecto?*

Biología	Se manifiesta en esta Facultad y se manifiesta en todos lados, y además se va a manifestar siempre. Y malo si no se manifiesta, si una persona no está en tensión en unas pruebas que la califican. Un señor de 18 ó 20 años se tiene que estresar, y siempre se va a estresar más el que más estudió. Es necesario, va a depender un poco del carácter de cada persona, pero eso no es nada malo. Una cosa es que el pobre esté demasiado estresado y lo veas que desfallece, pero eso depende del carácter de la gente. Que se puede bloquear, pero ese tipo de bloqueos nos puede pasar a todos, y habrá que atender a la persona y tal, pero yo creo que no perjudica. Es diferente el estrés por arbitrariedad o el estrés porque un señor en vez de preguntar cosas normales, anda a preguntar un dato en la tabla 400, pero esa es otra historia. En asignaturas normales, y procedimientos normales, el estrés es proporcional al esfuerzo invertido.
Químicas	Supongo que el alumno siempre está sometido a tensiones y a presiones, pero creo que no de forma excesiva aquí.
Matemáticas	Sí, los alumnos frente al examen viven una situación de estrés que es importante, aunque no creo que sea de las facultades peores en ese sentido, porque hay otras donde se tienen que aprender un montón de cosas de memoria y tienen un profesorado muy poco dedicado. La dificultad a lo mejor crea estrés, cuando a los alumnos se les pide que pongan parte de su discurso para resolver una situación, hay alumnos que no son capaces de hacer su propio razonamiento y se estresan mucho, pero eso sí que tiene poco arreglo. Ahí tiene mucha importancia también la captación del alumnado, hay un tanto por cien importante que no está capacitado para este tipo de estudios que es muy específico.

G.3. <u>Análisis</u>:

Vemos así como hay diferencias entre los tres Departamentos encuestados en la percepción de la evaluación como un proceso problemático o no.

Así, mientras que el Director de Químicas considera que el profesorado de su Departamento siente la evaluación como un problema, debido fundamentalmente a que es un proceso complicado (para el que no están

formados) y que puede llegar a ser fuente de conflictos con los estudiantes, los Directores de Biología y Matemáticas no lo sienten como un proceso especialmente problemático ni conflictivo. El Director de Biología opina además que si algún profesor lo siente así es por su carácter personal pero, en general, ni profesorado ni alumnado la perciben como algo desagradable.

Por su parte, el Director de Matemáticas considera que sería necesario que los alumnos se comprometieran más con su proceso de estudio, si bien para esto también sería necesario un cambio en la organización de la enseñanza: menos horas de clase y más de estudio individual, siendo el papel del profesor fundamentalmente el de orientador o guía de ese estudio (muy en consonancia con lo que se establece desde el Espacio Europeo de Educación Superior).

Por lo que respecta a si alguna vez se recibieron quejas del alumnado, parece que en los tres Departamentos de esta área hubo protestas, si bien se centran en aspectos diferentes:

- en Biología las protestas venían originadas por la arbitrariedad de un profesor, pero una vez resuelto ese problema no volvieron a surgir más quejas;
- en Químicas las quejas vienen causadas por diferentes niveles de exigencia entre lo trabajado en clase y lo que se pedía al alumno en la prueba de evaluación, desajustes que se dieron fundamentalmente en el momento de cambio de Plan de Estudios;
- en Matemáticas las reclamaciones llegan por desacuerdos con las calificaciones (no con el método de evaluación) o por falta de coordinación entre diferentes profesores que dan la misma materia.

Por lo tanto, podemos ver como a excepción de lo que pasa en el Departamento de Matemáticas, en los otros dos entrevistados cuando los estudiantes presentan quejas, éstas vienen motivadas por la forma en que se desarrolla el proceso de evaluación, no únicamente por la calificación que obtienen en ella.

Y, por último, los tres Directores de Departamento perciben que las situaciones de evaluación crean tensión y nerviosismo en el alumnado, pero encontramos grandes diferencias entre la forma de valorar esta situación por parte de los Directores de esta área.

Así, el Director de Biología considera que el hecho de que las pruebas de evaluación causen tensión o estrés es algo totalmente normal y necesario, que además es proporcional al nivel de esfuerzo y estudio que cada estudiante haya realizado. Cree también que sólo en algunos casos este estrés puede ser causa de bloqueos en el estudiante, pero esto depende del carácter de la persona, y es algo que ni la institución ni el profesor puede evitar. Lo que sí se puede y debe evitar es que ese nerviosismo sea resultado de la arbitrariedad de las pruebas de evaluación, pero considera que eso es algo totalmente diferente a la tensión necesaria para realizar cualquier examen.

El Director del Departamento de Químicas no cree que la situación sea especialmente problemática en su Facultad, aunque ve de una forma natural que el estudiante esté sometido a tensiones.

Por último, el Director de Matemáticas opina que el estrés que surge en los estudiantes ante las pruebas de evaluación es debido a que en ellas se les pide que hagan sus propios razonamientos, y esto implica una dificultad que puede originar nerviosismo en algunos alumnos. Aún así, este Director cree que la situación es mucho más grave en aquellas facultades donde se obliga a los alumnos a memorizar muchos datos y el profesorado no está preocupado por los temas de docencia.

H. RELACIÓN EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA:

H.1. Nuestro planteamiento:

Quisimos saber también en estas entrevistas cuál es la opinión de los Directores de Departamento acerca de la utilización del conocimiento de cómo se realiza la evaluación de estudiantes como uno de los indicadores de la

calidad de la enseñanza universitaria, es decir, si consideran que puede ser un indicador adecuado para conocer la calidad de la enseñanza que está ofreciendo nuestra Universidad y, en caso afirmativo, cuál es la importancia que le conceden a este indicador.

Una vez aclarada esta cuestión, le preguntamos a los Directores si, en términos de una enseñanza de calidad consideran que la evaluación de estudiantes que se desarrolla en su Departamento es adecuada.

H.2. <u>Sus respuestas</u>:

7. *Como le había comentado antes de iniciar la entrevista, nuestro objetivo es conocer cómo se realiza la evaluación de los estudiantes en la U.S.C. utilizando esta información como un indicador de la calidad de la enseñanza que se ofrece en esta Universidad, ¿cree usted que es un indicador adecuado? En el conjunto de indicadores de calidad de la enseñanza, ¿cuál diría que es su peso específico?*

Biología	Puede ser un argumento más, pero según cómo se haga: ¿por parte de quién? ¿cómo se hace esa evaluación? ¿con qué criterios? Para mí una encuesta a alumnos es muy poco fiable, los alumnos no tienen perspectiva. Si se resuelve los problemas de número de alumnos y de profesorado después las cosas van bien, para mí es así de obvio. Hay cuestiones tan acuciantes que anulan otro tipo de historias.
Químicas	La evaluación es una parte del proceso educativo, y si la evaluación está bien hecha el proceso educativo será de mejor calidad. Proponer mejores métodos de evaluación va a redundar en una mejora de la calidad de la docencia. Hay otros muchos indicadores, pero la evaluación es importante. Es una de las mejores medidas para resolver la calidad de la enseñanza.
Matemáticas	Sería un poco pobre medir sólo por la evaluación, hay que estudiar todo en su conjunto. Como un indicador más es importante, porque de algún modo en las propias preguntas que se le hacen a los alumnos queda constancia de qué tipo de conocimiento se les está pidiendo.

8. *Y en este marco, es decir, en términos de una enseñanza de calidad, ¿cree usted que la evaluación que se está desarrollando en este Departamento es adecuada? ¿Cuáles consideraría que son sus puntos fuertes y cuáles sus debilidades?*

Biología	Yo diría que sí, dentro del contexto en que estamos se hace lo que se puede (a veces veo exámenes de otras asignaturas y te sorprenden lo bien planteados que están, y como una cosa que habíamos visto en teoría le dan una aplicación práctica y sentido y todo eso). Evidentemente habría que evaluar más profundamente, pero claro después están las posibilidades que tienes con el personal con el que cuentas y el número de alumnos. Aquí es grave la historia. Creo que en Ciencias la docencia la tenemos un poco abandonada. En la estructura de Departamento nos reunimos mucho para investigación, pero poco para analizar estas cuestiones.
Químicas	A nivel de Primer Ciclo la evaluación se está haciendo exclusivamente por un examen: el período de docencia es muy corto, grupos muy numerosos, con muy poca interacción profesor-alumno, y entonces la evaluación se centra exclusivamente en una prueba. En los grupos de prácticas la cosa está mejor, porque hay más interacción profesor-alumno (ahí el problema es la falta de medios). Y en las asignaturas optativas la enseñanza ya es más personalizada, y ahí ya no haría falta un examen final, se van evaluando trabajos, negociando el proceso de evaluación entre profesor y alumnos (pero eso lo puedes hacer cuando tienes 10-12 alumnos, no 150).
Matemáticas	Creo que en general, salvo casos concretos, es adecuada. Creo que el sistema de evaluación es correcto porque induce al sistema de estudio correcto: porque está más basado en la capacidad de razonamiento adquirida y de memorización de algunos conceptos. Se mira mucho la capacidad de aplicación a casos concretos, lo que hace que el alumno tenga que poner por su cuenta argumentación. Precisamente eso es lo que hace difícil para algunas personas el examen. El punto débil, quizás aquí el profesorado ya es algo antiguo, y al llevar mucho tiempo enseñando lo mismo tienden a tratar más los problemas patológicos que los importantes.

H.3. <u>Análisis</u>:

Vemos en estas respuestas como hay diferencias de opinión entre los tres Directores encuestados sobre si el conocer cómo se desarrolla la evaluación de estudiantes puede ser un indicador de la calidad de la enseñanza adecuado o no.

Así, el Director de Biología considera que no sería un indicador necesario, ya que los problemas relacionados con la evaluación de estudiantes se resolverían inmediatamente si se resuelven cuestiones relacionadas con el número de alumnos por grupo o la dotación de profesorado para atender a los alumnos con los que cuentan actualmente. Y aunque no era eso exactamente

lo que le preguntábamos, también opina este Director que basar la calidad de la docencia en las encuestas a estudiantes sobre la enseñanza universitaria o el proceso de evaluación no es fiable, ya que los estudiantes carecen de la perspectiva suficiente como para poder opinar y valorar estos temas.

El Director de Matemáticas cree que podría ser un indicador adecuado, pero como uno más, no el único ni el más importante. Aún así considera que sería relevante, ya que en función de qué es lo que se le pide a los estudiantes en la evaluación se puede saber qué es lo que considera el profesorado importante en cada materia o en cada titulación.

Es el Director de Químicas el que considera más importante este indicador para conocer la calidad de la docencia universitaria, ya que ambas cosas están íntimamente relacionadas, de forma que cualquier mejora en el proceso de evaluación va a mejorar la calidad de la docencia.

Por lo que respecta a la percepción de si la evaluación de estudiantes que se está realizando en sus Departamentos es adecuada (en términos de una enseñanza de calidad), tanto el Director de Biología como el de Matemáticas creen que en general es bastante adecuada, si bien reconocen debilidades como que el profesorado no se reúne para tratar temas de docencia o que el hecho de ser profesorado funcionario con muchos años de docencia puede hacer que se centre más la atención en aspectos marginales o los menos frecuentes y no en lo más importante.

El Director de Químicas tiene una percepción más negativa de la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes en su Departamento, aunque considera que esta situación es debida fundamentalmente a que en las asignaturas obligatorias del Primer Ciclo tienen demasiados alumnos como para poder evaluarlos de una forma más pedagógica, y en las asignaturas prácticas cuentan con pocos medios como para poder llevar a cabo una enseñanza y evaluación más personalizada, percepción que también comparte el Director de Biología.

I. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES DE LA EVALUACIÓN POR ÁREAS:

I.1. Nuestro planteamiento:

Consideramos relevante preguntarles a los Directores de Departamento su opinión acerca de si la evaluación de estudiantes se realiza de forma diferente en función del área de conocimiento en que se inserte, y en ese caso, cuáles son esas diferencias.

I.2. Sus respuestas:

9. *¿Considera usted que las especificidades propias de las áreas de conocimiento que se imparten en este Departamento conllevan diferencias a la hora de realizar la evaluación de los estudiantes en comparación con la que se puede realizar en otras áreas de conocimiento?*

Biología	Este es un Departamento semiexperimental, lo cual trae consigo que la evaluación tiene que ser diferente. Cada materia tiene su especificidad, no se puede evaluar igual Psicología o Pedagogía que Químicas o Matemáticas. Sí que hay una especificidad, pero no diferente a la que pueda tener otra materia. A mí me da la impresión de que a nivel universitario lo que domina sobre todo es el saber a nivel de conceptos, en Matemáticas, Física, Pedagogía o Filosofía o Filología inglesa. Pero claro, a lo mejor en Matemáticas tienen que hacer un tipo de operaciones y no hay la posibilidad de plantearse que pasaría si ..., que sí en Ciencias Sociales. Cada materia al fin y al cabo tiene su especificidad y debería tener una evaluación diferente, pero me da la impresión de que en suma es la misma casi siempre.
Químicas	No, yo creo que no. Lo que sí diferenciaría es lo que es asignatura de aula de lo que es asignatura de laboratorio, pero una asignatura de laboratorio es lo mismo aquí que en Física, en Farmacia, que en cualquier otra titulación.

Matemáticas	Sí, sin duda, cada titulación tiene sus características de todo tipo: de método, de medio, de estudio, de método de evaluación, etc. Por ejemplo, evaluar una asignatura de Matemáticas mediante un test sería algo muy raro, mientras que en otro tipo de áreas donde uno tiene que repentizar un tipo de cosas a lo mejor se puede hacer. Aquí no, aquí lo que hay que hacer es ver la capacidad de razonamiento del alumno. El examen oral sería una gran solución para evaluar a los alumnos de Matemáticas, porque el diálogo sobre el razonamiento es muy importante, lo que pasa es que creo que habría problemas después para aceptar la calificación si no quedara una prueba escrita.

I.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos por tanto como hay importantes diferencias en las percepciones de cada uno de estos Directores de Departamento, siendo difícil establecer una conclusión común a todos ellos.

El Director de Biología cree que cada materia tiene su especificidad, y por lo tanto se debe evaluar de forma diferente, pero también opina que en la Universidad lo que predominan son fundamentalmente los contenidos conceptuales en todas las áreas de conocimiento.

El Director de Químicas opina que las diferencias estarían entre la forma de enseñar y evaluar en una materia teórica y una práctica (de laboratorio), pero no por áreas de conocimiento.

Y el Director de Matemáticas considera que cada titulación tiene su especificidad característica, que debe hacer que la forma de enseñar y de evaluar sea diferente. Desde su perspectiva, lo fundamental en Matemáticas es ver la capacidad de razonamiento de los estudiantes, mientras que en otras titulaciones se prima más la capacidad de memorización, de forma que cada una exige un sistema de evaluación diferente.

J. IMPLICACIÓN / PREOCUPACIÓN DEL PROFESORADO:

J.1. Nuestro planteamiento:

Nos interesaba saber también cómo valoran los Directores de Departamentos entrevistados el nivel de inquietud, implicación, compromiso, empeño o innovación del profesorado en torno a la evaluación de estudiantes.

J.2. Sus respuestas:

21. Podría decirnos, si es que le consta, ¿cuál es el nivel de inquietud, implicación, compromiso, empeño o innovación del profesorado de este Departamento en torno a este tema?

Biología	*No se le formuló esta cuestión, aunque a lo largo de la entrevista había dicho que el profesorado de su Departamento se reúne muchas veces por cuestiones de organización, pero casi nunca por temas relacionados con la docencia.*
Químicas	Es un tema que surge muchas veces en las reuniones de Departamento, en este momento se habla muchas veces de si los alumnos llegan al centro con una formación adecuada, y por lo tanto si el Plan de Estudios tal y como está es adecuado o si habría que cambiarlo. Entonces sí hay una cierta preocupación por el proceso educativo y por el proceso de evaluación.
Matemáticas	*No se le formuló esta cuestión porque consideramos que ya la había respondido en cuestiones anteriores.*

J.3. Análisis:

Aunque no le formulamos esta pregunta a los tres Directores de esta área, por sus respuestas a lo largo de la entrevista podemos decir que existen diferencias en la implicación o preocupación del profesorado de cada Departamento en torno al tema de la evaluación de estudiantes.

El Director de Químicas percibe que en su Departamento hay una preocupación por estos temas, y es algo que sale con cierta frecuencia en las

reuniones de Departamento; mientras que el Director de Biología nos había dicho que cuando se aborda algún aspecto relacionado con la docencia en las reuniones departamentales es de forma tangencial, pero que nunca se reúnen para abordarlos directamente (de hecho él considera que la docencia es un tema que está bastante abandonado por los profesores del área de Ciencias, lo cual además es motivado desde la política universitaria).

Por su parte, el Director de Matemáticas aunque no respondió a esta pregunta explícitamente, también nos había comentado que los temas relacionados con la docencia y la evaluación de estudiantes se abordan cuando se tratan cuestiones como el Plan de Estudios o se reúnen para coordinarse los profesores que imparten una misma materia, aunque a veces les cuesta llegar a un acuerdo común por la diferente forma de entender la enseñanza y los objetivos de la titulación. Aun así, de sus respuestas a lo largo de la entrevista se desprende que el profesorado de esta Facultad está bastante preocupado por temas relacionados con la docencia, aunque no los trabajen colegiadamente.

K. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN:

K.1. Nuestro planteamiento:

Nos interesó saber específicamente que propuestas harían los Directores entrevistados para mejorar el proceso de evaluación de estudiantes.

Una vez hechas estas propuestas, les planteamos si en su opinión sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta, y en caso afirmativo, si creen que los profesores de su Departamento estarían interesados en esa formación.

K.2. Sus respuestas:

20. Nos gustaría que comentara ahora si en su opinión existen algunos factores o aspectos que podrían mejorar la forma en la que actualmente se está desarrollando la evaluación de alumnos universitarios.

Biología	No se le formuló esta cuestión, pero en preguntas anteriores había comentado que para mejorar la evaluación de estudiantes lo único que había que hacer era solucionar problemas como los reducir el número de alumnos por grupo y aumentar la dotación de profesorado y medios para atenderlos.
Químicas	De entrada para mí es una cosa obvia: que los grupos fueran menores, que tuvieras menos alumnos de forma que pudieras hacer realmente otro tipo de docencia. Eso no es único, eso no es un factor determinante, porque hay veces que tienes pocos alumnos y te entra la tentación de seguir dando la clase tradicional, de soltar la lección magistral. Y la falta de medios también, porque aunque el número de alumnos sea veinte, sino hay más medios es difícil porque no los das atendido.
Matemáticas	Tanto para la evaluación como la docencia, porque yo entiendo que la evaluación es un momento más dentro de la enseñanza, lo primero sería darle más poder a los Directores de Departamento, porque la función la tienen asignada en los estatutos, pero no la pueden cumplir. La coordinación es algo fundamental para cualquier institución que quiera trabajar conjuntamente. No podemos pensar que las matemáticas se las vamos a enseñar a los alumnos cada uno por su cuenta, hay que coordinarse, no ya en programas, que por supuesto es básico, pero hay que coordinarse incluso en el modo en el que se cuentan las cosas, hay que intercambiar experiencias, lo que pasa es que el profesorado no tiene esa concepción, pero no la tiene porque no se le exige, porque se le permite no tenerla, y creo que eso está realmente mal. No es que a mí me importe tener mucho poder sobre mis compañeros, pero creo que no se le puede permitir a la gente que actúe libremente, es que se entiende mal esa libertad y eso no puede llevar a que cada uno pueda hacer lo que quiera con sus alumnos, y si alguien realmente cree que su forma de concebir una asignatura es la más correcta, que intente también convencer a sus compañeros y que sus compañeros le intenten convencer a él de otras cosas, y que se llegue a un punto medio que es obligado. Esto tiene que ser un objetivo desde el punto de vista docente y también de la evaluación, por eso nosotros hicimos estas comisiones, lo que pasa es que no siempre funcionan, depende de la voluntad del profesorado.

22. ¿Cree usted que sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta? En caso afirmativo: ¿Estarían dispuestos a acudir? ¿Qué habría o se podría hacer?

Biología	Creo que sí, que no estarían mal, porque a lo mejor dan ideas, siempre y cuando no sea una extrapolación de la Primaria a la Universidad. Por lo menos ofrecerlo no estaría mal. No sé si los profesores estarían dispuestos a acudir. Ahí ya tengo mis reservas. Hay mucha gente que vienen a contar estas técnicas novedosas, pero la gente es muy escéptica. Quizás se hayan creado malos ejemplos, pero todo hay que ir ofreciendo. Ahora entramos en una fase ..., piensa que la Universidad está madurando, entonces con la edad también. Hay aquello de las tres fases de un profesor universitarios: quince primeros años de investigación, quince siguientes de gestión, y los últimos quince viene la preocupación por la educación, por la docencia. Entonces la ola está llegando a ese momento. A lo mejor montas un curso de esto y pudiera ser interesante ver cuál es la edad del profesor que asiste frente a la estructura de edades del profesorado, y es muy posible que pueda haber gente de más de cincuenta y a lo mejor algún jovencito que se ve con el agua al cuello y es responsable. Teóricamente los que menos lo necesitan vienen aquí, no es que lo necesiten menos, tiene a lo mejor más inquietudes en ese sentido. Esas cosas está bien ofertarlas, si no quiere hacerlo que lo deje, pero si alguien está dispuesto a hacerlo que lo tenga. La gente como mínimo le apetece, aparte que sepa otras perspectivas y otras cosas que a lo mejor sean más originales, que desde tu campo no se ven. Otra cosa, ya digo, que esto no va a resolver el problema, esto sólo no lo soluciona, es como poner un parche después de un camino desastroso. Claro, la otra solución es: ya que es desastroso dejemos que esto también sea un desastre, eso no es, también es cierto, pero hay que tocar varias cuerdas. Por ejemplo, todos los planteamientos que hacéis sobre evaluación frente a la calificación me parece bien, pero es que yo tengo mis dudas de que aquí se pueda evaluar, en el estado en que estamos.
Químicas	Cualquier proceso formativo es importante, y la verdad es que muchas veces el profesorado no tuvo ningún proceso educativo para profesor, es decir, empieza la clase un buen día sin que fuera obligado a seguir ningún proceso de formación, y la da como la vio dar a otros o como ... Si mejora es por las inquietudes que tiene él. Unos son buenos profesores o malos profesores por las cualidades que cada uno tiene y a veces por las inquietudes, pero realmente no hay, no hubo nunca un proceso formativo del profesor universitario. No sé si los profesores estarían dispuestos a acudir. Creo que los profesores en formación sí, pero ya un profesor más establecido iría si lo considerara útil o atractivo, depende cómo se plantee.

Matemáticas	Creo que no está de más estar informado, pero el nivel nuestro, el nivel docente, es un nivel que difícilmente puede ser orientado desde fuera, quien no conoce el método, no el didáctico, sino el método matemático, difícilmente puede orientar. Yo creo mucho más en la reunión de diferentes profesionales, y siempre hay en un grupo de sesenta o setenta profesores, como somos aquí en esta Facultad, gente que tiene concepciones más didácticas y tal. Es decir, que yo creo que es un problema más de trabajar entre la gente. En la enseñanza hay más problema de falta de dedicación que de falta de conocimiento. Creo que en la Universidad la gente está muy bien preparada, el problema no es ese, el problema está en que no se le exige un tipo de comportamiento, y sobre todo la descoordinación. Lo que sería exigir un tiempo de trabajo conjunto entre el profesorado para que preparen sus clases conjuntamente e intercambien experiencias eso sí daría mucho de sí. Ya que venga un pedagogo a explicarles como tiene que tal, eso ya creo que es más difícil, porque aquí estamos explicando matemáticas al nivel tope, por tanto estamos explicando algo que sólo conocemos nosotros.

K.3. <u>Análisis</u>:

A la pregunta sobre cuáles serían los aspectos que podrían mejorar la actual forma de desarrollar la docencia y la evaluación de estudiantes, las principales sugerencias efectuadas por los Directores de Departamento de esta área son:

- Grupos más reducidos, con menos alumnos.
- Mayor dotación de medios.
- Mayor poder a los Directores de Departamento para que puedan cumplir su función de coordinación docente.
- Mayor coordinación e intercambio de experiencias entre el profesorado.

Comprobamos como el Director del Departamento de Biología y el del Departamento de Químicas centran sus propuestas en aspectos externos, que no dependen del Departamento ni de la Facultad; mientras que el Director del Departamento de Matemáticas considera como aspecto fundamental el aumentar la coordinación entre el profesorado y que el trabajo de organización docente realmente sea una toma de decisiones colegiada.

Por lo que respecta a si sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo sobre la evaluación dirigido a profesores universitarios, hay importantes diferencias de opiniones entre los tres Directores entrevistados.

Así, mientras los Directores de Biología y Químicas consideran que podría ser importante ofertar algún tipo de proceso formativo, el Director del Departamento de Matemáticas opina que lo que realmente sería productivo es que los profesores de su Facultad se reunieran para intercambiar experiencias y coordinar la enseñanza. Este Director cree que el problema de la falta de calidad en la docencia universitaria es debido a la falta de dedicación por parte del profesorado, no por falta de formación; opinión que contrasta fuertemente con la del Director de Química, que considera que el principal problema del profesorado universitario es su falta de formación pedagógica.

Entre los Directores de Biología y Químicas también hay diferencias en la intensidad con la que consideran importante la realización de estos procesos formativos, de forma que el Director del Departamento de Químicas percibe que sí sería muy beneficioso, ya que la mayor parte del profesorado universitario nunca tuvo la oportunidad de formarse como tal, aunque también reconoce que no sabe si los profesores estarían dispuestos a acudir.

El Director del Departamento de Biología opina que estaría bien ofertar cursos de formación docente, aunque no cree que con ellos se solucionen los problemas actuales de que tiene la evaluación de estudiantes, ya que desde su perspectiva son otras las causas que hacen que realmente no se pueda evaluar como debiera hacerse (fundamentalmente el número de alumnos y la falta de medios, como ya se comentó anteriormente).

En lo que coinciden estos dos Directores es en la percepción de que puede ser difícil que asistan muchos profesores a estos cursos, sin embargo el Director de Biología opina que entre los más interesados estarían fundamentalmente profesores con muchos años de experiencia, y que en los últimos años de su carrera universitaria están más preocupados por temas de docencia que por temas de investigación y de gestión, mientras que el Director de Químicas considera que los más interesados serían profesores en

formación, siendo los profesores más establecidos los que tendrían más reticencias y sólo irían después de valorar su utilidad o planteamiento.

L. COMENTARIOS AÑADIDOS Y VALORACIÓN DE LA ENTREVISTA:

L.1. Nuestro planteamiento:

Para finalizar la entrevista, les preguntamos a los Directores si querían añadir algo más al conjunto de la entrevista y les pedimos una valoración de la misma. Presentamos las respuestas a estas dos cuestiones unidas porque así las respondieron la mayoría de los entrevistados.

L.2. Sus respuestas:

23. ¿Quiere añadir algo más?

24. Le agradeceríamos, por último, una valoración de esta entrevista: de su objetivo, contenido, diseño, ...

Biología	Eso los especialistas, yo soy un ratón, una rata de laboratorio, entonces no tengo opinión. Hay bastante diversidad entre Facultades o incluso entre los Departamentos de una Facultad, aquí mismo, en esta casa, no es lo mismo molecular que ambiental, son formas de trabajar y todo eso muy diferentes.
Químicas	Bien. Estuve reflexionando un poco sobre el tema de la evaluación y me parece bien. Y me parece que es un tema interesante para estudiar y no sé si después las conclusiones que vosotros podéis quitar si son de aplicación o si pueden ser de aplicación ..., supongo que sí. A mí de todo esto, una de las cosas que más me preocupó siempre es la falta de formación que tenemos los profesores sobre la enseñanza o sobre los métodos de enseñanza, porque no te obligan a hacer ningún tipo de aprendizaje, te asesoran si quieres, pero no es obligatorio. El sistema implantado en los últimos años donde se prima fundamentalmente la investigación y las publicaciones que tienes frente a los conocimientos o frente a la experiencia docente no ayuda a que el profesor en formación se forme como profesor. Se forma como investigador, pero no como profesor de sus asignaturas y eso creo que sí es importante. Yo creo que eso es algo que debería cambiarse.

Matemáticas	Me parece muy bien que estéis preocupados por las cuestiones de tipo evaluador sin separarlo de lo docente. Esta idea que recalcaba antes, y que me parece muy importante, es que el examen condiciona todo el tipo de estudio, y que por tanto tiene sentido el estudiar el método de evaluación porque condiciona. La preocupación en general de enseñanza y de evaluación en la Universidad está poco consolidada. E incluso pienso que va a ser difícil cambiar esta situación porque en general el profesorado de Universidad corresponde todo a una generación que hoy está ocupando las plazas de funcionarado y que por tanto va a tener una inercia de tipo vital para cualquier tipo de cambio. Por otra parte, el profesorado universitario está muy poco estimulado desde todo tipo de vista, tanto el punto de vista económico como de la consideración desde la Consellería o el Ministerio. Creo que se está haciendo una mala política universitaria y por lo tanto el profesorado está bastante poco estimulado a cualquier tipo de cosa.

L.3. <u>Análisis</u>:

Podemos comprobar así que, a excepción del Director de Biología (que no quiso valorar la entrevista), los otros dos Directores encuestados manifiestan una valoración positiva tanto de la entrevista como del objetivo del trabajo de investigación.

Entre los comentarios que quisieron añadir para finalizar la entrevista, creemos importante resaltar los siguientes aspectos:

- El Director de Biología considera que hay mucha diversidad en la forma de enseñar y evaluar no sólo entre Facultades, sino también dentro de una Facultad entre Departamentos, por lo que esta es una cuestión que debe tenerse en cuenta para no cometer errores de generalización de los resultados que obtengamos.
- El Director del Departamento de Químicas reitera la poca valoración que desde su perspectiva se le está concediendo a la función docente desde la Universidad (que prima fundamentalmente la producción investigadora) y la necesidad de que el profesorado reciba una formación que lo cualifique como tal, no únicamente como investigador en un área determinada.

- Por último, el Director de Matemáticas recalca la idea de que la evaluación condiciona todo el proceso de estudio de los alumnos, por lo que es fundamental reflexionar sobre como se está realizando esta evaluación. Considera que ni desde la Universidad ni desde el Gobierno Autonómico o Estatal se está estimulando el trabajo del profesorado universitario, lo cual es una de las causas que lleva a la poca preocupación existente entre este colectivo por temas relacionados con la docencia o la evaluación de estudiantes.

6.2.4.1. APROXIMACIÓN AL PERFIL DE ÁREA:

Tras la revisión de esta información, vemos que importantes diferencias entre los tres Departamentos entrevistados de esta área, diferenciándose por un lado los Departamentos de Biología y Químicas, con una forma de entender y llevar a la práctica la evaluación de estudiantes más tradicional; y por otro, el Departamento de Matemáticas, que entiende que este momento condiciona todo el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos, y pretende que sea una forma más de fomentar la comprensión de los contenidos trabajados.

Así, el Director del Departamento de Matemáticas nos comenta que existe un compromiso de toda la Facultad para valorar fundamentalmente el razonamiento, poniendo a los alumnos ante un caso concreto en el cual tienen que aplicar los contenidos trabajados, razonando como lo haría un investigador o un matemático. La evaluación se centra por tanto más en contenidos procedimentales que en los conceptuales, intentado evitar que la evaluación se centre únicamente en la memorización.

Además, es el único Departamento de esta área donde, además de los criterios prefijados de antemano y tener en cuenta el nivel medio de la clase, se utilizan criterios de evaluación como comprobar si los alumnos son capaces de generalizar (o más bien particularizar) lo que han aprendido, y en las pruebas aparecen apartados con diferente nivel de dificultad, buscando que el alumno también aprenda mientras realiza esas pruebas.

Por el contrario, en los Departamentos de Biología y Químicas la evaluación de estudiantes se centra mayoritariamente en comprobar si el alumno conoce los tópicos más importantes de cada materia.

Las quejas que reciben de los estudiantes, aunque no son muy frecuentes, se centran en aspectos como arbitrariedad o diferentes niveles de exigencia entre lo explicado en clase y lo que se les pide en las pruebas de evaluación, no son, por tanto, quejas debidas únicamente a la calificación final. Y estos dos Directores consideran que en sus Departamentos los aspectos relacionados con la docencia o con temas de evaluación tienen un papel

marginal, debido principalmente al papel prioritario que tiene en esta área la investigación y a la importancia que se le concede a nivel institucional a la producción científica, en oposición a lo poco que se valora la labor docente (cuestión en la que también está de acuerdo el Director del Departamento de Matemáticas).

Por tanto, son muy pocos los aspectos en los que están de acuerdo los tres Directores de Departamento entrevistados, coincidencias que sintetizamos a continuación:

- Nunca se ha establecido de forma colegiada una forma de entender el proceso de evaluación de estudiantes.
- El aspecto fundamental a evaluar de los estudiantes es su conocimiento adquirido sobre cada materia (aunque en cada Departamento se centran en aspectos diferentes).
- Los principales criterios de evaluación son: criterios fijados de antemano y el nivel medio de clase para ajustar número de aprobados y suspensos.
- Sólo se realiza una evaluación final (excepto en la parte práctica de las materias y algunas optativas).
- La evaluación se realiza esencialmente con una finalidad acreditativa.
- Los momentos en que se realizan las pruebas de evaluación generan tensión y nerviosismo en los estudiantes.
- Se considera que los alumnos estudian para aprobar, no para formarse.

6.2.5. ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS:

La situación de la docencia en el área de Enseñanzas Técnicas tiene características diferenciales en relación con las demás áreas de la USC. En las titulaciones de esta área, un porcentaje importante del profesorado es de titulaciones y departamentos adscritos a otras áreas de conocimiento, de forma que a esta área sólo se adscriben tres grandes departamentos:

- Departamento de Ingeniería Agroforestal
- Departamento de Ingeniería Química
- Departamento de Producción Vegetal.

Por ello, en esta área sólo entrevistamos a un Director de Departamento, el cual además nos explicó que su Departamento tiene especiales características que debemos tener en cuenta para la mejor interpretación de la información que nos ofrece, como son que es un departamento muy joven que se generó para dar docencia específica a las titulaciones de Ingeniería, y que está empezando a madurar como departamento, con los agravantes de que cuenta con un elevado número de profesores, alumnos y materias.

Teniendo en cuenta estas circunstancias, presentamos a continuación la descripción e interpretación de la información obtenida con esta entrevista.

A. CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN:

A.1. Nuestro planteamiento:

Quisimos saber si existía alguna propuesta de conceptualización consensuada, en la que se establezca conjunta y colegiadamente como se entiende la evaluación de estudiantes, se coordinen unos procedimientos comunes o criterios de actuación a seguir, etc.

En el caso de que esa propuesta no exista, preguntamos cuál es la opinión sobre la necesidad o conveniencia de que exista, si sería viable o

posible su realización o las dificultades que podrían aparecer para su establecimiento.

Una vez aclarada esta cuestión, preguntamos cuál es, desde su perspectiva, la concepción de evaluación que se tiene mayoritariamente a nivel de profesorado.

Dentro de esta categoría también quisimos incluir una pregunta para saber si los objetivos y demandas que se espera satisfaga la Universidad -algunos de los cuales además, como vimos en el Marco Teórico, pueden llegar a ser contradictorios entre sí-, están afectando a la forma de realizar la evaluación de estudiantes.

A.2. <u>Sus respuestas</u>:

10. En primer lugar, nos gustaría que nos comentara si se ha establecido alguna propuesta de evaluación de estudiantes a nivel de Departamento (en la que se establezca como se entiende en este Departamento la evaluación, unos procedimientos comunes o criterios de actuación a seguir, etc.)

- Nunca se ha hecho hasta ahora un planteamiento departamental reflexivo en cuestiones globales.
- Ahora hay una oportunidad de plantear este tipo de cosas con el proceso de cambio de los Planes de Estudio.

11. Y en su opinión, ¿sería necesario o conveniente que existiera? ¿Cree que sería viable o posible su realización, o existen dificultades para su establecimiento?

- Sería imprescindible, y no sólo en el planteamiento de la evaluación, porque las asignaturas tienen que estar relacionadas como tal, y no se han relacionado ni las de dentro ni las de fuera del Departamento.
- A veces existen confrontaciones entre profesores que imparten docencia en el Primer Ciclo y profesores que lo hacen el Segundo por contenidos que se repiten.

- Se está avanzando en el planteamiento general, pero es una labor dinámica, que va poco a poco.

12. *Basándose en su conocimiento como Director de Departamento, ¿cuál cree usted que es la concepción de evaluación que se tiene mayoritariamente a nivel de profesorado? (en la misma línea de los criterios comunes que se establecen o las propuestas de acción que se proponen)*

- La concepción clásica, en el sentido que superen unos mínimos de conocimientos, de hacer un examen de conocimientos. Un examen donde normalmente tienen un planteamiento de conocimientos de carácter teóricos y después una aplicabilidad en unos problemas o casos prácticos que simulan lo que se pueden encontrar más adelante.
- Muchas de las asignaturas de este Departamento, con su planteamiento tecnológico, van a, entre comillas, capacitar al alumno para un ejercicio profesional.

18. *Uno de los problemas que se le plantean actualmente a la Universidad española es la multitud de objetivos y demandas que se pretende que satisfaga, las cuales además son en algunas ocasiones contradictorias entre sí (por ejemplo: por un lado adaptarse a las exigencias del mundo laboral, empresarial, técnica, de investigación, etc.; y por otro buscar el desarrollo de una serie de capacidades superiores en los estudiantes). ¿Cómo cree usted que esto afecta a la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes universitarios?*

- Creo que no. Seguimos muy clásicos en todo ese tipo de cosas, un poco la gente lo piensa, los alumnos lo piensan, pero al final lo que quieren es sacarse el título, no buscan una buena formación. Buscan tener un título que los capacite para buscarse la vida cuando les haga falta. Piensan que los conocimientos son bastante rancios, que después los adquirirán donde les toque estar.
- El profesorado tampoco mira al futuro, se piensa, se discuten los objetivos cuando discutimos el Plan de Estudios, pero eso no trasciende a la realidad. Es muy complicado cuando no hay acuerdo en los colectivos profesionales y después cuando entran toda la diversidad de titulaciones o formaciones que

tienen aquí los profesores que imparten docencia. En eso sí pienso que estamos en crisis, por lo menos en esta titulación.

A.3. <u>Análisis</u>:

Vemos en estas respuestas como el hecho de que este sea un Departamento muy joven, que se está enfrentando por primera vez con problemas relacionados con la organización de la docencia de una forma departamental, con las dificultades añadidas del gran número de profesores y titulaciones en las que imparten docencia, hace que hasta el momento no se plantearan de forma colegiada temas relacionados con la evaluación de estudiantes. Este proceso de discusión y debate está empezando a surgir en el proceso de construcción de los nuevos Planes de Estudio, pero desde la perspectiva de este Director, todavía necesitan conseguir una madurez como Departamento para poder trabajar estas cuestiones.

Aún así, el Director opina que es una dinámica que se está iniciando y que es imprescindible que se trabaje de forma coordinada, no sólo en temas de evaluación de estudiantes, sino ya en cuestiones previas como serían las de la organización de las materias.

En lo que respecta a la concepción de evaluación que tiene el profesorado de forma mayoritaria, desde la percepción de este Director sería una concepción clásica o tradicional, desde la que se entiende la evaluación como una comprobación de los conocimientos de los alumnos para ver si alcanzaron aquello que se considera el nivel mínimo que deben tener para superar la materia.

Por otra parte, no cree este Director que los distintos objetivos que tiene que cumplir la formación universitaria estén afectando a la forma de evaluar a los estudiantes, ya que el profesorado está más preocupado por los contenidos que deben impartir en su materia que por la consecución de un fin común a toda la titulación, y el alumnado está más interesado por la obtención del título

académico que por la formación que deben adquirir como licenciados o diplomados en un campo determinado.

B. OBJETO DE LA EVALUACIÓN: ¿QUÉ SE EVALÚA?

B.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión de la evaluación interrogamos a este Director acerca de lo que se está evaluando del estudiantado.

Con el objetivo de que le fuera más fácil contestar a esta cuestión y, al mismo tiempo, poder relacionar más directamente las respuestas con la información obtenida mediante los cuestionarios de los alumnos, acompañamos esta pregunta de un folio en el que le mostramos algunos ejemplos posibles extraídos de la Teoría General de Evaluación.

Quisimos matizar un poco más las cuestiones relativas a qué se evalúa del estudiantado, preguntándole si, en su opinión, del conocimiento adquirido por los estudiantes se evalúa la solución algorítmica o mecánica de los problemas y la reproducción de la información, o bien la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. que hayan desarrollado los estudiantes.

B.2. Sus respuestas:

16. *¿Qué dimensiones considera usted que se incluyen en la evaluación de estudiantes que se realiza en este Departamento? Es decir, ¿qué se evalúa del estudiantado de este centro?*

- El proceso de enseñanza seguido por el profesor y el programa de la materia: no.
- El aprendizaje de los alumnos, sus conocimientos previos, esfuerzo, actitud, interés, logros, condiciones de estudio, grado de desarrollo de capacidades ...:

bueno, de conocimientos previos ya sabemos que siempre vienen mal, el problema siempre viene de atrás ...

- El grado de asimilación de los contenidos trabajados, la utilidad y puesta en práctica de esos contenidos: ahí andamos, sobre todo en la utilidad y práctica de los contenidos. ¿Qué pasa?, el esfuerzo, la actitud, el interés ... esto siempre es muy poco objetivo, yo diría que claro, si tú sólo tienes 100 matriculados en clase (o 70, o 50) estás muy bien, sabes más o menos por la fichita pues quién es quién, o si van a preguntar, pero si no ...

17. *Y en su opinión, del conocimiento adquirido por los alumnos ¿qué se evalúa realmente: la solución algorítmica o mecánica de los problemas y la reproducción de la información (con independencia de que se haga memorísticamente), o bien la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc., que hayan desarrollado los estudiantes? ¿A qué se puede deber esto?*

- Siempre se dijo "los problemas de matemáticas se aprendían resolviendo muchos problemas de matemáticas y teniendo suerte para que te salga uno parecido" ¿no sé si te he contestado? Por eso yo hablo de la falacia de la aplicación, dejas al mundo más perdido si le cambias a un ejercicio una coma ... Por eso la comprensión es dudosa y la aplicación mucho más limitada.
- Hay muchos alumnos que lo que hacen es estudiar ... y las academias que hay por aquí (que son unas cuantas) lo que hacen es estudiar la trayectoria del profesor, los exámenes que tiene y un poco saben de qué pié cojea.
- El modelo de casos prácticos para poner un examen, primero que te lleva mucho tiempo hacerlo, y nadie estamos dispuestos a hacerlo. Yo por ejemplo, si les pongo un ejemplo concreto la gente más o menos lo hace, pero si les pido que supongan ellos un caso práctico, pues no saben ni qué les pides, ni qué buscas, ni nada. Quieren un planteamiento análogo al que viene en un libro, entonces lo pueden asimilar y eso. Esa capacidad de síntesis, de aplicación, eso con muchos años. Es muy difícil, no digo que sea imposible, pero con una enseñanza como con la que andamos, con tantos contenidos, etc., etc. Nosotros, las Ingenierías, tenemos mala herencia.
- En el Departamento hay mucha gente que ya empieza un poco a madurar y a ver. También el problema es que aquí las primeras cinco generaciones que salieron se quedaron todas de profesores, que también eso es un problema, es

un problema porque es una endogamia dramática. La gente no estudia en otros sitios ni ve otros comportamientos, entonces siguen para bien y para mal.

B.3. <u>Análisis</u>:

Vemos así como las dimensiones fundamentales del aprendizaje del estudiantado que se evalúan en este Centro es el grado de asimilación de los conocimientos y, en cierta medida, se intenta evaluar también la capacidad para poner en práctica esos contenidos.

Este Director considera que aspectos como actitudes, interés o esfuerzo de los estudiantes no se pueden evaluar debido a la cantidad de alumnos que tienen matriculados, que hace imposible el tener un conocimiento individual o personalizado de cada uno de ellos. Y en ningún caso se evalúan dimensiones como la programación de la materia o el proceso de enseñanza seguido, ni los conocimientos previos que tienen los alumnos (de los que siempre se dice que son escasos, que vienen mal formados de los niveles anteriores).

De todas formas, aunque cree que se está intentando evaluar la comprensión y la capacidad de aplicar los contenidos trabajados, también opina el Director de esta área que los alumnos lo que hacen es estudiar el tipo de ejercicios que saben que les van a poner en las pruebas de evaluación, dudando mucho de que realmente se comprendan, únicamente saben cuál es el procedimiento que tienen que seguir para resolver ejercicios de tal tipo. Es decir, que lo que se evalúa realmente es la solución algorítmica de problemas.

Las razones que llevan a que no se adquiera realmente una capacidad de comprensión, razonamiento o síntesis son, para este Director, la cantidad de materias que tienen los estudiantes (excesivas en su opinión), el poco tiempo que pueden dedicarle a cada una de ellas, el esfuerzo considerable que supondría tanto para el profesorado como para el estudiantado enseñar y evaluar de otra forma (por ejemplo, mediante casos prácticos) y que la mayor parte del profesorado del Departamento no conoce o no está preparado para enseñar y evaluar de modo diferente.

C. CÓMO EVALUAR: REFERENTES, CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN:

C.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión, le preguntamos al Director cuáles son las prácticas o instrumentos de recogida de información que se utilizan normalmente para la evaluación de estudiantes y por qué cree que son esos los más empleados.

A continuación le pedimos que nos dijera algunos de los referentes o criterios que considera que utiliza mayoritariamente el profesorado para realizar la evaluación de estudiantes.

Con el objetivo de que le fuera más fácil contestar a estas cuestiones, también acompañamos estas preguntas de un folio en el que le mostrábamos algunos ejemplos posibles extraídos de la Teoría General de Evaluación.

C.2. Sus respuestas:

13. ¿Qué prácticas o instrumentos de recogida de información se utilizan normalmente? ¿Por qué cree usted que son estos los más utilizados?

- Examen. Preguntas cortas, preguntas temas ... Ahí sí que hay toda la variedad posible, pero básicamente aquí, sobre todo en las troncales, es trabajo escrito.
- Puede haber un parcial, puede haber dos parciales, pueden ser eliminatorios, pueden ser ..., eso ya es un poco la preferencia de cada uno. Pueden ser preguntas más concretas, puede ser un test al principio más eliminatorio ...
- Los exámenes orales son más complicados porque se exige la presencia de dos profesores. Otro tipo de trabajos es más complicado, y eso se puede dar más en las optativas, en las troncales es más complicado.

15. *Le agradeceríamos que me indicara algunos de los referentes o criterios que usted considera que se utilizan mayoritariamente por los profesores de este Departamento para realizar la evaluación de estudiantes.*

- Criterios fijados de antemano.
- Eso de utilizar tareas que puedan ser resueltas a partir de diferentes grados de comprensión de los contenidos: ahí estamos.
- Lo de generalizar lo que han aprendido: eso diría que en los Proyectos Fin de Carrera.
- Yo diría que los criterios fijados de antemano, en el punto de partida, comunicados a los alumnos, y bueno, con el planteamiento técnico de asignaturas, grados de comprensión de los contenidos demostrados en los propios proyectos de carrera.
- El nivel medio de la clase aquí no, no se va a hacer una media ...

C.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como el único instrumento de recogida de información que se utiliza para la evaluación de los estudiantes es el examen escrito, que puede constar de preguntas de diferente tipo: test, preguntas cortas, o preguntas tema.

Sólo en las materias optativas cabe la posibilidad de evaluar mediante otro tipo de trabajos, sobre todo porque los alumnos tienen una gran gama de materias entre las que elegir, y uno de los criterios fundamentales que utilizan para decidirse es la forma en que van a ser evaluados.

Por lo que respecta a los criterios que se utilizan mayoritariamente para evaluar, estos son, fundamentalmente, unos criterios fijados de antemano y que son comunicados al principio del proceso de enseñanza a los estudiantes. También se intenta evaluar el grado de comprensión de los contenidos (como ya había comentado anteriormente), pero este criterio se utiliza sobre todo en la evaluación de los Proyectos Fin de Carrera.

D. CUÁNDO EVALUAR: EVALUACIÓN INICIAL, CONTINUA Y/O FINAL:

D.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión de la evaluación, preguntamos con qué periodicidad se realiza la evaluación de los estudiantes, matizando la necesidad de diferenciar entre una evaluación inicial, continua o únicamente final.

D.2. Sus respuestas:

14. ¿Con qué periodicidad se realiza la evaluación de los estudiantes? ¿Se realiza una evaluación inicial, continua, final ...?

- En las asignaturas anuales hay un parcial por el medio, sino al final del cuatrimestre o al final del curso.
- Los alumnos cada vez vienen a pedir más exámenes anticipados o más parciales. Intentan una distribución de fechas lo más amplia posible para examinarse.

D.3. Análisis:

Comprobamos en estas respuestas como únicamente se realiza una evaluación final (si bien puede dividirse en dos pruebas en las materias anuales), mediante un examen escrito.

Los estudiantes reclaman cada vez con mayor insistencia un mayor número de exámenes o la posibilidad de realizarlos en otras fechas, aunque por las explicaciones de este Director, parece que esto responde a un interés por no tener todas las pruebas de evaluación concentradas en la mismas fechas más que a una exigencia de una evaluación más continua de su proceso de aprendizaje.

E. PARA QUÉ EVALUAR: FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

E.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre las funciones que puede adoptar la evaluación de estudiantes, le preguntamos a este Director si cree que la evaluación se realiza fundamentalmente con una finalidad pedagógica-formativa o con una finalidad social-acreditativa, explicándole brevemente en qué consiste cada una de ellas.

E.2. Sus respuestas:

19. *Algunos autores nos dicen que la evaluación se puede realizar fundamentalmente con dos grandes finalidades: una finalidad pedagógica-formativa (para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, saber cómo están siendo sus progresos y los cambios que es necesario realizar para remediar las dificultades que vayan surgiendo) o una finalidad social-acreditativa (para certificar la adquisición de una serie de conocimientos, destrezas, capacidades, etc.). ¿Para qué considera usted que se evalúa en este Departamento tal y cómo se está haciendo en la práctica?*

- Llevamos hablando de que la evaluación de las asignaturas lo que plantea es una comprensión, una aplicación a casos reales, pero después a lo mejor la realidad no es así. Es decir, tú sigues cogiendo y estudiando los exámenes para aprobarlos, pero no para hacer después un proyecto, y cuando llegas al proyecto, es cuando dices “qué es lo que me contaron y qué es lo que me hacía falta”.
- El profesor que era bueno y simpático se transforma en el profesor inútil porque no te ha enseñado nada, y aquel que a lo mejor te daba más palos y en los exámenes te ponía unas cosas que era una locura es el que después cuando te encuentras con un problema te ayudó a saber analizarlo. Yo creo que el planteamiento se repite aquí y se repetirá muchos años en la mayor parte de las asignaturas.
- Aquí la evaluación lo que consigue son pocas cosas: aprobar a la gente y tirar para delante, porque todos tiramos, a uno les lleva cinco y a otros cincuenta años, pero al final salimos todos por eso de las medias.

E.3. <u>Análisis</u>:

Es difícil llegar a una conclusión con la respuesta que nos dio este Director a esta cuestión. Lo que parece claro es que no se realiza una evaluación con fines pedagógicos, para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje o saber cuáles son los fallos que se están cometiendo e intentar solventarlos; aunque tampoco está muy seguro este Director de que se consiga realmente una comprobación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, parece que más bien se plantea como un requisito que hay que cumplir y superar para poder seguir avanzando en el sistema.

F. EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

F.1. <u>Nuestro planteamiento</u>:

Para obtener información sobre esta dimensión, le pedimos al Director de Departamento entrevistado que nos dijera si cree que los estudiantes de su Escuela estudian para superar los exámenes o más bien estudian por una motivación intrínseca por el aprendizaje y, a continuación, le preguntamos hasta qué punto considera que sus alumnos estarían de acuerdo con la afirmación de que es más importante aprobar que aprender.

F.2. <u>Sus respuestas</u>:

11. *Estas investigaciones también apuntan a que existe una cultura que se concreta en aquello de estudiar para el examen y trabajar para la nota, como algo opuesto a otra caracterizada por una motivación intrínseca por el aprendizaje, por la cualificación personal y profesional. ¿Cuáles de éstas se dan en este centro? ¿Cuál está más extendida?*

- Aquí la gente estudia para aprobar y hay algunos que van a buscar un expediente académico, lo más frecuente es eso.

- Aquí hay cantidad de alumnos que vienen por un título, para promocionar en su empresa. Tenemos “super-ingenieros”, que hacen de todo, un poco por la tipología de la convalidación.
- Yo pienso que se lo plantean como: esto es una serie de peldaños, vamos a subir los peldaños y cuando lleguemos arriba veremos lo que hay.

12. *En esta misma línea, otro de los resultados de investigaciones previas es que los estudiantes afirman que es más importante aprobar que aprender. ¿Cree usted que los alumnos de esta Escuela estarían de acuerdo con esta afirmación? ¿A qué diría que es debida?*

- Aquí la gente busca mucho la buena nota, la calificación. Por ejemplo, hay gente que se matricula en cinco optativas y después se presenta en la que más fácil le es obtener mejor nota.
- No es un planteamiento de gente que va a aprender, va a terminar cuanto antes, incluso en las selecciones de orientaciones. Aquí antes iba más gente para Montes que para Agrónomos, ¿por qué?, porque en Montes no había ni Matemáticas ni Estadística ..., cosas del estilo.

F.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como este Director afirma sin lugar a dudas que los estudiantes de este Centro estudian para superar los exámenes, por la nota, en ningún momento pensando en su formación o cualificación profesional. En algún momento de la entrevista ya nos había comentado como estos estudiantes consideran además que los contenidos que se imparten durante la carrera están desfasados, por lo que para lo único que les van a servir es para obtener un título académico, la formación necesaria para desempeñar un puesto profesional ya la buscarán más adelante.

Esta situación se manifiesta claramente en la elección de las materias optativas, donde no se eligen en función de la especialización que quieren realizar los alumnos, o sus intereses personales, sino en función de cuál de ellas es más fácil de aprobar o en cuál es más fácil conseguir una buena nota.

Además, un porcentaje importante de los alumnos que cursan estos estudios lo hacen para poder progresar en sus empresas, pero lo único que consideran necesario es obtener el título de Ingenieros, no la formación que en la Escuela se les debería proporcionar.

G. PROBLEMAS EN LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN:

G.1. Nuestro planteamiento:

En la entrevista, también realizamos una serie de preguntas sobre los problemas más frecuentes que, relacionados con la evaluación de estudiantes, encuentran los profesores y los alumnos universitarios. De esta forma, le pedimos al Director entrevistado que nos comentara cuáles son los problemas más frecuentes que tiene o siente el profesorado relacionados con la evaluación y, en caso de haber recibido quejas de estudiantes sobre este proceso, en qué aspectos se centran esas quejas y con qué nivel de formalidad fueron presentadas (escritos, alborotos, conversaciones informales, etc.).

Quisimos profundizar un poco más en este tema y le preguntamos a este Director si en su opinión las situaciones en que se recoge información para la evaluación causan especial tensión y nerviosismo en el alumnado (de acuerdo con los resultados de investigaciones previas sobre este tema). Y, en caso afirmativo, le interrogamos acerca de cómo se manifiesta esta situación y cuál es su valoración al respecto.

G.2. Sus respuestas:

4. *Las conclusiones que aportan varias de las investigaciones realizadas sobre la evaluación de estudiantes en el contexto universitario apuntan a que este es uno de los procesos más problemáticos que tiene que afrontar el profesorado, ¿podría decirnos usted cuáles son los problemas más frecuentes que tiene o siente el profesorado de este Departamento relacionados con la evaluación de estudiantes?*

- Yo pienso que no somos tan profundos. El problema de la evaluación aquí es que son muchos alumnos y muchos exámenes para corregir.
- Cuando un alumno fracasa en el estudio es un poco un tema del fracaso del profesor incluido, que algo no funciona. Pero aquí se añaden muchos factores colaterales: el número limitado de profesores (yo por ejemplo doy la misma asignatura en tres titulaciones diferentes, en cursos diferentes, y llega un momento que no sabes ni donde estás), las muchas titulaciones, los planes de estudio, una cantidad de asignaturas desmesurada ... Aquí ahora mismo la gente tiene una media de 17 asignaturas por curso, con lo cual aquí en vez de estudiantes tenemos "examinantes".
- Los alumnos van a aprobar, y los profesores no saben asimilar ... si tienes una asignatura de 3 créditos es de 3 créditos, no son 45 ni 20, pero dicen, desde un planteamiento muy simplista: yo tenía una asignatura de 8 créditos, ahora la dejaron en 3, a mí me da lo mismo, voy a dar lo mismo.
- La asistencia a clase es bastante reducida, son alumnos pintorescos por la actividad profesional que pueden desempeñar en paralelo.
- Falta lo que llamamos una homogeneización de las formaciones de base: las titulaciones de Primer Ciclo son especializadas y las de Segundo Ciclo son generalistas.

6. *En estas mismas investigaciones también se apunta que es la evaluación de estudiantes el proceso que más quejas genera por parte del alumnado: ¿se han recibido quejas sobre este proceso en el Departamento? En caso afirmativo: ¿con qué nivel de formalidad: escritos individuales, alborotos colectivos, etc.? ¿Y en qué aspectos se centraban estas quejas?*

- Aquí las quejas no suelen trasmitirse por el Departamento, los alumnos suelen plantearlas a nivel individual y después las asociaciones de alumnos los llevan al Director de la Escuela. De hecho yo llevo aquí cuatro o cinco años de Director de Departamento y los representantes de alumnos nunca vinieron a las reuniones de Departamento. Incluso se les ha planteado muchas veces, ante problemas puntuales de profesorado, que tienen que venir, porque si no se entera el Director del Departamento o el Director de la Escuela, si no nos enteramos alguno de los dos, no podemos hacer nada. Pero no, no suele haber protestas digamos puntuales.

- Lo que sí es verdad es que el único momento que van a tutorías es o el día anterior al examen para que les veas la cara, o el día posterior un poco al "mercadeo", pero quejas institucionales no.
- Siempre hay temas de si en asignaturas que hay varios grupos el profesor es más adecuado o menos, pero aquí los alumnos no son muy participativos en eso, es decir, se crean a lo mejor problemas por otras historias, y por cosas que habría que protestar pues no se hace.
- Aquí el mayor problema que tuvimos fue con un profesor que no impartía docencia, era un profesor que hacía tutorías de Proyectos Fin de Carrera. Nos juntamos con cuatro o cinco profesores, en teoría con experiencia profesional, que aportaban esa visión profesional y dirigían a los alumnos. El problema es que eran profesores ajenos al sistema universitario, llegaron aquí un poco sin saber muy bien a qué venían y cada uno se ajustó un poco, y hubo uno que tuvo una reacción un poco desafortunada, porque se puso a romper las cosas por la zona más débil, y la zona más débil siempre es el alumno. Pero bueno, el tema era más problemático por otras cosas que por temas de evaluación, además el Proyecto Fin de Carrera a lo mejor se separa de la tipología de evaluación que se hace con respecto a un examen convencional.

10. *En investigaciones anteriores, se ha visto que son generalmente las situaciones en que se recoge información para la evaluación los momentos que causan más tensión y nerviosismo en el alumnado. ¿Es así en esta Escuela? ¿Cómo se manifiesta? ¿A qué cree usted que es debido esto? ¿Cuál es su valoración al respecto?*

- Aquí sólo se manifiesta que si hay un examen de cualquier asignatura no aparecen los alumnos en clase la semana anterior.

G.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como el principal problema relacionado con la evaluación de estudiantes que siente el profesorado de este Departamento es el alto número de alumnos matriculados en sus asignaturas, que hace que no se puedan conocer y la evaluación se limite a un proceso de corrección de gran cantidad de exámenes.

Sin embargo, este Director menciona también otros factores que llevan a que la evaluación de estudiantes no se pueda realizar tal y como sería deseable, como son:

- Falta de profesorado, lo que hace que una misma persona tenga que estar enseñando la misma materia en titulaciones y cursos diferentes, sin tener tiempo para reflexionar sobre el sentido de esa materia y la adecuación de sus contenidos para cada grupo de estudiantes.
- Los cambios de Plan de Estudios, que no fueron asimilados por todo el profesorado, de forma que siguen enseñando lo mismo a pesar de los cambios introducidos en el número de créditos de muchas materias.
- La cantidad excesiva de asignaturas que tienen que cursar los estudiantes, que les lleva a no poder trabajarlas como hiciera falta, limitándose a buscar las estrategias para superar los exámenes.
- La falta de asistencia a clase por un alto porcentaje de estudiantes, debido muchas veces a que realizan estos estudios al mismo tiempo que trabajan.
- La falta de coordinación entre las titulaciones de Primer Ciclo y las de Segundo Ciclo, unido al hecho de que a las titulaciones de Segundo Ciclo acceden estudiantes de las diferentes Ingenierías Técnicas y, por tanto, con formaciones muy diversas.

Por lo que respecta a las quejas del estudiantado con temas relacionados con la evaluación, parece que éstas son escasas y, de producirse, se plantearían ante el Director de la Escuela, sin pasar por el Departamento.

Y parece que las situaciones de evaluación tampoco causan una especial tensión entre los estudiantes del área de Enseñanzas Técnicas, ya que, desde la percepción del Director de Departamento entrevistado, en lo único que se nota que es “época de exámenes” es en que los estudiantes dejan de asistir a las clases.

H. RELACIÓN EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA:

H.1. Nuestro planteamiento:

Quisimos saber también en la entrevista cuál es la opinión de este Director de Departamento acerca de si la evaluación de estudiantes puede ser un indicador adecuado para conocer la calidad de la enseñanza que está ofreciendo nuestra Universidad y, en caso afirmativo, cuál es la importancia que le concede a este indicador.

Una vez aclarada esta cuestión, le preguntamos si, en términos de una enseñanza de calidad, considera que la evaluación de estudiantes que se desarrolla en su Centro es adecuada.

H.2. Sus respuestas:

7. *Como le había comentado antes de iniciar la entrevista, nuestro objetivo es conocer cómo se realiza la evaluación de los estudiantes en la U.S.C. utilizando esta información como un indicador de la calidad de la enseñanza que se ofrece en esta Universidad, ¿cree usted que es un indicador adecuado? En el conjunto de indicadores de calidad de la enseñanza, ¿cuál diría que es su peso específico?*

- Estoy convencido de que es un indicador más de los muchos que hay.
- Aquí la gente tiene una concepción un poco simplista de eso: si para los alumnos el nivel de aprobados es el nivel de calidad ¿hay que aprobarlos a todos? Se van las cosas al simplismo. Yo personalmente pienso que sí es un indicador de calidad, lo que pasa es que al profesorado nos cogió en pleno crecimiento de Departamento, es decir, no teníamos ningún tipo de estructura consolidada de Departamento, de Escuela o de Campus.
- Si tengo 500 alumnos ¿qué voy a hacer? Yo soy de los que piensan que con los recursos que tengas, aunque sean limitados, siempre puedes plantear un poco mejor las cosas.
- Nosotros no tenemos que compararnos con otro Departamento ni con otra Universidad, nosotros como Departamento, como área o como subárea (aquí trabajamos mucho el concepto de subárea al ser tan grandes ya que nos adaptamos por la especialización) nos hacemos un plan para un año e

intentaremos mejorarlo durante ese año, y si conseguimos esa meta, pues buscaremos de la Universidad un reconocimiento o lo que sea.

- Yo creo que el tema de la evaluación va relacionado con plantear cuáles son los objetivos que deben conseguir los alumnos y estar satisfecho si los consiguen alcanzar, y si después hay que aprobarlos a todos pues mucho mejor.

8. *Y en este marco, es decir, en términos de una enseñanza de calidad, ¿cree usted que la evaluación que se está desarrollando en este Departamento es adecuada? ¿Cuáles consideraría que son sus puntos fuertes y cuáles sus debilidades?*

- Es muy difícil dar una visión general, porque es difícil tener una referencia de todos los profesores, toda la tipología y todos los cursos que hay.
- Creo que todo es mejorable, pero partiendo de ese planteamiento de evaluación más o menos clásica, lo que sí hay es un poco esa exigencia de poner los programas con una referencia a los tipos de exámenes, a lo que se va a conseguir. Eso más o menos se consigue y la gente lo cumple, lo saben los alumnos como punto de partida.
- Pienso que cada vez se va teniendo más en cuenta el tema de evaluación, porque cada vez tenemos menos alumnos, por lo que va a ser un movimiento más significativo.

H.3. <u>Análisis</u>:

A la vista de estas respuestas, podemos decir que este Director sí considera que el conocer cómo se realiza la evaluación de estudiantes es un indicador más a tener en cuenta para evaluar la calidad de la docencia universitaria, si bien no entra a valorar cuál sería su peso específico dentro del conjunto de posibles indicadores.

Parece, por las explicación de este Director, que no todo el profesorado de su Departamento comparte la opinión de que mejorar la evaluación de estudiantes puede ayudar a mejorar la calidad de la docencia universitaria, situándose en un posicionamiento más simplista en el que se relaciona

porcentaje de aprobados con calidad de la enseñanza, y con el que no están de acuerdo.

Desde la perspectiva de este Director, se podría mejorar la calidad de la docencia que imparten en el Departamento si se evitan las comparaciones con otros Departamentos o Facultades y se empieza a trabajar a través de planes anuales de mejora.

Como puntos fuertes de la forma en que se realiza la evaluación de estudiantes en este Departamento, su Director menciona el hecho de que se cumple la exigencia de especificar el tipo de pruebas y los criterios que se van a utilizar para la evaluación en los programas de cada materia, de forma que los alumnos los conocen al principio del curso o cuatrimestre. Y cree también que a medida que se reduzca el número de alumnos en estas titulaciones (fenómeno que ya está sucediendo, y que todo hace pensar que irá en aumento), se podrá trabajar más para realizar una evaluación más educativa e individualizada.

I. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES DE LA EVALUACIÓN POR ÁREAS:

I.1. Nuestro planteamiento:

Le preguntamos a este Director si cree que las especificidades propias de las áreas de conocimiento que se imparten en su Departamento conllevan diferencias a la hora de realizar la evaluación de estudiantes en comparación con la que se puede realizar en otras áreas de conocimiento.

I.2. Sus respuestas:

9. *¿Considera usted que las especificidades propias de las áreas de conocimiento que se imparten en este Departamento conllevan diferencias a la hora de realizar la evaluación de los estudiantes en comparación con la que se puede realizar en otras áreas de conocimiento?*

- Una materia técnica lo que plantea es que el alumno esté capacitado para hacer algo, entonces lo ideal en Ingenierías es que la gente supiera aplicar los conocimientos que tiene, mientras que en otro tipo de materias lo ideal es conocer, pero al final caemos por ahí.
- La única diferencia que yo pondría es el tema de la aplicación de conocimientos a un caso más o menos práctico, aunque eso en teoría queda muy bien, en la práctica la gente se desconcierta mucho.

I.3. <u>Análisis</u>:

Podemos comprobar así como teóricamente sí debería haber diferencias entre la evaluación de estudiantes en esta área de conocimiento y la que se lleva a cabo en las demás áreas, de forma que en las Enseñanzas Técnicas habría que concederle más importancia a la aplicación de los contenidos a casos prácticos que a los propios contenidos en sí, si bien esto es algo que no siempre se cumple en la práctica.

J. IMPLICACIÓN / PREOCUPACIÓN DEL PROFESORADO:

En el guión de entrevista teníamos prevista una pregunta para conocer cómo valoran los Directores de Departamentos el nivel de inquietud, implicación, compromiso, empeño o innovación del profesorado de sus Departamentos en torno a la evaluación de estudiantes, pero en este caso no llegamos a formular específicamente esta cuestión por que consideramos que ya la había contestado.

Así, podemos inferir que, por lo que dice en el resto de la entrevista, parece que el profesorado de este Departamento no está demasiado preocupado por el tema de la evaluación de estudiantes, aunque también reconoce este Director que sí hay una motivación por mejorar el Plan de Estudios y el proceso de enseñanza, pero que actualmente es muy difícil por el número de profesores y de alumnos con el que cuentan. Cree que es una dinámica que se está iniciando en el Departamento, y que seguramente irá en

aumento cuando el número de alumnos se reduzca y el cambio de Plan de Estudios conlleve una reducción significativa del número de asignaturas que tienen que cursar por cuatrimestre.

K. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN:

K.1. Nuestro planteamiento:

Nos interesó también saber qué propuestas haría este Director para mejorar el proceso de evaluación de estudiantes.

Una vez hechas estas propuestas, le planteamos si en su opinión sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta, y en caso afirmativo, si cree que los profesores de su Departamento estarían interesados en esa formación.

K.2. Sus respuestas:

20. Nos gustaría que comentara ahora si en su opinión existen algunos factores o aspectos que podrían mejorar la forma en la que actualmente se está desarrollando la evaluación de alumnos universitarios.

- Yo pienso que las evaluaciones tienen que ser globales y relacionales: globales en la asignatura y relacionales con todo el resto de asignaturas y todo el resto de titulación. Yo siempre comentaba aquí cuando se hacían los Planes de Estudio que hay que buscar qué objetivos formativos tiene la titulación de Ingeniero Agrónomo, o de Ingeniero Técnico Agrícola, o de Ingeniero de Montes, y dentro de esos objetivos cada asignatura y cada curso, por eso de una organización, tiene que aportar algo.
- Meter los valores que decíamos antes: de dónde parte un alumno y a dónde quiere llegar, y todo tiene que ser un planteamiento progresivo, cuando llegue a un nivel ese señor puede aprobar, y se supone que de cualquier cosa siempre se puede estudiar mucho más. Es decir, en vez de hacer un peldaño a peldaño para que suba la gente hacer algo más, porque yo creo que cada uno puede sentarse y decir: “a mí con este curso, con este cuatrimestre, con estas

materias, me dan capacidad para hacer esto y lo de más allá", y el sentido de la evaluación tendría que ir también unido totalmente a eso. Pienso que eso más o menos se conseguirá, cuando tengamos menos alumnos podremos sentarnos a hablar y a plantear cosas.

- Afortunadamente la gente que estudia en Lugo tiene el doble de proyectos que una persona que estudia en Madrid, en Valencia o en Córdoba, estructurado en un Primer Ciclo en un nivel de formación que sea práctica y finalizable, pero también otro para seguir adelante, y en el Tercer Ciclo seguimos. Esa organización da un sentido que debe seguir obviamente la evaluación. Entonces la evaluación tiene que ser una referencia de ese nivel de actuación que está bien, que estamos de acuerdo con eso.
- Tendría que ser más verificable, considerando todo el trabajo que hace un alumno. Siempre decimos que es comodísimo la prueba final escrita, y aún mejor si fuera oral, si les pones a contar historias, pero a lo mejor una persona tiene menos capacidad para expresarse que otra, o tiene más capacidad en una cosa que otra, ... Es un tema para pensar y para reflexionar.

22. *¿Cree usted que sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta? En caso afirmativo: ¿Estarían dispuestos a acudir? ¿Qué habría o se podría hacer?*

- Cuando hablas de proceso formativo te encuentras con que los profesores, contando la ignorancia ajena, sabemos más que nadie.
- Un proceso de asesoramiento, o un proceso de mestizaje de experiencias, o un proceso de ver que hay algo más por ahí sería muy interesante. Pienso que la gente pues sí se involucraría.

K.3. <u>Análisis</u>:

Si analizamos estas respuestas vemos como las principales propuestas de mejora que nos ofrece este Director son:

- Partir de los objetivos formativos que se quieren conseguir en la titulación y, a partir de ahí, ajustar los objetivos que se lograrán en cada

materia y en cada curso, de forma que la evaluación en cada una de las materias aporte algo a la consecución de esos objetivos, desde una perspectiva global y relacional.

- Que la evaluación de estudiantes sea coherente con la organización de la formación que se está siguiendo, estructurada por Ciclos y cada uno de ellos con un sentido propio.
- Buscar instrumentos de evaluación que permitan valorar todo el trabajo que hace el alumno, no reducirlo todo a una prueba escrita al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comprobamos así, como las propuestas que realiza este Director de Departamento están más centradas en aspectos de coordinación y de mejora de la forma en que se está realizando actualmente la evaluación que en aspectos externos, si bien no duda que estas cuestiones externas (como número de alumnos, falta de profesorado, etc.) condicionan las mejoras que se pueden realizar.

Por lo que respecta a la posibilidad de establecer algún proceso formativo dirigido al profesorado universitario para mejorar la forma en que realizan la evaluación de estudiantes, este Director nos advierte de la actitud que se puede encontrar en parte de ese profesorado que considera que ya lo sabe todo y que nadie le puede enseñar cómo tiene que evaluar.

Aún así, opina que un proceso de asesoramiento, en el que se oriente sobre diferentes formas de realizar la evaluación de estudiantes y se den a conocer diversas experiencias podría ser útil y sí le parecería interesante a muchos profesores.

L. COMENTARIOS AÑADIDOS Y VALORACIÓN DE LA ENTREVISTA:

L.1. Nuestro planteamiento:

Para finalizar la entrevista, preguntamos a este Director si quería añadir algo más al conjunto de la entrevista y le pedimos una valoración de la misma. Presentamos las respuestas a estas dos cuestiones unidas.

L.2. Sus respuestas:

23. ¿Quiere añadir algo más?

24. Le agradeceríamos, por último, una valoración de esta entrevista: de su objetivo, contenido, diseño, ...

- Yo no tengo datos concretos de cómo evalúa la gente, yo sé cómo evalúo yo y luego un poco los comentarios que siempre se comenta y cómo se ve. Es una asignatura pendiente por hacer, es una fase que tiene que asumir este Departamento, el empezar ya no sólo el proceso de evaluación, sino el proceso de integración entre asignaturas, etc., pero este es el primer Plan de Estudios que se va a hacer con la Escuela desde que es Escuela, con una sola Escuela, un solo Departamento, con lo cual ahora se van a empezar a ver contenidos y desarrollo.
- Los alumnos habría que ..., no sé si motivarlos más o plantearles otras cosas. Lo que pasa es que es muy difícil hacerlo, porque un profesor que esté muy motivado o tenga interés en modificar o cambiar los sistemas de evaluación es un tema muy complejo, porque al final sólo tienes al 40% que te va a clase a aprender. Si el 60% va a clase, y tú apruebas al 50 o al 70% de los que van a clase, respecto del 100% te quedas en un promedio muy bajo de aprobados.
- Aquí la complejidad de los Planes de Estudio que tenemos ahora son muchas veces más organizativas que otra cosa ..., 17 asignaturas es algo inabordable. Es igual que una asignatura sea una tontería o el examen sea de un día, porque la gente va a dedicar el tiempo que tenga disponible a estudiar, o a intervalos ... El tema de los trabajos de curso requiere hacer métodos más dinámicos de evaluación, requiere que un profesor tenga más tiempo para dedicarse, y aquí la media de asignaturas por profesor es de tres y pico, mezclando titulaciones e historias.

- Yo lo único que veo de esta entrevista es que preguntarle a un Director de Departamento como yo sobre el tema de la evaluación ..., te puede hablar de su experiencia personal y de su experiencia cuando era alumno, es decir, no es un tema tan trabajado, no hay información, no hay referencia. A lo mejor en otro Departamento está más mediatizado, aquí bastante vamos haciendo con impartir la docencia y organizar un poquito a la gente.
- Que es una de las asignaturas pendientes, totalmente de acuerdo; que dentro de los componentes de calidad la evaluación hay que significarla, bueno; que sea lo más proyectable por aquí ..., ahora lo más proyectable aquí es organizar y relacionar contenidos de todas las asignaturas y después intentar la madurez. No echo la culpa al sistema, porque bueno, nosotros tenemos que hacer muchas más cosas de las que hacemos. Es un concepto que te decía antes, seamos muchos, seamos pocos siempre se puede intentar mejorar.
- Hay profesores obviamente que intentan hacer muchas cosas, involucran prácticas, involucran trabajos, involucran otras historias; para eso tienen posibilidad en materias troncales o materias obligatorias, en materias optativas está muy limitado.
- A mí me parece muy interesante este tipo de estudios, porque nos da una idea de dónde estamos, a dónde vamos y qué podemos hacer para mejorar.
- El tema de la formación a mí me parece muy relevante, y yo creo que todos los profesores nos tendríamos que formar. Ahora bien, a lo mejor no hay mucho tiempo para formarse o a lo mejor hay muchas disculpas para no formarse.
- Aquí en esta Escuela entraban setecientos y pico estudiantes al año, y llevamos dos años entrando doscientos y pico, con lo cual hay gente que dice: “peor están en no sé donde” (a esa gente no la valoro), hay gente que dice que vamos al vacío, y hay gente que dice, perfecto, ahora hay que aprovechar esa dinámica y darles una buena formación, pelearnos por los alumnos, etc., peleándonos vendiéndoles calidad, vendiéndoles formación. A lo mejor es mucho mejor tener diez alumnos que cien, si esos diez vienen porque les gustan las titulaciones o vienen con mente abierta. Afrontamos épocas de cambio, también con los ciclos formativos superiores de Formación Profesional, las Ingenierías Técnicas andan un poco perdidas, y a ver como queda esto con la Declaración de Bolonia.
- De cara al interior hay muchos profesores, yo entre ellos, que para bien o para mal comentamos cosas sobre la evaluación, cosas que podemos hacer en el Plan de Estudios. Con el nuevo Plan de Estudios va a haber por lo menos una cantidad de horas de laboratorio en grupos de veinte personas, y por lo menos

con veinte personas puedes darles en la cabeza. Démonos mutuamente en la cabeza y agilicemos un poco las cosas, que es fácil decirlo, pero después es muy complicado.

- Esa labor de profesor, si tiene añadida tener 400 alumnos, cinco asignaturas, la investigación, los Proyectos Fin de Carrera (que es una carga añadida a este Departamento por su especificación técnica), es complicada.

L.3. <u>Análisis</u>:

Entre los comentarios que este Director quiso añadir para finalizar la entrevista, creemos importante resaltar los siguientes aspectos:

- Afirma no tener datos concretos de cómo evalúa cada uno de los profesores de su Departamento, por lo que le resultó difícil dar una respuesta generalizada a todo el profesorado a lo largo de la entrevista.
- Considera que esta es una asignatura pendiente que les queda por conseguir, pero que es un proceso que están iniciando. En cualquier caso, opina que la primera tarea que tienen que afrontar es la de organizar y relacionar los contenidos de todas las materias, para después poder pararse a debatir cuestiones relacionadas con el proceso de evaluación de estudiantes.
- Cree que sería necesario motivar más a los alumnos para que asistan a clases y sientan que la formación que les están dando es importante y que esto se reflejara en el proceso de evaluación de estudiantes, lo cual es muy difícil de conseguir si el porcentaje de asistencia es tan bajo y de los que asisten no todos tienen una motivación real por el aprendizaje.
- Opina que muchos de los problemas con los que se encuentran actualmente empezarán a resolverse con el cambio de Plan de Estudios y con la considerable reducción del número de alumnos que se matricula en las titulaciones que imparte esta Escuela Politécnica Superior, de forma que al ajustarse la ratio profesor-alumnos, reducirse el número de asignaturas que tendrán que cursar y aumentarse las sesiones de laboratorio (donde se puede trabajar con grupos reducidos de

estudiantes) se podrá plantear la docencia y la evaluación de estudiantes de una forma más pedagógica.

- El realizar la evaluación de estudiantes con métodos más dinámicos implicaría una mayor dedicación por parte del profesorado, y en estos momentos con el número de alumnos que tienen que atender, la cantidad de asignaturas que imparten, la investigación, y la dirección y evaluación de los Proyectos Fin de Carrera es complicado proponer un cambio.
- Aún así, cree que siempre se puede intentar mejorar, y se deberían hacer más cosas de las que se están haciendo. De hecho, hay profesores que están intentando mejorar su forma de enseñar y de evaluar (por lo menos en materias obligatorias o troncales), y se comentan cuestiones aspectos relacionados con estos temas que se podrían modificar en el nuevo Plan de Estudios.

Por lo que respecta a su valoración de esta entrevista y del trabajo de investigación en general, este Director nos dice que le parecen muy interesantes este tipo de trabajos porque nos permite conocer el punto en el que nos encontramos en este momento, qué es lo que queremos conseguir y qué se puede hacer para avanzar en ese sentido.

6.2.5.1. APROXIMACIÓN AL PERFIL DE ÁREA:

A diferencia de lo que venimos haciendo para las demás áreas de conocimiento, en este caso, debido a que sólo entrevistamos a un Director de Departamento (por las razones que ya hemos comentado), para acercarnos al perfil del área de Enseñanzas Técnicas en relación a la evaluación de estudiantes vamos a centrarnos en aquellos aspectos que este Director considera que son generalizables al conjunto del área.

Así, podemos decir que el hecho de que en esta área hace relativamente poco tiempo que se configuró como tal la Escuela Técnica Superior y sus Departamentos conlleva que aún no se realizaran planteamientos reflexivos colegiados relativos a temas como puede ser la evaluación de estudiantes.

La evaluación de estudiantes se entiende desde una concepción clásica, en el sentido que se identifica evaluar con realizar un examen en el que los estudiantes tienen que demostrar que han adquirido una serie de contenidos, tanto teóricamente como en su aplicación a supuestos prácticos. Pero aunque se supone que en esta área es básica la capacidad de resolver problemas prácticos o aplicar lo trabajado en clase a situaciones similares, el Director entrevistado considera que realmente no se puede decir que se esté priorizando la capacidad de comprensión sobre la de memorización. Es decir, teóricamente la evaluación que se realiza en esta área de conocimiento sí tendría una especificidad propia en relación con la que se puede realizar en otras áreas, y es la mayor importancia que debiera dársele a la aplicación de conocimientos a casos prácticos, pero en la realidad esto no se está cumpliendo.

Por lo que respecta a los instrumentos de recogida de información que se utilizan para la evaluación, estos son siempre exámenes escritos, sobre todo en las materias troncales, que se realizan al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje o bien con una prueba parcial y otra final. En las optativas se diversifican más el tipo de pruebas debido a que los estudiantes eligen estas materias en función del tipo de evaluación que se va a realizar; pero esto, en

vez de permitir un tipo de evaluación más pedagógica, parece que condiciona el proceso a un nivel menor de exigencia para asegurar que la materia tenga alumnos.

Los criterios básicos para juzgar lo que es evaluado son criterios prefijados de antemano y, en los Proyectos Fin de Carrera, el grado de comprensión de los contenidos.

El principal problema que siente el profesorado de esta área relacionado con la evaluación es el elevado número de exámenes que tienen que corregir debido al alto número de alumnos matriculados en estas carreras, y en general el profesorado no considera que la evaluación de estudiantes pueda ser un indicador de la calidad de la docencia universitaria.

Por otra parte, los estudiantes están mucho más preocupados por aprobar y obtener el título que por aprender o formarse como ingenieros o ingenieros técnicos, y en muy pocas ocasiones presentan quejas relacionadas con el proceso de evaluación (quejas que además no pasan por el Departamento, sino que se presentan ante el Director de la Escuela).

6.2.6. ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD:

El área de Ciencias de la Salud es en la única en la que entrevistamos a dos Directores de una misma titulación, Medicina concretamente, ya que debido al alto número de estudiantes de esta carrera que habían contestado el cuestionario, creímos conveniente tener una mayor representación del profesorado para poder contrastar las percepciones de ambos colectivos sobre la evaluación de estudiantes.

De esta forma, en esta área realizamos tres entrevistas, tal y como se puede ver en la siguiente tabla:

Área de Conocimiento	Titulación	Nº de entrevistas realizadas
Ciencias de la Salud	Medicina	2
	Farmacia	1

A continuación presentamos la descripción e interpretación de la información obtenida con estas entrevistas.

A. CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN:

A.1. Nuestro planteamiento:

En primer lugar quisimos saber si existe alguna propuesta de conceptualización consensuada en los Departamentos entrevistados, en la que se establezca conjunta y colegiadamente como se entiende la evaluación de estudiantes, se coordinen unos procedimientos comunes o criterios de actuación a seguir, etc.

En el caso de que esta propuesta no exista, preguntamos cuál es la opinión sobre su necesidad o conveniencia, si sería viable o posible su realización o las dificultades que podrían aparecer para su establecimiento.

Una vez aclarada esta cuestión, le preguntamos a los Directores de Departamento cuál es, desde su perspectiva, la concepción de evaluación que se tiene mayoritariamente a nivel de profesorado.

Y dentro de esta categoría también quisimos incluir una pregunta para saber si los objetivos y demandas que se espera satisfaga la Universidad están afectando a la forma en la que realiza la evaluación de estudiantes.

A.2. <u>Sus respuestas</u>:

13. *En primer lugar, nos gustaría que nos comentara si se ha establecido alguna propuesta de evaluación de estudiantes a nivel de Departamento (en la que se establezca como se entiende en este Departamento la evaluación, unos procedimientos comunes o criterios de actuación a seguir, etc.)*

Medicina-1	El acuerdo que tenemos es que desde el año 89-90 la evaluación se realiza mediante exámenes tipo test. La razón es que el número de estudiantes es muy grande y, además, los alumnos así están acomodándose a la forma de evaluar que después van a tener en el MIR, que es un examen tipo test. Al cabo de todos estos años hemos vimos que el banco de preguntas se estaba empezando a agotar, por lo que probamos una experiencia nueva, con dos tipos de exámenes: - "Examen tipo A": examen elemental, de preguntas básicas y muy sencillas, indispensables para aprobar la asignatura. Es un examen eliminatorio. - "Examen tipo B": de preguntas más complicadas, para discriminar entre alumnos que dominaban más y menos la materia (lo que era otro de los problemas con el examen test antiguo). La experiencia no fue del todo positiva. Ocurrió que sorprendentemente los alumnos estaban muy tensionados haciendo el examen básico (porque sabían que si fallaban dos preguntas podían suspender) y se dio el caso incluso de alumnos que sacaban peor nota en el examen básico que en el examen "complicado"; pero, como consecuencia positiva, a partir de esta experiencia renovamos el banco de preguntas. Ahora el examen está dividido en tres partes (las de la asignatura) y se exige al alumno un mínimo de conocimientos en cada una de ellas, un 30% de conocimientos en cada una de las tres partes. Los profesores del Departamento nos reunimos por secciones o especialidad para elaborar el banco de preguntas.

Medicina-2	El Departamento está compuesto por tres áreas de conocimiento no relacionadas, por lo que cada área trabaja de forma autónoma dentro del Departamento. Dentro de mi área, no existe un criterio definido para todos los profesores, cada uno decide como hacerlo: preguntas cortas, largas o preguntas test.
Farmacia	No, como Departamento nunca se ha tratado. Incluso ahora se hace alguna guía o algún cuestionario al que se somete a los alumnos, pero a nivel de algún profesor particular a sus alumnos para ver cómo ven determinadas cosas o lo que les gusta, lo que no les gusta, pero a nivel particular. Como Departamento no.

14. *Y en su opinión, ¿sería necesario o conveniente que existiera? ¿Cree que sería viable o posible su realización, o existen dificultades para su establecimiento?*

Medicina-1	*No se le formuló esta cuestión, porque en la respuesta a la pregunta anterior el Director considera que sí tienen una propuesta elaborada de forma departamental.*
Medicina-2	Sería muy interesante que existiera una propuesta de evaluación departamental y no parece que los profesores pusieran muchas dificultades, en principio. Cualquier cambio supone esfuerzo, y no puede ser un cambio puntual, sino que debe ser cambio en el conjunto. Es decir, no podemos cambiar sólo la evaluación sin cambiar también la enseñanza.
Farmacia	Nosotros somos un Departamento heterogéneo, porque tenemos docencia en Lugo, en la Facultad de Veterinaria, tenemos docencia en Enfermería, tenemos docencia en Medicina y en Farmacia. Las docencias son diferentes, y claro, tampoco te enteras mucho ... Sería interesante, aunque no sé si en este Departamento sería viable ...

15. *Basándose en su conocimiento como Director de Departamento, ¿cuál cree usted que es la concepción de evaluación que se tiene mayoritariamente a nivel de profesorado? (en la misma línea de los criterios comunes que se establecen o las propuestas de acción que se proponen)*

Medicina-1	Hay mucha diferencia en esos conceptos: unos quieren facilitarlo mucho, poner el examen muy fácil para que los alumnos no tengan problemas, y otros son mucho más dificultosos. Unos están más preocupados por el resultado externo y otros lo están de que el alumno pueda ser evaluado por lo que sabe.

Medicina-2	Muchos pensamos muchas veces en poder hacer una evaluación continuada del alumno, evaluaciones formativas aparte de lo que son las evaluaciones sancionadoras del final, pero las asignaturas cuatrimestrales no permiten esas evaluaciones continuadas. Yo a lo largo de mi vida como docente he experimentado distintas formas de evaluación, y soy partidario de que la mejor forma de evaluar a una persona es hablando con esa persona, y en cuanto le pregunto dos o tres cosas sé su actitud, y si esa persona sabe utilizar la información.
Farmacia	Creen que la evaluación que hacen del estudiante implica el grado de conocimiento que tienen de la serie de conocimientos que se impartieron a lo largo del curso o cuatrimestre. Una comprobación de conocimientos.

18. *Uno de los problemas que se le plantean actualmente a la Universidad española es la multitud de objetivos y demandas que se pretende que satisfaga, las cuales además son en algunas ocasiones contradictorias entre sí (por ejemplo: por un lado adaptarse a las exigencias del mundo laboral, empresarial, técnica, de investigación, etc.; y por otro buscar el desarrollo de una serie de capacidades superiores en los estudiantes). ¿Cómo cree usted que esto afecta a la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes universitarios?*

Medicina-1	A la evaluación de alumnos yo no le veo relación. Le veo relación al tipo de enseñanza que damos, pero con respecto a la evaluación creo que no está afectada por ello.
Medicina-2	Están afectando a la forma en que se realiza la evaluación en el sentido en que por ejemplo en Medicina se ha implantado evaluación tipo test porque es la del MIR, aunque hay muchos profesores que no creen en el tema de los test, pero en una carrera como es Medicina donde está muy claro lo que quiere el mercado (primero es que aprueben un examen MIR para poder acceder a la especialidad) en ese sentido se está respondiendo a eso.
Farmacia	Eso puede afectar más sobre todo al profesorado más joven, y ahí la investigación tiene su parte de culpa, porque si uno está investigando esto porque me están dando un contrato y me van a pagar entonces se dirige la investigación a esa cosa y lo lógico es que la docencia vaya también acompañando esa situación. No es malo que la Universidad esté de cara a la sociedad, pero a lo mejor nos estamos pasando un pelín y nos convertimos en una especie de mercenarios que le interesa que yo haga tal cosa y la voy a hacer porque da dinero.

A.3. Análisis:

Comprobamos en estas respuestas como la única propuesta de evaluación de estudiantes que encontramos en esta área aparece en el primer Departamento de Medicina entrevistado, y se reduce a que los profesores están de acuerdo en evaluar a sus estudiantes a través de un examen con preguntas tipo test, que confeccionan conjuntamente reuniéndose por especialidades para proponer las preguntas de cada una de las partes en las que se divide la materia que imparten en esta titulación.

En los otros dos Departamentos entrevistados ni siquiera llegan a acuerdos sobre el tipo de pruebas a utilizar para evaluar a los estudiantes, aludiendo a razones como el estar compuestos por subáreas de conocimiento muy diferentes, el impartir docencia en diferentes titulaciones y campus, o que cada profesor tiene libertad para evaluar como considera más adecuado, sin haber ningún criterio definido para todo el Departamento.

Aún así, estos dos Directores consideran que sería interesante que existiera una propuesta de evaluación de estudiantes consensuada entre todo el profesorado del Departamento; pero con la diferencia de que mientras el Director de Farmacia duda de su viabilidad, el Director del segundo Departamento entrevistado de Medicina cree que no habría muchos problemas para establecerla, si bien hay que tener en cuenta que cualquier cambio que se proponga para la evaluación debe ser coherente con un cambio del modelo de enseñanza que se está siguiendo.

Por lo que respecta a la forma mayoritaria que tiene el profesorado de esta área de entender la evaluación de estudiantes, no podemos llegar a una conclusión uniforme teniendo en cuenta las respuestas de estos Directores de Departamento.

Para el Director de Farmacia, el profesorado de su Departamento considera que la evaluación de estudiantes consiste básicamente en una comprobación de conocimientos, es decir, comprobar si los alumnos

alcanzaron los conocimientos que se impartieron a lo largo del cuatrimestre o curso académico.

El Director del Departamento 1 de Medicina cree que hay diferencias entre los profesores de su Departamento a la hora de conceptualizar la evaluación de estudiantes, de forma que, desde su perspectiva, unos la entienden desde una óptica exigente, para evaluar lo que el alumno sabe realmente, mientras que otros la entienden desde una perspectiva más laxa, buscando el hacerles más fácil este trámite a los alumnos.

Y el Director del Departamento 2 de Medicina nos comenta que a muchos profesores de su Departamento les gustaría plantear la evaluación de forma diferente, que fueran algo más que una evaluación final únicamente acreditativa, pero que no pueden hacerlo por que las asignaturas cuatrimestrales no les permiten disponer de tiempo suficiente como para conocer a sus estudiantes y poder realizar una evaluación formativa.

En lo referente a si la multitud de objetivos que se plantea la formación universitaria está afectando a la forma de realizar la evaluación de estudiantes, las respuestas de los tres Directores entrevistados difieren considerablemente.

El Director del Departamento 1 de Medicina considera que a la evaluación no le está afectando, aunque sí condiciona el tipo de enseñanza que imparten, poniendo así de manifiesto que enseñanza y evaluación se conciben como dos procesos independientes.

El Director del Departamento de Farmacia cree que afecta fundamentalmente al profesorado más joven, que es el que está más preocupado por la investigación, y ésta influye en lo que enseñan y cómo lo enseñan. Y teniendo en cuenta que la investigación está condicionada por lo que la sociedad y el mercado requiere en un momento determinado, su docencia, y consecuentemente la evaluación, también estará condicionada por estos factores.

Y el Director del Departamento 2 de Medicina percibe que la exigencia de adaptarse al mercado laboral está condicionando claramente la forma de

evaluar a los estudiantes de esta titulación, desde la perspectiva de que si durante la carrera se evalúa fundamentalmente a través de exámenes tipo test (en contra de las preferencias de muchos profesores, a los que les gustaría realizar otro tipo de pruebas) es porque el mercado laboral de estos estudiantes les va a exigir que aprueben un examen tipo test para poder acceder al mundo profesional.

B. OBJETO DE LA EVALUACIÓN: ¿QUÉ SE EVALÚA?

B.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión de la evaluación le preguntamos a los Directores de Departamento qué dimensiones consideran que se incluyen en la evaluación de estudiantes.

Con el objetivo de que les fuera más fácil contestar a esta cuestión y, al mismo tiempo, poder relacionar más directamente las respuestas con la información obtenida mediante los cuestionarios de los alumnos, acompañábamos esta pregunta de un folio en el que le mostrábamos algunos ejemplos posibles extraídos de la Teoría General de Evaluación.

Quisimos matizar un poco más las cuestiones relativas a qué se evalúa del estudiantado, preguntándole a los directores de Departamento si, en su opinión, del conocimiento adquirido por los estudiantes se evalúa la solución algorítmica o mecánica de los problemas y la reproducción de la información (con independencia de que se haga memorísticamente), o bien la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. que hayan desarrollado los estudiantes.

B.2. <u>Sus respuestas</u>:

16. *¿Qué dimensiones considera usted que se incluyen en la evaluación de estudiantes que se realiza en este Departamento? Es decir, ¿qué se evalúa del estudiantado de este centro?*

Medicina-1	Lo que se evalúa es el aprendizaje, solamente. Lo que se debería evaluar, los tres: asimilación, utilidad y puesta en práctica, ...
Medicina-2	Conocimientos. Lo que evaluamos es el programa de la materia, si esas personas han adquirido los conocimientos que le hemos enseñado sobre el programa que se ha impartido. Buscamos a veces algún aspecto entre asimilación de contenidos trabajados y utilidad y puesta en práctica de esos contenidos, en el sentido que puedan resolver algún problema, pero pesa más el tema de conocimientos (que suelen limitarse a conceptuales más que actitudes y habilidades porque es lo más fácil).
Farmacia	Yo por la experiencia que tengo, hay profesores que les gusta que las cositas se digan como las dijeran ellos. Posiblemente lo que se busque o se encuentre con los sistemas que tenemos de una prueba única sea el grado de asimilación de contenidos más que el aprendizaje.

17. *Y en su opinión, del conocimiento adquirido por los alumnos ¿qué se evalúa realmente: la solución algorítmica o mecánica de los problemas y la reproducción de la información (con independencia de que se haga memorísticamente), o bien la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc., que hayan desarrollado los estudiantes? ¿A qué se puede deber esto?*

Medicina-1	La primera, únicamente: la reproducción de la información. Creo que se debe a que tanto profesores como alumnos estamos muy acostumbrados a un modelo: lección magistral, porque es más cómodo.
Medicina-2	Para mí vale lo segundo, el proceso de razonamiento, que tengan los conceptos claros, que entiendan y que sepan para qué sirven. Me parece que un profesor valora la línea de razonamiento más que la respuesta únicamente.

Farmacia	Creo que lo segundo se intenta, pero posiblemente no en la intensidad necesaria, ni tampoco sé si el alumno se dejaría influenciar. Los alumnos reclaman una evaluación sencilla que implique únicamente repetir aquello que le explicaron previamente.

B.3. <u>Análisis</u>:

Aunque las respuestas de los tres Directores de Departamento son diferentes, creemos que a partir de ellas se podría decir que fundamentalmente lo que se evalúa en esta área de conocimiento es el grado de asimilación de contenidos que los estudiantes han efectuado a lo largo del período lectivo.

Así, los dos Directores de Medicina entrevistados creen que se debería evaluar tanto la asimilación de los contenidos como su utilidad y puesta en práctica, pero realmente lo que se evalúa es si los alumnos han adquirido los conocimientos impartidos, reduciéndose casi siempre a contenidos conceptuales. Y el Director de Farmacia considera que con el sistema de evaluación que se está utilizando lo único que se puede evaluar realmente es el grado de asimilación de contenidos, no el aprendizaje de los estudiantes.

En donde encontramos más diferencias es en las respuestas de estos Directores a la pregunta referida a si del conocimiento adquirido por los estudiantes se evalúa la calidad de los procesos de razonamiento o la solución mecánica de los problemas y la reproducción de la información.

Así, el Director del Departamento 2 de Medicina considera que se priorizan los procesos de razonamiento de los alumnos, de forma que más que reproduzcan la respuesta correcta se valora que entiendan los conceptos y sepan su utilidad (aunque esta respuesta se contradice con la dada a la pregunta anterior).

El Director del Departamento de Farmacia cree que se intenta evaluar también estos procesos de razonamiento, pero hay profesores que prefieren que los alumnos repitan lo que ellos explicaron tal y como lo explicaron, y los

estudiantes también reclaman una evaluación sencilla, que no les exija nada más que repetir lo que les enseñaron.

Es el Director del Departamento 1 de Medicina el que más taxativamente afirma que sólo se evalúa la reproducción de la información por parte de los estudiantes, situación que cree que es debida a que tanto profesores como alumnos están habituados a este sistema de enseñanza y evaluación, que es el que les resulta más cómodo y les exige menos esfuerzo.

C. CÓMO EVALUAR: REFERENTES, CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN:

C.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión, les preguntamos a los Directores cuáles son las prácticas o instrumentos de recogida de información que se utilizan normalmente para la evaluación de estudiantes en su Departamento, y por qué creen que son esos los más empleados.

A continuación también les pedimos que nos dijeran algunos de los referentes o criterios que consideran que utiliza mayoritariamente el profesorado de su Departamento para realizar la evaluación de estudiantes.

En ambos casos, acompañamos estas preguntas con un folio en el que mostrábamos algunos ejemplos de instrumentos o de referentes de la evaluación extraídos de la Teoría General de la evaluación de estudiantes.

C.2. Sus respuestas:

13. *¿Qué prácticas o instrumentos de recogida de información se utilizan normalmente? ¿Por qué cree usted que son estos los más utilizados?*

Medicina-1	*No se formuló esta cuestión porque ya la había respondido: exámenes tipo test, prácticamente todos, muy condicionados por el MIR.*
Medicina-2	Exámenes tipo test y exámenes tipo tema. Son las únicas formas.
Farmacia	Exámenes con combinaciones de preguntas largas, cortas o tipo test, mayoritariamente. Se intenta que se tengan en cuenta más aspectos: asistencia, realización y exposición de algún trabajo.

15. *Le agradeceríamos que me indicara algunos de los referentes o criterios que usted considera que se utilizan mayoritariamente por los profesores de este Departamento para realizar la evaluación de estudiantes.*

Medicina-1	Unos criterios prefijados de antemano (porcentaje de preguntas que tienen que responder bien de cada parte para aprobar el examen), aunque podemos plantearnos algún cambio si vemos que el nivel de la clase es muy bajo. Partir del diferente nivel de comprensión de los contenidos fue lo que pretendimos con la experiencia de evaluación del curso pasado (con una prueba de conocimientos básicos al principio y otra más difícil para discriminar después) y no funcionó.
Medicina-2	En los exámenes tipo test supongo que el nivel medio de la clase tiene que influir de alguna manera. Lo ideal sería ver la evolución o progreso que sigue cada alumno, pero para eso uno tendría que conocer a los alumnos y que ellos estuvieran dispuestos a esto, porque yo creo que no. Esto nunca se utiliza.
Farmacia	En los exámenes tipo test hay un mínimo, y después yo creo que en la calificación se valora un poco el nivel medio de la clase, aunque no es exacto ya que hay cursos que son muy malos o muy buenos (y se suspende a más o se aprueba a más).

C.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como el instrumento fundamental que se utiliza para la recogida de información para la evaluación de estudiantes en esta área de

conocimiento es el examen escrito, mayoritariamente de preguntas tipo test, pero que también puede ser con combinación de diferentes tipo de preguntas. Sólo el Director del Departamento de Farmacia alude a que también se intentan tener en cuenta para la evaluación aspectos como la asistencia a clase o la realización y exposición de trabajos realizados por los alumnos.

En lo referente a los criterios que se utilizan para evaluar a los estudiantes parece que en los tres Departamentos entrevistados el criterio básico que se utiliza es únicamente el fijar un porcentaje mínimo de cuestiones que tienen que responder correctamente los estudiantes para poder superar la materia, porcentaje que se puede ajustar en función del nivel medio del grupo-clase que se está evaluando.

El Director del Departamento 2 de Medicina cree que el criterio básico que debiera utilizarse es la evolución o progreso que sigue cada alumno, pero afirma que no es posible porque con el número de alumnos que tienen en la actualidad y el tiempo del que se dispone en las materias cuatrimestrales no se llega a conocerlos de manera individual, y de todas formas cree también que los estudiantes no estarían dispuestos a que se utilizara este criterio.

D. CUÁNDO EVALUAR: EVALUACIÓN INICIAL, CONTINUA Y/O FINAL:

D.1. Nuestro planteamiento:

Para obtener información sobre esta dimensión de la evaluación le preguntamos a los Directores de Departamento con qué periodicidad se realiza la evaluación de los estudiantes, matizando la necesidad de diferenciar entre una evaluación inicial, continua o únicamente final.

D.2. Sus respuestas:

14. *¿Con qué periodicidad se realiza la evaluación de los estudiantes? ¿Se realiza una evaluación inicial, continua, final ...?*

Medicina-1	Sólo un examen final.
Medicina-2	Examen final sólo.
Farmacia	En las cuatrimestrales es final, y en las anuales un parcial y un final.

D.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos así como, sin lugar a dudas, la evaluación que se realiza en los tres Departamentos entrevistados de esta área de conocimiento es únicamente una evaluación final, a través de una única prueba escrita (mayoritariamente de preguntas tipo test, como vimos en la dimensión anterior) o, en el mejor de los casos, dos cuando la asignatura es anual y no cuatrimestral.

E. PARA QUÉ EVALUAR: FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

E.1. <u>Nuestro planteamiento</u>:

Para obtener información sobre las funciones que puede adoptar la evaluación de estudiantes en los diferentes Departamentos, les preguntamos a los Directores si creían que ésta se realiza fundamentalmente con una finalidad pedagógica-formativa o con una finalidad social-acreditativa, explicándoles brevemente en qué consiste cada una de ellas.

E.2. <u>Sus respuestas</u>:

19. *Algunos autores nos dicen que la evaluación se puede realizar fundamentalmente con dos grandes finalidades: una finalidad pedagógica-formativa (para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, saber cómo están siendo sus progresos y los cambios que es necesario realizar para remediar las dificultades que vayan surgiendo) o una finalidad social-acreditativa (para certificar la adquisición de una serie de conocimientos, destrezas, capacidades, etc.). ¿Para qué considera usted que se evalúa en este Departamento tal y cómo se está haciendo en la práctica?*

Medicina-1	Diría que la segunda. Aquí en la Facultad también estamos condicionados por el MIR, de forma que todos los aspectos que podamos poner en el camino al final están condicionados porque van a entrar en una prueba y necesitan tener esa asignatura aprobada para hacerla.
Medicina-2	Nosotros hemos hecho de todo, pero ahora estamos con la sancionadora, con la acreditativa, vamos. La formativa tendría que hacerle una prueba al principio, varias pruebas en el medio para ver el progreso e ir viendo si eso le sirve al alumno para ver si están adquiriendo los conocimientos, pero para esto habría que ver si los alumnos ... Eso habría que implantarlo desde el primer año de la carrera, porque nosotros damos en el último año de carrera y los alumnos ya están más preocupados de otras cosas, pero claro, si uno ya viene desde abajo ya está acostumbrado y sabe que en el último año va a ser también así. Es una cuestión de que esto se plantee desde el principio.
Farmacia	*No se le formuló esta cuestión.*

E.3. <u>Análisis</u>:

Con estas respuestas también podemos concluir sin grandes dificultades que en estos tres Departamentos la evaluación se realiza fundamentalmente con una finalidad acreditativa, es decir, para certificar los resultados de los estudiantes, no para conocer cómo está siendo el proceso de aprendizaje de los alumnos o diagnosticar y remediar las dificultades que puedan estar surgiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Director del Departamento 1 de Medicina considera que esta situación está muy condicionada por el hecho de que los estudiantes al acabar la carrera tengan que superar una prueba como es el examen MIR, lo que en su opinión conlleva que la única preocupación del profesorado y de los estudiantes es que se pueda certificar que consiguió los conocimientos adecuados para poder presentarse a esta prueba.

Por su parte, el Director del Departamento 2 de Medicina afirma que no se puede realizar una evaluación con fines formativos porque eso implicaría realizar muchas más pruebas (al inicio y durante el desarrollo del cuatrimestre o curso), y no cree que los estudiantes aceptaran ese cambio; aunque también cree que tendría que ser un cambio a implantar desde el primer curso, no es algo que se puede proponer únicamente en el último curso de la carrera, cuando los estudiantes ya están acostumbrados a otro sistema de evaluación y más preocupados por su futuro profesional que por el aprendizaje que pueden realizar durante ese curso.

No se le formuló esta cuestión al Director de Farmacia, pero teniendo en cuenta que, desde su percepción, la mayoría del profesorado de su Departamento entiende la evaluación como una comprobación del grado de conocimientos que los estudiantes han asimilado a lo largo del curso o cuatrimestre, podríamos decir que también aquí se realiza esencialmente con una finalidad acreditativa frente a otra más pedagógica u orientativa.

F. EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

F.1. <u>Nuestro planteamiento</u>:

Para obtener información sobre esta dimensión, les pedimos a los Directores de Departamento entrevistados que nos dijeran si creen que los estudiantes de su Facultad estudian para superar los exámenes o más bien estudian por una motivación intrínseca por el aprendizaje. A continuación, les preguntamos hasta qué punto consideran que sus alumnos estarían de acuerdo con la afirmación de que es más importante aprobar que aprender.

F.2. Sus respuestas:

11. *Estas investigaciones también apuntan a que existe una cultura que se concreta en aquello de estudiar para el examen y trabajar para la nota, como algo opuesto a otra caracterizada por una motivación intrínseca por el aprendizaje, por la cualificación personal y profesional. ¿Cuáles de éstas se dan en este centro? ¿Cuál está más extendida?*

Medicina-1	Yo diría que la primera. En Medicina hay una enorme competitividad entre los estudiantes. El alumno estudia para el examen, no con un criterio propio. Hay muy pocos alumnos con un interés por buscar y leer.
Medicina-2	Lamentablemente la primera. En sexto tenemos un rival fundamental que es el MIR. A los alumnos lo que más les importa es sacar las notas que necesiten, no el conocimiento en sí.
Farmacia	Ahora ha variado un poco, pero tradicionalmente en Farmacia estudiaban los hijos de farmacéuticos, que no tenían un interés inmediato por terminar, tenían un futuro asegurado y venían a Santiago a disfrutar de la vida. Al aumentar el número de alumnos ha empezado a haber un cierto interés, pero así y todo son minoritarios en un curso los que estudian para formarse y tienen un interés pensando en un futuro, lo demás estudian pensando en los plazos de junio o septiembre para ver si pueden ir aprobando. Están más preocupados por la nota que por formarse. En una de nuestras asignaturas les damos un CD con la materia y cuando les preguntamos qué les parece nos dicen: “pero no dice qué es importante para aprobar, qué es lo que tengo que estudiar para aprobar”.

12. *En esta misma línea, otro de los resultados de investigaciones previas es que los estudiantes afirman que es más importante aprobar que aprender. ¿Cree usted que los alumnos de esta Facultad estarían de acuerdo con esta afirmación? ¿A qué diría que es debida?*

Medicina-1	*No se le formuló esta cuestión, porque consideramos que ya la había respondido en la pregunta anterior.*
Medicina-2	Lamentablemente. Para cambiar eso hay que cambiarlo desde el primer momento que el alumno llega a la Universidad, que sepa que es importante aprender y también que vaya sabiendo qué es lo que tiene que aprender con claridad, porque en la Universidad no hay que aprenderlo todo. Tiene que saber qué conocimientos tiene que tener para poder salir, hay que evaluarle que haya adquirido esos conocimientos para poder salir.

Farmacia	*No se le formuló esta cuestión, porque consideramos que ya la había respondido en la pregunta anterior.*

F.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos por tanto como los tres Directores de esta área coinciden en la percepción de que los estudiantes estudian únicamente para aprobar los exámenes u obtener buenas calificaciones, pero no por un interés por su formación como profesionales de un campo científico.

Los Directores de Medicina recalcan además la competitividad existente entre los estudiantes de esta titulación, competitividad que se ve aumentada por el hecho de tener que superar un examen como el MIR al finalizar la carrera, y en el cual van a competir con los demás estudiantes para poder realizar la especialidad deseada.

Consecuentemente con esta percepción, parece que los tres Directores están de acuerdo en que sus estudiantes podrían afirmar que es más importante aprobar que aprender. Circunstancia que, en opinión del Director del Departamento 2 de Medicina, sólo se puede modificar actuando desde el primer momento que el alumno inicia su carrera universitaria, enseñándole la importancia del aprendizaje y a discriminar entre contenidos básicos que debe aprender para poder licenciarse en una titulación determinada y poder desempeñar su labor profesional, y aquellos otros contenidos que le sirven para profundizar o comprender los básicos, evaluándole en función de esos aprendizajes fundamentales.

G. PROBLEMAS EN LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN:

G.1. Nuestro planteamiento:

En la entrevista, también realizamos una serie de preguntas sobre los problemas más frecuentes que, relacionados con la evaluación de estudiantes, encuentran los profesores y los alumnos universitarios. De esta forma, les pedimos a los Directores de Departamento que nos comentaran cuáles son los problemas más frecuentes que tiene o siente el profesorado del Departamento relacionados con la evaluación y, en caso de haber recibido quejas de estudiantes sobre este proceso, en qué aspectos se centran esas quejas y con qué nivel de formalidad fueron presentadas (escritos, alborotos, conversaciones informales, etc.).

Quisimos profundizar un poco más en este tema y le preguntamos a estos Directores si en su opinión las situaciones en que se recoge información para la evaluación causan especial tensión y nerviosismo en el alumnado (de acuerdo con los resultados de investigaciones previas sobre este tema). Y, en caso afirmativo, les interrogamos acerca de cómo se manifiesta esta situación y cuál es su valoración al respecto.

G.2. Sus respuestas:

4. *Las conclusiones que aportan varias de las investigaciones realizadas sobre la evaluación de estudiantes en el contexto universitario apuntan a que este es uno de los procesos más problemáticos que tiene que afrontar el profesorado, ¿podría decirnos usted cuáles son los problemas más frecuentes que tiene o siente el profesorado de este Departamento relacionados con la evaluación de estudiantes?*

Medicina-1	Que exista un criterio homogéneo que permita en un momento determinado justicia: que el alumno que sepa la asignatura sea aprobado y que el alumno que más brillantemente trabajara la asignatura obtenga la máxima nota. Que no se comentan errores ni injusticias, que la evaluación permita discriminar qué alumnos han trabajado bien y qué alumnos han trabajado mal.

Medicina-2	Problema no, es la parte más desagradable de nuestro trabajo, porque muchas veces uno tiene muchas dudas sobre el sistema de evaluación que utiliza, sobre las notas. Tendríamos que buscar un sistema de evaluación que fuese mucho más objetivo que los que tenemos en la Universidad. Que pudiésemos medir mejor que el alumno ha conseguido los objetivos educativos que nos habíamos planteado. Pero eso supone un cambio importante en la Universidad y en los alumnos, que el proceso sea más de aprendizaje que de enseñanza, en donde el profesor dirija ese aprendizaje.
Farmacia	Si la evaluación es un punto final y se cuenta con una única prueba es difícil y duro evaluar. La evaluación debía ser una serie de puntos donde al final no tuviera que decidirse por un par de hojas, lo que pasa es que ni alumnos ni profesores están por la labor, ya que exige un esfuerzo importante por ambas partes.

6. *En estas mismas investigaciones también se apunta a que es la evaluación de estudiantes el proceso que más quejas genera por parte del alumnado: ¿se han recibido quejas sobre este proceso en el Departamento? En caso afirmativo: ¿con qué nivel de formalidad: escritos individuales, alborotos colectivos, etc.? ¿Y en qué aspectos se centraban estas quejas?*

Medicina-1	Sobre cómo se realiza no, se les explica las razones por las que se cambian los criterios y no ha habido quejas con respecto a la forma de evaluación. Con respecto a los sistemas de evaluación nunca los han discutido porque no nos ponemos a discutirlos con ellos, es igual que el programa, se les da y nada más, las cosas son así.
Medicina-2	Quejas por el sistema de evaluación no, los alumnos preguntan cómo va a ser para orientar su preparación. Después en la revisión de exámenes pues hay de todo, pero es únicamente una revisión por la nota, no quejas sobre el sistema de evaluación.
Farmacia	No, nunca. Por las cuestiones de exámenes, de los modelos de exámenes nunca han protestado porque son los estándares: tema o test (este último muy condicionado por el MIR o el FIR).

10. *En investigaciones anteriores, se ha visto que son generalmente las situaciones en que se recoge información para la evaluación los momentos que causan más tensión y nerviosismo en el alumnado. ¿Es así en esta Facultad? ¿Cómo se manifiesta? ¿A qué cree usted que es debido esto? ¿Cuál es su valoración al respecto?*

Medicina-1	Eso no lo he detectado aquí. Más bien expectación porque en los últimos años cambiamos el tipo de examen, pero yo no lo llamaría nerviosismo ni tensión, porque el alumno llega aquí y sabe que al final va a tener que evaluarse, va a tener que ser evaluado. A lo mejor a muchos profesores nos gustarían otros sistemas de evaluación, que quizás no hemos conseguido hacer porque en este momento todavía hay un número excesivo de alumnos. Lo que sí hemos notado es que hay personas (pocas) que tienen muchos problemas para hacer el examen tipo test: personas que el examen test no refleja sus conocimientos y personas (sobre todo extranjeros) que tienen dificultad en la comprensión de las preguntas tipo test.
Medicina-2	Indudablemente. El momento del examen es un momento especialmente desagradable, aunque si sabes, si estás preparado ya resulta menos desagradable.
Farmacia	No, yo no lo veo. Veo una situación normal.

G.3. <u>Análisis</u>:

Con estas respuestas comprobamos como lo que más les preocupa a los Directores de Departamento de la Facultad de Medicina es el encontrar un sistema de evaluación que sea justo y "objetivo", de forma que les permita discriminar entre alumnos que dominan la materia, alumnos que tienen los conocimientos mínimos para aprobar, y alumnos que no alcanzaron el mínimo exigido.

Nos llama la atención la reflexión que a este respecto realiza el Director del Departamento 2 de Medicina, que considera que para que esto se pueda lograr es necesario cambiar el modelo de enseñanza, de forma que se centre más en el aprendizaje de los estudiantes y donde el profesor sea más un guía u orientador de ese proceso que un transmisor de información, muy en consonancia con una perspectiva más pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, y muy de acuerdo con lo que se pretende desde el Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde otra perspectiva, el Director del Departamento de Farmacia considera que el principal problema que siente el profesorado relacionado con la evaluación de estudiantes es que resulta un proceso complicado debido a que se reduce únicamente a la corrección de una prueba final, con lo cual es difícil tomar una decisión bien fundamentada sobre el aprendizaje de los estudiantes. En cualquier caso, cree que ni los profesores ni los estudiantes están dispuestos a hacer el esfuerzo que implicaría cambiar el método de evaluación.

Los tres Directores coinciden en afirmar que nunca se han recibido quejas por parte de los estudiantes referidas al sistema de evaluación, únicamente en los momentos de revisión de exámenes se puede discutir la calificación otorgada, pero no la forma de evaluar.

Es de destacar el comentario del Director del Departamento 1 de Medicina que considera que los estudiantes nunca han discutido el sistema propuesto de evaluación porque no es algo que puedan discutir, simplemente aceptan el que se les propone.

En donde encontramos más diferencias es en las respuestas de los Directores de esta área a si consideran que las situaciones de evaluación causan especial tensión o nerviosismo entre el estudiantado. Así, mientras que el Director del Departamento 1 de Medicina y el Director del Departamento de Farmacia no perciben una situación especialmente tensa, sino que la definen como una situación normal que los estudiantes saben que tienen que afrontar; el Director del Departamento 2 de Medicina afirma que el momento de evaluación es siempre un momento desagradable, aunque también cree que cuanto más preparados afronten los estudiantes este examen, menos tensión causa.

H. RELACIÓN EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA:

H.1. Nuestro planteamiento:

Quisimos saber también en estas entrevistas cuál es la opinión de los Directores de Departamento acerca de la utilización del conocimiento sobre cómo se realiza la evaluación de estudiantes como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza universitaria, es decir, si consideran que puede ser un indicador adecuado para conocer la calidad de la enseñanza que está ofreciendo nuestra Universidad y, en caso afirmativo, cuál es la importancia que le conceden a este indicador.

Una vez aclarada esta cuestión, le preguntamos a los Directores si, en términos de una enseñanza de calidad, consideran que la evaluación de estudiantes que se desarrolla en su Departamento es adecuada.

H.2. Sus respuestas:

7. *Como le había comentado antes de iniciar la entrevista, nuestro objetivo es conocer cómo se realiza la evaluación de los estudiantes en la U.S.C. utilizando esta información como un indicador de la calidad de la enseñanza que se ofrece en esta Universidad, ¿cree usted que es un indicador adecuado? En el conjunto de indicadores de calidad de la enseñanza, ¿cuál diría que es su peso específico?*

Medicina-1	Es un parámetro más entre muchos, uno de los posibles. Quizás para ver la calidad habría que ir más bien a los resultados de esas evaluaciones, no tanto al sistema, no lo tengo muy claro.
Medicina-2	Un indicador de la enseñanza es la evaluación y cómo se realiza. Indudablemente la evaluación está relacionada con la enseñanza. Para valorar la calidad no sólo la evaluación, también hay que evaluar otras cosas: la docencia, los programas, el papel del alumno, etc. El problema que hay es la poca seriedad que tenemos como institución (la Universidad), que no se afrontan de frente los problemas. No se puede buscar una enseñanza de calidad sin disponer de los recursos necesarios.

Farmacia	Puede ser un indicador adecuado, depende de cómo se plantee o los parámetros que ofrezca después. Estas cosas (encuestas de evaluación docente, evaluación de la calidad por titulaciones, ...) no se cuentan: las encuestas que hacen los alumnos quedan olvidadas, lo que se ha hecho de calidad en los centros ¿quién lo sabe? La calidad es un término comparativo, yo no sé si soy bueno si no tengo a nadie alrededor para ver cómo soy con respecto a ellos.

8. *Y en este marco, es decir, en términos de una enseñanza de calidad, ¿cree usted que la evaluación que se está desarrollando en este Departamento es adecuada? ¿Cuáles consideraría que son sus puntos fuertes y cuáles sus debilidades?*

Medicina-1	Hay mucha gente de este Departamento que está preocupada por la adecuación de un sistema de evaluación con los objetivos que te dije antes *[más justa y objetiva]*.
Medicina-2	La calidad no es un punto, es algo que debe estar mejorándose de modo continuo, entonces no sabría contestar a esa pregunta. Creo que hemos mejorado mucho en muchos aspectos, sin embargo sólo con la evaluación no se mejora la calidad, hay que mejorar la docencia.
Farmacia	No, yo creo que no, es incompleta, basada en una única prueba, y como mucho se tienen en cuenta las notas de prácticas, que son obligatorias.

H.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos con estas respuestas como los tres Directores entrevistados del área de Ciencias de la Salud no tienen muy clara la importancia de conocer cómo se realiza la evaluación de estudiantes para poder utilizarlo como un indicador de la calidad de la enseñanza, aunque los tres responden que sería un parámetro más a tener en cuenta.

De esta forma, el Director del Departamento 1 de Medicina afirma no tener muy claro si sería más importante conocer el sistema de evaluación o los

resultados de esa evaluación para poder valorar la calidad de la enseñanza; el Director del Departamento 2 de Medicina cree que, obviamente, habría que valorar muchos más aspectos para conocer la calidad de la enseñanza que está ofreciendo la Universidad, y que no se puede pretender una enseñanza de calidad si no se proporcionan los recursos necesarios para desarrollarla; y el Director del Departamento de Farmacia opina que el que sea un indicador más o menos adecuado dependerá de cómo se puedan utilizar los resultados que ofrezca, ya que hasta ahora toda la recogida de información que se realizó para evaluar la calidad no se ha empleado de forma que realmente pueda mejorarla.

Y por lo que respecta a la pregunta sobre si la evaluación que se realiza en sus Departamentos es adecuada (en términos de una enseñanza de calidad) sólo el Director de Farmacia contestó claramente a esta cuestión afirmando que no, ya que, desde su perspectiva, el hecho de que se reduzca toda la evaluación de estudiantes a la corrección de una única prueba escrita hace que sea un proceso incompleto.

El Director del Departamento 2 de Medicina considera que han mejorado en muchos aspectos, pero reitera la idea de que no se puede mejorar la docencia universitaria mejorando únicamente el proceso de evaluación de estudiantes.

Y el Director del Departamento 1 de Medicina sólo plantea la preocupación del profesorado de su Departamento por tener un sistema de evaluación que les permita discriminar de una forma “objetiva” aquellos alumnos que han conseguido dominar la materia de aquellos que todavía no alcanzaron los niveles mínimos requeridos; sistema que aún no encontraron, por lo que se puede inferir que desde su perspectiva la evaluación que realizan en su Departamento no es la más adecuada para una enseñanza de calidad, si bien hay una preocupación por mejorarla.

I. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES DE LA EVALUACIÓN POR ÁREAS:

I.1. Nuestro planteamiento:

Le preguntamos a los Directores si creen que las especificidades propias de las áreas de conocimiento que se imparten en su Departamento conllevan diferencias a la hora de realizar la evaluación de estudiantes en comparación con la que se puede realizar en otras áreas de conocimiento.

I.2. Sus respuestas:

9. *¿Considera usted que las especificidades propias de las áreas de conocimiento que se imparten en este Departamento conllevan diferencias a la hora de realizar la evaluación de los estudiantes en comparación con la que se puede realizar en otras áreas de conocimiento?*

Medicina-1	Sí, desde luego, nosotros impartimos docencia en 4 ó 5 titulaciones y los sistemas de evaluación son diferentes. En Medicina los alumnos están muy condicionados por una evaluación tipo test: el MIR. Deben emplearse diferentes tipos de evaluación en función de la titulación y según sea la asignatura.
Medicina-2	Aspectos comunes hay, pero hay aspectos que son diferenciados. Puede haber sus matices, pero aspectos comunes siempre hay.
Farmacia	Yo creo que no, nosotros damos en tres titulaciones y prácticamente la evaluación es muy similar, dentro de una línea general, aunque cada uno examina de forma diferente (excepto en los grupos del mismo curso en la misma materia, donde se hace el mismo examen para todos, poniéndose de acuerdo los diferentes profesores).

I.3. <u>Análisis</u>:

En estas respuestas vemos como cada uno de los tres Directores entrevistados tiene una percepción distinta de las posibles diferencias que conlleva la evaluación de estudiantes en función del área de conocimiento.

Así, el Director del Departamento 1 de Medicina afirma que cada titulación y cada materia exige una forma de evaluar diferente; el Director del Departamento 2 de Medicina cree que siempre hay aspectos comunes en la evaluación que se realiza en cualquier área, si bien cada una va a tener sus propios matices; y el Director del Departamento de Farmacia percibe que la evaluación es muy similar en todas las áreas de conocimiento.

J. IMPLICACIÓN / PREOCUPACIÓN DEL PROFESORADO:

J.1. <u>Nuestro planteamiento</u>:

Nos interesaba saber también cómo valoran los Directores de Departamentos entrevistados el nivel de inquietud, implicación, compromiso, empeño o innovación del profesorado de sus Departamentos en torno a la evaluación de estudiantes.

J.2. <u>Sus respuestas</u>:

21. *Podría decirnos, si es que le consta, ¿cuál es el nivel de inquietud, implicación, compromiso, empeño o innovación del profesorado de este Departamento en torno a este tema?*

Medicina-1	Un sector está muy interesado, muy comprometido en lo que el alumno tiene que saber y que sea evaluado con justicia. Otro sector, no sabría cuantificar cuál de los dos sectores es más importante, está más preocupado porque su parte y la asignatura en global no refleje un porcentaje muy alto de alumnos mal evaluados. Creo que si tú estás satisfecho con lo que has hecho, has cumplido con tu obligación, has transmitido una serie de conocimientos, te has preocupado por preparar bien las clases y estructurarlas bien, debes ser exigente en demostrarte que han adquirido esos conocimientos. Si yo cumplo con mi trabajo debo exigir que ese trabajo se me recompense, en el ámbito económico por hacerlo, y en el ámbito de que las personas que lo reciben se les exija también un trabajo.
Medicina-2	El profesorado está muy motivado, es proclive a mejorar, pero eso también está en relación siempre con la edad. Tenemos unas edades que vamos para arriba, otras que nos mantenemos y otras que decaemos. Entonces la edad del profesorado puede influir en ese sentido. Los profesores más jóvenes, lo mismo que hicimos todos cuando éramos más jóvenes, prueban todo tipo de experiencias, todo tipo de intentos por mejorar, y lo que hay es que conducir todo este proceso, toda esta energía. La Universidad tiene una energía importante de los jóvenes y luego la experiencia y el conocimiento más aquilatado de los mayores. Además el material con el que trabajamos es un material joven y cada año se renueva, y entonces esto también nos ayuda a los profesores a mantenernos un poco jóvenes, dentro de lo que es posible, con ese estímulo, ese afán de aprender, de conocer, de la curiosidad. Un profesor sin curiosidad es un mal asunto.
Farmacia	*No se le formuló esta pregunta.*

J.3. <u>Análisis</u>:

Es difícil con estas respuestas establecer una conclusión sobre el grado de implicación o compromiso del profesorado de Ciencias de la Salud en la mejora del proceso de evaluación de estudiantes.

Así, desde la perspectiva del Director del Departamento 1 de Medicina hay dos sectores entre el profesorado de su Departamento con una implicación muy diferente en torno a esta cuestión, de forma que mientras unos están muy preocupados por intentar que el estudiante sea evaluado con justicia, a otros sólo les preocupa que el porcentaje de alumnos suspensos no sea muy elevado (independientemente del nivel de formación alcanzado).

El Director del Departamento 2 de Medicina comienza diciendo que cree que el profesorado está muy implicado por mejorar este proceso, pero también considera que esto depende de la edad de cada profesor, de forma que la preocupación por los temas relacionados con la docencia es mayor entre el profesorado más joven o con menos experiencia docente.

Al Director del Departamento de Farmacia no le formulamos específicamente esta cuestión, pero por otras respuestas que nos había dado podemos inferir que este no es un tema que se siente como especialmente preocupante en su Departamento, en donde se adopta una postura cómoda en relación con la evaluación de estudiantes, reduciéndola a la corrección de una prueba final y sin plantearse demasiadas dudas acerca de su validez para evaluar a través de ella el aprendizaje realizado por los estudiantes.

K. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN:

K.1. Nuestro planteamiento:

Nos interesó saber específicamente que propuestas harían los Directores entrevistados para mejorar el proceso de evaluación de estudiantes.

Una vez hechas estas propuestas, les planteamos si en su opinión sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta, y en caso afirmativo, si creen que los profesores de su Departamento estarían interesados en esa formación.

K.2. Sus respuestas:

20. *Nos gustaría que comentara ahora si en su opinión existen algunos factores o aspectos que podrían mejorar la forma en la que actualmente se está desarrollando la evaluación de alumnos universitarios.*

Medicina-1	El primero sería que los profesores que estamos dando las materias nos sentáramos a reflexionar las causas, por ejemplo, de que un determinado número de personas suspenden, sobre todo en los últimos tiempos donde hay un número de alumnos mucho más reducido. Podríamos plantearnos un tipo de métodos de la enseñanza a la que ahora los alumnos van a tener acceso o tienen acceso muy fácilmente, como es internet y todo eso. Vamos a tener que diversificar un poco la evaluación, vamos a tener que cambiar un poco estos aspectos en los que estamos metidos ahora.
Medicina-2	Solucionar problemas de infraestructura, falta de profesores y una mayor predisposición por parte de los alumnos. Hay que contar con la voluntad de los profesores, de eso no hay duda. Y también indudablemente un aspecto que es la propia preparación pedagógica del profesorado, que se incrementen los conocimientos y la preparación pedagógica de los profesores es importante y tiene que entrar también en ese proceso si se va a un proceso de calidad. Es un proceso que tiene que tocar todas las teclas, tiene que sonar todo y hay que acompasarlo todo, si se pretende calidad hay que resolver problemas de todos estos temas.
Farmacia	La ratio, y aparte después habría que concienciar al profesorado de que la docencia ..., habría que tomar medidas para que la docencia por lo menos estuviera en plan de igualdad o superioridad que la investigación. En la Universidad lo fundamental es la docencia, y la investigación es fundamental en cuanto supone docencia. Vamos a decir que la docencia es importante, que vamos a considerar la docencia, y vamos a decir que tienen que trabajar, y que les pagamos fundamentalmente porque tienen que enseñar, y enseñar no es dar la clase a cien y después marcharse para casa.

22. *¿Cree usted que sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta? En caso afirmativo: ¿Estarían dispuestos a acudir? ¿Qué habría o se podría hacer?*

Medicina-1	Sí, sin duda. No hay que olvidar que muchos profesores universitarios hemos sido autodidactas. De todas formas creo que los profesores deberíamos, y muchos de los profesores de este Departamento hemos acudido a algunos cursos que organizaba el ICE. Sería necesario para ayudar a realizar muchas cuestiones en las que has sido autodidacta y las estás haciendo mal, te puede facilitar formas y estrategias para mejorarlas, facilitándole al profesor el acceso a determinada formación dentro del campo y que te formen para dar las clases y todo eso. Forma parte de la autodidáctica que nos hemos dado y que debería estar compensada, complementada o como quieras llamarle con la impartición de conocimientos por parte de personas que saben de esto mucho más que nosotros. Aunque a veces sea un poco latazo, y normalmente los de ciencias le tenemos bastante inquina a los pedagogos, pero bueno, hay que reconocer que saben de esto. Creo que los profesores de este Departamento estarían dispuestos a acudir. En este Departamento yo tengo constancia de que los profesores están muy implicados para mejorar. Y no sólo los profesores de este Departamento, sino en general las personas que se preocupan de la enseñanza tenemos nuestra autocrítica.
Medicina-2	Dentro del conjunto, aisladamente no. Aisladamente no porque el valor sería menor, aunque bueno, algo siempre queda, pero yo creo que en conjunto sería muy importante. Pero si uno capacita al profesorado, si le abre los ojos al profesorado sobre posibilidades de cómo enseñar y eso no lo puede llevar a la práctica (porque no hay los medios) pues eso le hace a uno fomentar la frustración, perder el tiempo. Uno debe plantearse abrirle los ojos al profesorado, pero eso debe formar parte de un proceso donde el profesorado lo va a poder llevar a la práctica. Tiene que haber una voluntad política para llevarlo a la práctica, y los medios, y una planificación adecuada para que eso pueda llevarse a la práctica. Entonces, dentro de ese proceso, de esa planificación, va a haber una parte que va a ser la preparación del profesorado para todo esto, como una parte del proceso.
Farmacia	Cursos, seminarios, eso ..., somos muy ..., cada uno tiene sus obligaciones. Pero yo creo que internet está muy poco desarrollado en ese sentido. Hay que tener tendencias, posibilidades, no dogmatizar, pero posibilidades, porque el que no tiene interés ni va al curso ni va a mirar, pero el que tiene interés tendría eso. Creo que puede ser interesante.

K.3. <u>Análisis</u>:

Analizando estas respuestas, podemos resumir los aspectos señalados por los tres Directores de Departamento del área de Ciencias de la Salud como

necesarios para mejorar el proceso de evaluación de estudiantes en la siguiente lista:

- Que el profesorado se siente a reflexionar sobre las causas que llevan a algunos alumnos a suspender determinadas asignaturas.
- Modificar los modelos de enseñanza y de evaluación de estudiantes, utilizando las posibilidades que ofrecen las Nuevas Tecnologías.
- Solucionar problemas de infraestructura y aumentar el número de profesores.
- Mayor predisposición hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Contar con la voluntad del profesorado, concienciándolo de la importancia de la docencia y aumentando su formación pedagógica.
- Revalorizar la función docente frente a la investigadora de los profesores universitarios.

Comprobamos así como sus propuestas aluden a aspectos de reconocimiento por parte de la institución de la labor docente, a una mayor disposición de recursos tanto humanos como materiales, y a una mayor implicación tanto por parte del profesorado como del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la pregunta de si sería necesario establecer algún proceso formativo dirigido a profesores universitarios sobre temas relacionados con la evaluación de estudiantes, estos tres Directores coinciden en que sería muy interesante, aunque le conceden una importancia diferente.

Así, el Director del Departamento 1 de Medicina cree que sería totalmente necesario que existiera algún tipo de proceso formativo con este objetivo y que habría un gran número de profesores que estarían interesados en acudir para mejorar su formación para mejorar los procesos de enseñanza y evaluación.

El Director del Departamento 2 de Medicina considera que sería muy importante siempre y cuando se insertara en un proceso más amplio en donde se contara con la voluntad política, los medios y la planificación adecuados

para que realmente pueda ponerse en práctica una forma de enseñar y de evaluar diferente. Dentro de ese proceso sí sería útil que hubiera algún tipo de sistema para buscar una mayor formación pedagógica del profesorado universitario, pero si no es así puede resultar una pérdida de tiempo o conseguir únicamente la frustración del profesorado por no poder actuar de otra forma.

Por último, el Director de Farmacia opina que sería interesante, pero que posiblemente más que a nivel de cursos o seminario sería más útil si se puede acceder de forma virtual, a través de internet, ya que a una modalidad presencial es más difícil conseguir que acudan los profesores.

L. COMENTARIOS AÑADIDOS Y VALORACIÓN DE LA ENTREVISTA:

L.1. Nuestro planteamiento:

Para finalizar la entrevista, les preguntamos a los Directores si querían añadir algo más al conjunto de la entrevista y les pedimos una valoración de la misma. Presentamos las respuestas a estas dos cuestiones unidas porque así las respondieron la mayoría de los entrevistados.

L.2. Sus respuestas:

23. *¿Quiere añadir algo más?*

24. *Le agradeceríamos, por último, una valoración de esta entrevista: de su objetivo, contenido, diseño, ...*

Medicina-1	Hay algunas preguntas que son un poco complejas. Creo que la falta de formación en este ámbito nos hace, sobre todo a los profesores que no estamos en el ámbito de las Ciencias de la Educación, infravalorar muchas veces este tipo de trabajos que hacéis. Quizás desde un punto de vista directo no sepamos valorar esto, pero quizás al final de todo el proceso, el trabajo que al final realices, unir todas las apreciaciones que saques de tu trabajo, pues yo creo que podría ser muy útil, en términos de evaluación, en términos de enseñanza, de transmisión de conocimientos, lo veo importante. Lo que sí os pediría es que supierais transmitírnoslo bien y enseñárnoslo bien, es decir, que estos trabajos de campo que pueden ser un trabajo de investigación interesante, pues que al final nos aprovechemos los que estamos más alejados de ese ámbito. Realmente creo que mucha gente como yo, de mi edad, está ahora más imbricada en términos de docencia, de exigencia de una buena docencia, es decir, que enseñemos bien, no enseñemos solamente una pequeña parcelita de lo que investigamos, que yo creo que no puede ser así. Se me debe exigir y enseñar como yo eso lo puedo transmitir mejor, y creo que lo que estáis buscando, lo que debemos buscar todos, es que esto se traduzca después en un criterio de calidad de la enseñanza. Que yo creo que la calidad de la enseñanza es un reflejo o va a ser un reflejo de la propia institución en la que estás, sea una universidad, sea un colegio de enseñanza media o sea una empresa.
Medicina-2	Es una entrevista que busca provocar que el entrevistado se exprese libremente, también tocando un mismo tema desde diferentes ángulos, incluso a veces repitiendo lo mismo, volviendo sobre lo mismo como si fuera una pregunta diferente, pero realmente esas preguntas están muy relacionadas pues permiten, o me han permitido a mí, expresar, reflexionar durante el tiempo que hemos estado aquí sobre estas cuestiones. Puede que haya cosas que se hayan quedado en el tintero, siempre se quedan, pero supongo que muchas habrán salido, después al pulir todo esto, que quede el grano, quitarle la paja, me parece muy interesante. No percibí que hubiera preguntas que sobraran. Hubo preguntas que no me hicieron pero que yo ya contesté, cosas que hay fuera de la pregunta o al lado de las preguntas, y no sé ... supongo que eso ya estaba previsto, y pudiera comentar lo que a uno le parecía. Si alguna pregunta no he contestado con precisión es que no tengo yo esa precisión para poder contestar.
Farmacia	Fue ágil, porque además no me enteré mucho de que las preguntas eran preguntas, no puedo decir que fuera una entrevista, fue una conversación entre dos personas que a lo mejor tienen interés por la docencia.

L.3. <u>Análisis</u>:

Comprobamos en estas respuestas como sólo el Director del Departamento 1 de Medicina añade algún comentario al conjunto de la

entrevista, expresando su creencia de que son los profesores con mayor experiencia docente, y que llevan muchos años en la Universidad, los que más preocupados están por mejorar la calidad de su docencia y por aumentar su formación pedagógica, así como su opinión de que la calidad de la enseñanza es el reflejo de la calidad de cualquier institución.

En cuanto a las valoraciones de estos Directores sobre la investigación que estamos realizando y la entrevista en concreto, los tres realizan una valoración muy positiva. Solamente el Director del Departamento 1 de Medicina comenta que algunas preguntas le parecieron un poco complejas, pero aún así cree que esta investigación puede ser muy útil, resultándole muy interesante el hecho de que se estudie el proceso de evaluación de estudiantes como una parte más del proceso de enseñanza en general.

Resultan halagadores las valoraciones del Director del Departamento 2 de Medicina y del Director del Departamento de Farmacia, ya que el primero considera que la realización de esta entrevista le permitió reflexionar sobre temas relacionados con la docencia y la evaluación de estudiantes; y el segundo nos comenta que realmente no la sintió como una entrevista, sino como una conversación entre dos personas interesadas por mejorar la docencia.

6.2.6.1. APROXIMACIÓN AL PERFIL DE ÁREA:

Tras la revisión de esta información, comprobamos como, a pesar de las diferencias encontradas entre estos tres Departamentos, hay considerable número de cuestiones en las que están de acuerdo los Directores de Departamento entrevistados, y que nos sirven para realizar una aproximación al perfil de la evaluación de estudiantes en el área de Ciencias de la Salud, como son:

- Se evalúa fundamentalmente el grado de asimilación de los contenidos.
- El instrumento principal de recogida de información para la evaluación es un examen escrito, mayoritariamente tipo test (aunque también se combina con otro tipo de preguntas).
- El criterio básico para establecer la evaluación es fijar el número o porcentaje de preguntas que los alumnos tienen que responder correctamente para aprobar la materia, número que se puede ajustar en función del nivel medio de la clase.
- Sólo se realiza la evaluación al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación tiene únicamente una finalidad acreditativa, certificar resultados.
- Nunca se recibieron quejas por parte de los estudiantes sobre el sistema de evaluación, únicamente por las calificaciones.
- La evaluación sería un parámetro más a tener en cuenta para la valoración de la calidad de la docencia, aunque su importancia depende de más factores (cómo se use, su inserción en un proceso de mejora con dotación de los recursos necesarios, etc.).
- Los alumnos estudian para aprobar los exámenes, y se cree que afirmarían que es más importante aprobar que aprender.
- Consideran que sería interesante ofrecer cursos de formación a profesores universitarios sobre la evaluación de estudiantes.

6.2.7. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS:

Una vez realizada la descripción y análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas, vamos a ver cuáles son las principales conclusiones que podemos extraer en relación a las percepciones de los Directores de Departamento sobre la evaluación de estudiantes, así como las diferencias más relevantes que aparecieron en función del área de conocimiento (retomando los objetivos 1 y 3 de los objetivos específicos directos que nos habíamos propuesto para esta investigación).

Para ello, a continuación presentamos las principales conclusiones a las que hemos llegado en función de las principales dimensiones que recogíamos en el Marco Teórico, y que hemos venido utilizando para presentar la información:

A. Conclusiones sobre la definición o conceptualización de la evaluación de estudiantes.
B. Conclusiones sobre los objetos de la evaluación.
C. Conclusiones sobre cómo se evalúa: referentes, instrumentos y principales problemas.
D. Conclusiones sobre cuándo se evalúa.
E. Conclusiones sobre el para qué se evalúa.
F. Conclusiones respecto de la evaluación versus calificación.
G. Conclusiones sobre la evaluación como indicador de calidad.
H. Conclusiones sobre la implicación del profesorado en la mejora de la evaluación de estudiantes.
I. Conclusiones sobre las especificidades de la evaluación por áreas de conocimiento.
J. Propuestas para mejorar la evaluación de estudiantes desde la perspectiva de los Directores de Departamento.

A. CONCLUSIONES SOBRE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN:

Con las primeras preguntas de la entrevista pretendíamos saber si alguna vez se ha realizado algún proceso de reflexión en el seno de los Departamentos, en el que se establezca de forma colegiada cómo se entiende la evaluación de estudiantes y se fijen algunos criterios o procedimientos comunes para llevarla a la práctica.

Tal y como establecíamos en el Marco Teórico, consideramos que para que la evaluación de estudiantes sea coherente con una docencia universitaria de calidad, es necesario contar con un modelo de evaluación contextualizado en el nivel universitario, que se caracterice por ser "negociado en sus planteamientos, riguroso en su desarrollo, ético en sus consecuencias y claro/transparente en sus criterios y procedimientos de actuación" (Santos Guerra, 1991), para lo cual creemos que el primer paso sería contar con una propuesta institucional a nivel de Facultad o Departamento, debatida y acordada entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Sin embargo, comprobamos como **en ninguno de los Departamentos entrevistados**, sin diferencias por área de conocimiento, **se ha establecido nunca una propuesta sistematizada de lo que se entiende por evaluación de estudiantes**.

Lo máximo que se ha conseguido en algunos Departamentos es que cuando una materia se imparte entre varios profesores, éstos se pongan de acuerdo para realizar un único examen; o bien, en el caso de profesores que imparten la misma materia en diferentes grupos, que se pongan de acuerdo para establecer el mismo sistema de evaluación, lo cual normalmente se reduce a realizar conjuntamente las preguntas del examen que se utiliza como prueba final de evaluación.

Hay mayor diversidad de opiniones entre los Directores entrevistados en relación a si sería necesario o conveniente establecer una propuesta de evaluación de estudiantes común al Departamento. Y en cualquier caso,

aunque en algunos Departamentos se considera importante esta sistematización, encontramos muchas dudas acerca de su viabilidad.

Entre las razones a las que aluden para dudar de la posibilidad de elaborar una propuesta compartida, se encuentran, fundamentalmente, las diferencias existentes entre las subáreas que conforman los Departamentos, lo que conlleva dificultades para poder generalizar una propuesta válida para todas las materias que se imparten en ellos; así como la necesidad de que este acuerdo surja del debate y posicionamiento interno del profesorado del Departamento, proceso para el que parece que todavía no se encuentran preparados o suficientemente motivados.

Si analizamos estas razones, comprobamos como en ellas se ponen de manifiesto diferentes circunstancias:

- Por un lado, la difícil situación de algunos departamentos universitarios, que para cumplir con los mínimos exigidos por la LRU se configuraron uniendo al profesorado de áreas de conocimiento bastante dispares, con tradiciones diferentes, y que hace que sientan que tienen muy pocas cosas en común y dificulta las posibilidades de reuniones y acuerdos departamentales sobre cuestiones que vayan más allá de los meros trámites administrativos.
- Y por otra parte, el hecho de que el profesorado universitario no cuenta con la formación ni la tradición necesarias para abordar colegiadamente temas relacionados con la docencia; bien sea porque sienten que la docencia universitaria está infravalorada, de forma que a nivel institucional no importa como sea su desarrollo ni se va a valorar de ninguna forma los esfuerzos y el tiempo dedicado a mejorarla, bien sea porque la tradición universitaria hace que se viva como una labor a desarrollar en solitario, donde no se comparten los problemas que pueden surgir ni las soluciones que se van alcanzando para mejorarlos.

Quizás como consecuencia de lo anterior, en la mayoría de los Departamentos resulta **difícil establecer la concepción mayoritaria del**

profesorado sobre la evaluación de estudiantes, si bien parece que iría en la línea de una comprobación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, desde una perspectiva más próxima a la concepción de la evaluación como acreditación que a la de valoración y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se confirman así los resultados a los que había llegado Sainz Leyva (2001) en su investigación con una muestra de profesores de una Facultad de Medicina, en la que concluía que el fin de la evaluación que predomina es el de comprobación, en detrimento del fin educativo - formativo que debe perseguir la evaluación. Se evalúa básicamente para rendir resultados expresados cuantitativamente (calificación) y no para orientar el aprendizaje del alumno tanto cognitivo como metacognitivo como elementos que realmente puedan contribuir a su mejoramiento.

Aún así, hay excepciones a esta forma de entender la evaluación de estudiantes, como es el caso del Departamento de Magisterio, donde se tiene una visión más pedagógica de este proceso, lo cual es comprensible teniendo en cuenta la formación de estos profesores y su especial preocupación por todo lo relacionado con la enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Podemos decir también que, en general, en todas las áreas de conocimiento se está de acuerdo en que **la Universidad no debiera centrar sus objetivos formativos únicamente en aquello que demanda en un momento dado el mercado laboral** (opinión que se expresa más tajantemente en el área de Humanidades), si bien no conseguimos una respuesta concreta sobre cómo está influyendo esta situación en la forma de enseñar o evaluar en el ámbito universitario.

B. CONCLUSIONES SOBRE QUÉ SE EVALÚA: OBJETOS DE LA EVALUACIÓN:

Esta dimensión recoge información sobre las percepciones de los Directores de Departamento de lo que se está incluyendo en la evaluación de estudiantes, es decir, qué se evalúa del estudiantado en cada área de conocimiento. Quisimos además matizar cuáles son las dimensiones que se están priorizando: las capacidades cognitivas superiores (procesos de razonamiento, creación, síntesis, argumentación, etc.) o las capacidades cognitivas básicas (como memorización, recuerdo, reconocimiento, ...).

Comprobamos como mayoritariamente en todas las áreas de conocimiento, **lo que se evalúa fundamentalmente del estudiantado es el grado de asimilación de los contenidos trabajados en el aula**, si bien esto incluye diferentes matizaciones por áreas y Departamentos.

Así, vimos como en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas solamente en el Departamento de Magisterio se considera necesario evaluar más aspectos que esta asimilación (tales como los conocimientos previos de los estudiantes, el desarrollo de capacidades, el proceso de enseñanza o la programación de la materia, y la utilidad y puesta en práctica de los contenidos). Asimismo, de los cuatro departamentos entrevistados en esta área, únicamente los de Magisterio y Económicas afirman que se intentan primar más los procesos cognitivos superiores que aquellos que implican simplemente la reproducción de la información.

En el área de Ciencias Experimentales comprobamos las diferencias entre Biología y Químicas, que únicamente evalúan el conocimiento de los tópicos fundamentales de cada materia y Matemáticas, que evalúa este conocimiento a través de su aplicación en casos prácticos. Además, el Director del Departamento de Matemáticas alude varias veces al compromiso existente en su Facultad para evaluar prioritariamente la capacidad de razonamiento y argumentación de sus estudiantes, aspectos que parecen quedar mucho más relegados en los otros dos Departamentos de esta área.

En el área de Humanidades se considera que además de la asimilación de contenidos es necesario evaluar las capacidades de utilizar y poner en práctica esos contenidos por parte del alumnado, y se le concede un valor prioritario a los procesos de razonamiento y argumentación de los estudiantes.

En el área de Enseñanzas Técnicas, el Director entrevistado nos comenta que además del grado de asimilación se intenta evaluar la capacidad de poner en práctica estos contenidos, lo cual sería básico en esta área, pero es muy crítico con la puesta en práctica de esta pretensión, dudando de que realmente se consiga evaluar algo más que la reproducción de la información o la puesta en práctica de fórmulas algorítmicas para la resolución de los diferentes problemas prácticos.

Por último, en el área de Ciencias de la Salud, aunque los tres Directores están de acuerdo en que se debería evaluar tanto la asimilación de los contenidos como la capacidad para ponerlos en práctica, creen que en la práctica se están quedando en el primer nivel, lo que es debido tanto a las reticencias de profesorado y estudiantado para utilizar sistemas de evaluación que requerirían mayor esfuerzo e implicación por ambas partes, como a las dificultades para poder ponerlos en práctica con el elevado número de alumnos con el que cuentan en estas titulaciones.

Recordemos que, tal y como habíamos establecido en el Marco Teórico, en la evaluación del aprendizaje de estudiantes universitarios se deben incluir aspectos como: competencias, habilidades, destrezas, hábitos, conductas, madurez, actitudes y valores específicos en relación con el mundo profesional, etc.; cobrando especial relevancia aquellos aprendizajes que en último término configuran una ética profesional. Diferentes autores nos advierten de que la evaluación en la Universidad debe ser algo más que valorar los conocimientos científicos, ya que: “en el proceso de desarrollo de futuros profesionales hay que incluir la formación y madurez plena en los aspectos intelectuales, personales y éticos de los estudiantes universitarios” (Díaz Nogueira, 1993: 112); aspectos que como vemos siguen quedando fuera de la evaluación de estudiantes que se realiza en la Universidad de Santiago de Compostela.

Con la información que nos ofrecen las entrevistas realizadas, debemos decir que muchas capacidades que se suponen básicas en la formación de un estudiante de educación superior, como son: capacidad de transferencia, de trabajar en grupo y en red, habilidades para seleccionar información y para autoformarse, saber desarrollar comportamientos de autonomía, capacidad organizativa y de liderazgo, etc., no se consideran en la actual forma de desarrollar la evaluación y, por tanto, cabe suponer que, puesto que lo que no se evalúa se devalúa, no existe interés alguno por garantizar de algún modo que se promocione su desarrollo.

C. <u>CONCLUSIONES SOBRE CÓMO SE EVALÚA</u>:

En esta dimensión se hace referencia a: a) los criterios y referentes que los profesores utilizan en la evaluación de estudiantes, b) los principales instrumentos que se emplean en la recogida de información para la evaluación, así como, c) las percepciones de los Directores de Departamento sobre los problemas fundamentales que profesores y estudiantes sienten en relación con este proceso.

a) Con la información obtenida en relación a esta dimensión comprobamos que **el único referente común que se establece en todas las áreas para juzgar lo que es evaluado son unos criterios previos, prefijados de antemano** que, en el mejor de los casos, los estudiantes conocen al iniciar el curso o cuatrimestre académico. Es decir, que se está empleando como referente fundamental para la evaluación el normotipo criterial, adoptando unos criterios previa e independientemente del grupo de alumnos que se evalúe.

También parece que tiene un papel importante **el nivel medio de la clase**, aunque éste no es un criterio que se utiliza a priori como referente, sino que **generalmente se emplea para ajustar el número de aprobados y suspensos en cada curso, o bien para marcar el nivel mínimo que tienen que superar los estudiantes**.

Sin embargo, **el referente individualizado**, es decir, la propia evolución o progreso que sigue cada alumno, lo que ha mejorado o empeorado en el período al que se refiere la evaluación, **parece ocupar un papel marginal entre los referentes que se utilizan en la Universidad de Santiago de Compostela para evaluar a los estudiantes**, de forma que sólo en el Departamento de Magisterio, y en algunas ocasiones en Filosofía, este normotipo es utilizado por el profesorado para evaluar a los alumnos.

Son muy pocos los Departamentos en los que se hace alusión a otros criterios que también se tienen en cuenta para juzgar lo que es evaluado, mereciendo una mención especial el hecho de que en el área de Humanidades hubo un gran acuerdo en manifestar que entre estos criterios se encuentran el utilizar tareas que pueden ser resueltas a partir de diferente grado de comprensión de los contenidos o comprobar que los alumnos son capaces de generalizar lo que han aprendido.

b) Por lo que respecta a los **instrumentos que se utilizan para la recogida de información de la evaluación,** éstos **casi siempre se reducen a un examen escrito** (con la única excepción de Derecho, donde también tienen un papel relevante los exámenes orales).

En lo que sí hay gran diversidad es en el tipo de preguntas que se utilizan en estos exámenes, de forma que exceptuando a Ciencias de la Salud (donde mayoritariamente son exámenes tipo test) se combinan con frecuencia preguntas cortas, abiertas, tipo test, cerradas, y resolución de ejercicios prácticos.

Más concretamente, en el área de Humanidades, además de este examen escrito, también se utiliza con gran frecuencia la elaboración y entrega de trabajos periódicos o comentarios de texto como instrumentos de recogida de información para la evaluación, al igual que pasa en algunas materias optativas de otras áreas de conocimiento.

Se sigue, por tanto, manteniendo la misma situación que Begoña Gros y Teresa Romañá describían en 1995 en una investigación basada en entrevistas

a profesores de la Universidad de Barcelona, donde se ponía de manifiesto el papel preponderante que tiene el examen sobre los demás posibles instrumentos o metodologías de recogida de información:

> "La mayoría de los profesores utilizan los exámenes como única forma de evaluación. Sólo en el caso de las asignaturas con pocos alumnos se acude a otras formas tales como los trabajos, recensiones bibliográficas, ejercicios, prácticas, participación, etc. Pero lo cierto es que aún habiendo grupos con pocos alumnos, el examen sigue siendo utilizado como el criterio principal para calificar a los estudiantes" (Gros y Romañá, 1995: 36).

Comprobamos así como instrumentos o técnicas como la observación, cuaderno-diario, autoevaluación, coevaluación, debates, mapas conceptuales, portafolios, participación en clase, etc., a excepción de en el Departamento de Magisterio, no son empleados en ningún caso como fuente de información para la evaluación de estudiantes.

Ahora bien, recordemos también que esto no es importante por sí mismo, sino en la medida en que autoras como Inmaculada Bordàs y Flor Cabrera (2001a) consideran que la utilización de estas "nuevas estrategias de evaluación" sirven para "poner en juego habilidades complejas y procesos metacognitivos, más acordes con las nuevas competencias profesionales y personales" que debe desarrollar un estudiante de educación superior.

c) Finalmente, comprobamos que **en muy pocas ocasiones se reciben quejas del estudiantado en torno a cómo se realiza su evaluación**, lo que apoya la afirmación de que también los estudiantes son reacios a exigir un cambio sustancial en la forma en que son evaluados, e incluso sintiéndose descontentos por la situación en que se encuentran, en muchas ocasiones ellos mismos se muestran reticentes a aceptar los cambios cuando se le proponen, tal y como recogíamos con esta cita de MacDowell y Sambell:

> "Los estudiantes no siempre reciben con agrado aproximaciones innovadoras a la evaluación. Aunque son a menudo críticos con los métodos evaluativos convencionales, existe una seguridad en la rutina que hace que cualquier cambio pueda suponer una amenaza" (MacDowell y Sambell, 2003: 63).

En todo caso, parece que en el área de Humanidades y Ciencias de la Salud, las quejas del alumnado vienen siempre motivadas por la calificación final, no por el sistema de evaluación seguido; mientras que los Directores entrevistados de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Experimentales consideran que cuando se presentan quejas relacionadas con la evaluación es debida a que los estudiantes sienten que no son evaluados con justicia o no se está valorando su esfuerzo o trabajo realizado en la materia en cuestión. Por su parte, el Director de Enseñanzas Técnicas, aunque coincide en afirmar que en pocas ocasiones surgen quejas por parte del estudiantado, nos advierte que estas quejas no pasan por el Departamento, sino que se presentan al Director de la Escuela.

Por lo que respecta a los **principales problemas que siente el profesorado universitario** en relación a la evaluación de estudiantes, éstos varían en función del área de conocimiento en que nos centremos, pero en síntesis podríamos decir que son los siguientes:

- la labor de **corrección de exámenes**, debido al alto número de estudiantes, lo cual hace que sea un trabajo tedioso;
- la **inseguridad ante el método de evaluación a utilizar**, que sirva para evaluar lo que realmente se pretende evaluar y permita discriminar objetivamente entre alumnos que tienen un alto dominio de la materia y alumnos que no han conseguido los mínimos requeridos. Se pone así de manifiesto la preocupación del profesorado por encontrar una metodología de evaluación "justa y objetiva", tal y como recogíamos en el Marco Teórico en esta cita de Gros y Romañá:

  > "La tranquilidad de conciencia es una meta perseguida por cualquier profesor. No sólo hay que pensar las mejores formas de evaluar los conocimientos sino también aquéllas que nos aseguren una mayor "objetividad", una mayor "justicia" en los resultados" (Gros y Romañá, 1995: 37).

- la **falta de medios** (tanto materiales como humanos) **y de formación pedagógica** para poder evaluar de una forma más individualizada.

Este último factor es el que, en opinión de Sainz Leyva (2001), lleva a una disfuncionalidad en la forma de desarrollar la evaluación;

- el **elevado número de alumnos** por grupo y, en algunos casos, el alto número de materias que tienen que cursar los alumnos por cuatrimestre o curso;
- la **falta de coordinación y debates entre el profesorado** sobre temas relacionados con la docencia;
- la **excesiva compartimentalización del conocimiento** en el ámbito universitario;
- el **escaso reconocimiento** que la administración universitaria concede **a la labor docente** frente a la investigadora del profesorado, que conlleva falta de motivación e interés por estos temas.

Comprobamos, así, como siguen apareciendo en la forma de desarrollar el proceso de evaluación de estudiantes problemas que ya recogíamos en el Marco Teórico desde la perspectiva de diferentes autores (Cebrián de la Serna y Villar Angulo, 1991; Michavila y Calvo, 1998; Espada Recarey, 1999); problemas que van desde denuncias relativas a la precariedad de las condiciones institucionales para el desarrollo de una adecuada evaluación en la Universidad, hasta cuestiones relacionadas con la calificación como la justicia al otorgar una nota, la subjetividad de la misma o la elaboración y corrección de exámenes.

Se constata en estas quejas como los profesores universitarios son conscientes de que la calidad de la evaluación es deficiente, y achacan estas carencias tanto a factores organizativos institucionales desfavorables que condicionan su enseñanza -tales como la masificación estudiantil en muchas de las carreras, la falta de medios y de tiempo (fundamentalmente en las asignaturas cuatrimestrales), la desvalorización de la función docente del profesorado frente a su función investigadora, falta de estímulos y de reconocimiento-, como a cuestiones relativas a su propia forma de trabajar y organizar la enseñanza, reconociendo la falta de trabajo colegiado y coordinado o la excesiva compartimentalización del conocimiento en las

diferentes asignaturas y temarios de las mismas, lo que dificulta que los estudiantes adquieran un aprendizaje comprehensivo del campo de conocimiento en el que se están formando.

Por otra parte, también hemos visto como, en general, los Directores de Departamento están de acuerdo en que **las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan tensión y nerviosismo entre los estudiantes**, exceptuando a los Directores del área de Enseñanzas Técnicas, del Departamento 1 de Medicina y del Departamento de Farmacia, que no perciben una situación especialmente tensa, sino que la definen como una situación normal que los estudiantes saben que tienen que afrontar.

En cualquier caso comprobamos como hay importantes diferencias en la valoración que los Directores hacen de este nerviosismo o tensión, que van desde considerarlo algo normal y necesario para la realización de las pruebas de evaluación, hasta creer que es uno de los principales problemas que tiene que superar la evaluación de estudiantes para poder convertirse en un proceso educativo.

Desde nuestra perspectiva, este problema no existiría si no consideramos la evaluación como un momento diferenciado y ajeno al resto del proceso de enseñanza, de forma que las propias tareas de aprendizaje que van desarrollando los estudiantes nos sirvan para valorar y acreditar el desarrollo de los diferentes conocimientos, capacidades y habilidades que se consideren necesarios en cada titulación, pero no parece ser ésta una visión compartida por los Directores de Departamento entrevistados.

D. <u>CONCLUSIONES SOBRE CUÁNDO SE EVALÚA</u>:

La información obtenida en relación a esta dimensión nos permite concluir que la evaluación generalmente aparece **sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, con las excepciones de las materias optativas o "prácticas"** en donde suele realizarse un seguimiento más continuo del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En cualquier caso, **prácticamente nunca se realiza una evaluación inicial** para conocer los conocimientos previos, habilidades o estrategias de aprendizaje de los estudiantes, con la única excepción del Departamento de Magisterio, donde, según su Director, dedican una parte importante del inicio del curso a conocer la "estructura de acogida" de los estudiantes para ajustar el proceso de enseñanza a los alumnos con los que se va a trabajar en cada curso.

En consonancia con lo que decíamos en el apartado anterior, comprobamos aquí como la evaluación queda mayoritariamente reducida a un acto puntual, aislado e independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo muy pocos los casos en los que se hace mención a un sistema de evaluación continuado que permita tener una visión diacrónica del aprendizaje de los alumnos. Al contrario, con gran frecuencia la evaluación es rebajada a una única prueba al final del curso y, como ya hemos visto, simplemente para contrastar el nivel de "conocimientos" adquirido por los alumnos.

E. CONCLUSIONES SOBRE EL PARA QUÉ SE EVALÚA: FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

En relación a la información obtenida sobre las funciones fundamentales para las cuáles se evalúa en la Universidad de Santiago de Compostela desde la perspectiva de los Directores de Departamento, comprobamos nuevamente como en la mayor parte de los casos **la evaluación de estudiantes se realiza esencialmente con una finalidad acreditativa, para certificar la consecución de una serie de conocimientos por parte de los estudiantes**.

Son muy pocos los Directores que creen que la evaluación se realiza para conocer cómo está siendo el proceso de aprendizaje de los alumnos o para diagnosticar y remediar las dificultades que puedan estar surgiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo parece que en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas (aunque prima la finalidad acreditativa) también se intenta por medio de la evaluación conocer o mejorar el proceso de

aprendizaje de los estudiantes, destacando en esta área el Departamento de Magisterio, donde la función fundamental para la que se evalúa es la de orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, utilizando la acreditación en un plano secundario.

El Director de Filosofía también afirma que en su Departamento se evalúa prioritariamente con una finalidad pedagógica u orientativa, y el Director del Departamento de Filología considera que las dos funciones se utilizan conjuntamente, sin poder decir cual de las dos está primando sobre la otra.

Se ratifican con estos resultados las conclusiones de investigaciones anteriores (Porto, 1998; Tejedor, 1998; Sainz Leyva, 2001; etc.) en las que se había comprobado como mayoritariamente el fin de la evaluación que predomina es el de comprobación, en detrimento del fin educativo-formativo que también debería perseguir, aunque, como vemos, parece que en algunos departamentos esta situación está empezando a cambiar, al menos al nivel de las declaraciones formales.

Aún así, mayoritariamente se evalúa para rendir resultados y no para orientar el aprendizaje del alumno o el propio proceso de enseñanza, lo cual revalida y fortalece la crítica reiterada de diferentes autores que abogan por la introducción en el nivel universitario de una evaluación con fines formativos y formadores:

> "considerando que la práctica evaluativa habitual en la universidad suele ser de carácter sumativo, resulta imprescindible introducir de forma generalizada una evaluación formativa que proporcione información a los estudiantes con cierta frecuencia sobre su propio proceso formativo, permitiendo verificar sus estrategias de estudio y reconduciendo sus esfuerzos, si procede, para la consecución de los procedentes objetivos de aprendizaje" (Nieto Martín, 2000: 308).

F. CONCLUSIONES ACERCA DE LA EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

Con esta dimensión queríamos recoger información sobre las percepciones de los Directores de Departamento acerca de las relaciones entre evaluación y calificación, y de la importancia que –en su opinión– los estudiantes le atribuyen a las calificaciones.

Comprobamos como casi todos los Directores entrevistados, sin diferencias por áreas de conocimiento, consideran que **los alumnos estudian para superar los exámenes, por la nota, pero no por un interés por su formación académica o profesional**.

El único que discrepa ligeramente de esta opinión es el Director del Departamento de Filosofía, que considera que es necesario distinguir entre alumnos asistentes y los no asistentes y, sin contar a estos últimos, cree que la mayoría sí estudia por un interés intrínseco por su formación.

Encontramos más diferencias entre las percepciones de los distintos Directores acerca de si sus estudiantes afirmarían que es más importante aprobar que aprender, aunque si analizamos sus respuestas podemos comprobar que estas diferencias se deben más bien a que no se aventuran a afirmar que se produce esta situación con tanta rotundidad, no obstante, y exceptuando a los Directores de Departamento de Económicas y de Filosofía, parece que los demás consideran que esa valoración sí se da entre los estudiantes.

Se cumple así una de las "paradojas" que Miguel Ángel Santos Guerra denunciaba en la enseñanza universitaria: "aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben".

Tal y como recogíamos en el Marco Teórico, este mismo autor nos advierte de los peligros que puede suponer el no remediar que los alumnos

estén más preocupados por la consecución de buenas calificaciones que por su propia formación:

> "La educación no estriba en alcanzar buenas notas independientemente de lo que ello supone: qué se necesita para conseguirlas, qué alcance tiene obtenerlas, para qué han de servir luego ... De no hacerse otras preguntas, podríamos llegar a la paradójica situación de que los mejores estudiantes llegarían a ser los peores ciudadanos. Por los modos poco limpios (acaso solamente estúpidos) de obtener brillantes calificaciones y porque, a la larga, las utilizarían al servicio de intereses alejados de la ética." (Santos Guerra, 1993b: 268).

G. CONCLUSIONES SOBRE LA EVALUACIÓN COMO INDICADOR DE CALIDAD:

Nosotros expusimos en el Marco Teórico de esta investigación nuestra convicción sobre la relevancia de introducir la forma de desarrollar la evaluación de estudiantes como uno de los indicadores a considerar para evaluar la calidad de la enseñanza universitaria, teniendo en cuenta que la evaluación de los alumnos es uno de los aspectos que más influencia tiene en la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que más condiciona las valoraciones que de este proceso hacen los estudiantes.

Por ello quisimos introducir en las entrevistas a los Directores de Departamento una cuestión en la que valoraran esta posibilidad y la importancia que le concederían a este indiciador tanto ellos mismos como, desde su perspectiva, el resto del profesorado.

Tal y como hemos podido comprobar en el análisis de las entrevistas, casi todos los Directores de Departamento están de acuerdo en que **conocer cómo se realiza la evaluación de estudiantes puede ser un parámetro más para evaluar la calidad de la enseñanza universitaria**, aunque las valoraciones de la importancia de este indicador son más dispares.

Si analizamos estas valoraciones en función del área de conocimiento, podríamos decir que son los Directores del área de Ciencias Sociales y Jurídicas los que más peso le dieron a la inclusión de esta dimensión como uno

de los indicadores a tener en cuenta para conocer la calidad de la enseñanza; mientras que los Directores de Ciencias de la Salud fueron los que más dudas presentaron a la hora de discriminar la importancia que tendría dentro de un sistema de indicadores el conocer cómo se evalúa a los estudiantes, ya que consideran que su importancia depende de más factores: cómo se use, su inserción en un proceso de mejora con dotación de los recursos necesarios, etc.

En el área de Humanidades, los Directores entrevistados de Geografía e Historia también le conceden gran importancia a este indicador, tanto porque nos sirve para saber qué es lo que considera cada profesor importante de su materia como por ser uno de los factores condicionantes del grado de satisfacción de los estudiantes; pero en esta área el Director del Departamento de Filosofía nos dice que debemos tener en cuenta que evaluar mal no implica ser un mal profesor (desde una perspectiva que considera la evaluación como un proceso diferente e independiente del de la enseñanza, y donde un profesor puede darlo todo en el aula y promover un aprendizaje de gran calidad aunque después cometa grandes errores a la hora de la evaluación), por lo que este indicador debería, en su opinión, ser usado con prudencia si hablamos de la calidad de la docencia.

En todo caso, tanto este Director como el del Departamento de Farmacia nos advierten que hasta el momento la investigación realizada sobre la calidad de la docencia no ha tenido ninguna difusión ni ningún resultado en la mejora de la práctica que se desarrolla en esta Universidad.

Por su parte, en el área de Enseñanzas Técnicas el Director entrevistado considera que sí sería un indicador adecuado (dentro del conjunto de indicadores, como uno más), pero afirma que el profesorado de su Escuela no lo valora como apropiado para evaluar la calidad de su docencia.

Finalmente, en el área de Ciencias Experimentales fue donde encontramos mayor diversidad de opiniones entre los Directores encuestados; de forma que mientras el Director de Químicas le concede una gran importancia; el Director de Matemáticas considera que sería un indicador más a

tener en cuenta, que nos servirá para saber lo que cada profesor considera importante; y el Director de Biología opina que no sería un indicador necesario, ya que los problemas existentes en la evaluación de estudiantes se resolverán cuando se solucionen cuestiones previas como dotación de recursos, reducción del número de alumnos, etc.

H. CONCLUSIONES SOBRE LA IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA MEJORA DE LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES:

También creímos que las entrevistas a los Directores de Departamento eran una buena oportunidad para tener una visión del nivel de inquietud, implicación, compromiso, empeño o innovación del profesorado en torno a la evaluación de estudiantes.

En categorías anteriores ya hemos visto como esta no es una temática que se trabaja normalmente de forma colegiada, ni sobre la que se discute demasiado en las reuniones departamentales. Del mismo modo hemos comprobado como entre los problemas que el profesorado siente en relación a la evaluación de estudiantes (y en relación a la enseñanza en general) se encuentra la falta de coordinación y debates existente en los departamentos sobre temas relacionados con la docencia, así como la falta de motivación e interés por estos temas debida al escaso reconocimiento que la administración universitaria concede a la labor docente.

Siendo esta la situación, nos pareció importante conocer si aún así esta temática era objeto de reuniones o debates, siquiera a nivel informal, entre el profesorado o si, desde la perspectiva de sus Directores de Departamento, este es un tema sobre el que el profesorado muestra inquietudes, interés, se prueban diferentes experiencias innovadoras, etc.

Con las respuestas dadas por los Directores de Departamento entrevistados a esta cuestión comprobamos que **existen importantes diferencias con respecto a la implicación o preocupación del profesorado sobre temas relacionados con la evaluación de estudiantes**, diferencias

que no se pueden establecer en función del área de conocimiento al que pertenezca este profesorado, sino que se encuentran en las cinco grandes áreas de la USC.

Así, encontramos actitudes que van desde adoptar una postura cómoda en relación con la evaluación de estudiantes -reduciéndola a la corrección de una prueba final y sin plantearse demasiadas dudas acerca de su validez para evaluar a través de ella el aprendizaje realizado por los estudiantes-, pasando por ser un tema que les preocupa -aunque esta preocupación en pocas ocasiones se concreta en una reflexión compartida y una actuación colegiada para mejorar la forma de desarrollar la evaluación de estudiantes-, hasta la consideración de que es un tema que sí preocupa a la mayoría del profesorado, sobre el que reflexionan e intentan mejorarlo.

Llama la atención también las diferentes consideraciones de algunos Directores de Departamento acerca de la edad en la que el profesorado universitario, generalmente, está más preocupado por temáticas relacionadas con la docencia. Así, desde la perspectiva de algunos Directores esta situación se da fundamentalmente entre los profesores más jóvenes, que prueban todo tipo de experiencias y realizan todo tipo de intentos por mejorar; mientras que desde la opinión de otros Directores son los profesores de mayor edad o mayor experiencia los que más interesados se encuentran por temáticas relacionadas con la docencia, ya que, en su opinión, el profesorado universitario pasa por tres grandes fases: quince primeros años de investigación, quince siguientes de gestión, y en los últimos quince viene la preocupación por la docencia y la educación.

I. CONCLUSIONES SOBRE LAS ESPECIFICIDADES DE LA EVALUACIÓN POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO:

Uno de los objetivos que nos marcamos en esta investigación es conocer las posibles diferencias que existan en la forma de realizar la evaluación de estudiantes en función de las cinco grandes áreas de

conocimiento de la USC, es decir, comprobar si las especificidades propias de cada área conllevan diferencias a la hora de realizar la evaluación de los alumnos. Consideramos que las entrevistas eran una buena ocasión para conocer la opinión directa de los Directores de Departamento sobre este aspecto, por lo que incluimos una pregunta específica sobre esta cuestión.

Pues bien, hemos comprobado que hay importantes diferencias en las percepciones que mantienen al respecto los Directores entrevistados, siendo difícil establecer una conclusión común a todos ellos.

Así, las opiniones van desde considerar que cada titulación y cada materia tiene su especificidad característica, que debe hacer que la forma de enseñar y de evaluar sea diferente; pasando por la creencia de que las diferencias vienen por el carácter fundamentalmente teórico o eminentemente experimental del área (o la materia) en cuestión; hasta la apreciación de que siempre hay aspectos comunes en la evaluación que se realiza en cualquier área, si bien cada una va a tener sus propios matices; o incluso la percepción de que la evaluación es muy similar en todas las áreas de conocimiento.

En cualquier caso, también hemos comprobado como **prácticamente ningún Director de Departamento ha explicitado cuáles serían esas diferencias específicas entre áreas.** Nadie ha aludido a las características especiales que conlleva evaluar en su área concreta de conocimiento, a excepción del Director del área de Enseñanzas Técnicas, que cree que en su área habría que concederle más importancia a la aplicación de los contenidos a casos prácticos que a los propios contenidos en sí, si bien esto es algo que duda que se cumpla en la práctica.

J. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTORES DE DEPARTAMENTO:

Entre las propuestas que los Directores de Departamento realizan para mejorar la forma en que actualmente se está desarrollando la evaluación de alumnos universitarios, una opinión que se repite con gran frecuencia en casi todas las entrevistas es la necesidad de **revalorizar la función docente en la Universidad**, tanto desde la gestión o política institucional como entre el colectivo de profesores, rompiendo con la priorización que actualmente se le concede a la labor de investigación y producción científica.

Se manifiesta así la falta de motivación, e incluso de exigencia que se transmite al profesorado universitario desde las administraciones universitaria y educativa para mejorar la práctica docente, de forma que aunque desde estas instancias se alude reiteradamente a la conciencia profesional, a la vocación docente, o a la necesidad de incrementar la calidad de la enseñanza, el profesorado siente que el esfuerzo empleado para mejorar su práctica no es reconocido ni valorado, ya que lo único que cuenta y se evalúa en cualquier tipo de concurso de méritos es su producción investigadora.

También coinciden los Directores de las cinco áreas en afirmar que es necesaria la **toma de conciencia del profesorado acerca de la importancia del proceso de evaluación**, así como una **mayor coordinación y reflexión sobre los criterios generales de evaluación.**

Tal y como nos advertía Miguel Ángel Santos Guerra, los profesores han recibido una formación, han tenido un desarrollo profesional y han realizado un perfeccionamiento casi siempre asentados en el individualismo. Pocas veces se han producido procesos de carácter colegiado en la práctica profesional y en el perfeccionamiento docente. El paradigma de colegialidad exige una nueva concepción y una nueva práctica a la que el profesorado no está acostumbrado, y que además requiere de unas condiciones y un reconocimiento que, como hemos visto antes, no se dan en el contexto universitario.

Como nos sugería el Director de Departamento entrevistado de Filología, la ausencia de formación y tradición pedagógica entre el profesorado universitario hace que sea difícil iniciar y desarrollar procesos de debate y acción grupal sobre temas relacionados con la evaluación, o la docencia en general, cuando estos modos de actuación no forman parte de las rutinas o hábitos docentes.

Y del mismo modo, los Directores de nuestra muestra consideran mayoritariamente que para poder mejorar la evaluación de estudiantes sería necesaria una **mayor motivación hacia el aprendizaje de los alumnos**, una mayor responsabilidad que se traduzca en exigir aquello que consideren que es necesario para mejorar la enseñanza y la evaluación en la Universidad.

Recuérdese al respecto que ya habíamos comprobado en las respuestas a la pregunta 11 como, desde la perspectiva del profesorado universitario, la mayoría de los estudiantes no muestran un interés por su formación académica o profesional sino únicamente por aprobar las diferentes pruebas de evaluación que les van a permitir optar a un diploma universitario. Por eso, aún sabiendo que los estudiantes no están especialmente satisfechos con el sistema de evaluación del que son objeto, no presentan demasiadas quejas sobre este sistema e incluso son reacios a la incorporación de nuevas estrategias o metodologías de evaluación.

Siendo así, y tal y como habíamos establecido en el Marco Teórico, nosotros consideramos que lo grave de esta situación es que el paso por la Universidad de estos estudiantes no consigue despertar la necesidad de interrogarse y profundizar en aquellos temas que están estudiando, sino más bien todo lo contrario, es decir, que a medida que avanzan en el sistema educativo se va consolidando la idea de que es más importante aprobar que aprender, tarea a la que dedican su esfuerzo.

Ahora bien, que resulte ser de este modo no es imputable, o al menos no en exclusiva, a los estudiantes per se, sino que, como también hemos visto en el Marco Teórico, de acuerdo con autoras como Liz MacDowell y Kay Sambell (2003), una de las posibilidades para fomentar el interés de los

estudiantes hacia formas de evaluación innovadoras y que fomentan el desarrollo de capacidades superiores en los estudiantes universitarios es que las tareas evaluativas aparezcan como relevantes y llenas de significados, que sean tareas auténticas que les permitan trabajar en contextos realistas o valorar investigaciones individuales, que les permitan tomar elecciones sobre la naturaleza de las tareas o los modos de llevarlas a cabo y que potencien el trabajo cooperativo más que el individualista. Aspectos que, consecuentemente, deberían tenerse en cuenta para buscar una mayor motivación e implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y evaluación y que, obviamente, no se dan.

Pero, por si fuera poco, además de en estos aspectos, prácticamente todos los Directores de Departamento encuestados coinciden en la necesidad de **reducir el número de alumnos por grupo**, así como una **mayor disponibilidad de medios**.

Se vuelve a poner así de manifiesto como el profesorado universitario achaca parte de las carencias que actualmente tiene la forma de desarrollar la evaluación de los estudiantes a los factores desfavorables que condicionan su enseñanza, tales como la masificación de aulas, la falta de ayudas institucionales, así como de medios materiales o de profesorado y especialistas de apoyo, etc. Condiciones que, por supuesto, deben tenerse en cuenta si hablamos de la necesidad de mejorar la calidad docente de nuestra Universidad, donde la responsabilidad no puede recaer únicamente en el profesorado y el estudiantado.

Finalmente, a la pregunta de si sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta, casi todos los Directores responden que **sería interesante que existiera una oferta de cursos de formación dirigida al profesorado universitario** para poder mejorar su forma de enseñar y evaluar, pero en este caso **son muy divergentes las percepciones de su importancia y de si los profesores estarían dispuestos a acudir a estos procesos formativos**.

Así, algunos Directores consideran que antes de iniciar estos cursos es necesario crear una serie de condiciones para que realmente sean útiles, condiciones como:

- generar su necesidad en el profesorado, es decir, que se motive a los profesores para que sientan esta formación como algo necesario para desempeñar su labor docente, y se les asegure que se van a tratar aspectos que les van a ayudar en su práctica;
- que sean obligatorios;
- que sean impartidos por personas que tengan un gran manejo de diferentes sistemas o instrumentos de evaluación, centrándose en explicar diferentes técnicas de evaluación o diversas experiencias, y mostrando por qué unas son mejores que otras;
- que se concreten en función del área de conocimiento al que pertenezca el profesorado al que se dirigen; y
- que se inserten en un proceso más amplio en donde se cuente con la voluntad política, los medios y la planificación adecuados para que realmente pueda ponerse en práctica una forma de enseñar y de evaluar diferente.

Pero aún dándose estas condiciones, algunos de los Directores encuestados nos advierten de la actitud que se puede encontrar en parte del profesorado universitario que considera que ya lo sabe todo, o que sería muy difícil convencerlos de que alguien puede asesorarlos para mejorar su proceso de evaluación.

Entre los Directores de Departamento que opinan así, nos encontramos que algunos (como por ejemplo los de Derecho, Historia y Químicas) consideran que sería más difícil que acudan a estos procesos formativos los profesores mayores o que ya tienen un cierto estatus en la Institución; mientras que el Director de Biología opina que entre los más interesados estarían fundamentalmente profesores con muchos años de experiencia, ya que en los últimos años de su carrera universitaria están más preocupados por temas de docencia que por temas de investigación y de gestión.

Siendo así, el Director del Departamento de Biología opina que estaría bien ofertar cursos de formación docente, aunque no cree que con ellos se solucionen los problemas actuales que tiene la evaluación de estudiantes, ya que desde su perspectiva son otras las causas que hacen que realmente no se pueda evaluar como debiera hacerse (fundamentalmente el número de alumnos y la falta de medios).

Mientras que, el Director de Farmacia opina que esta oferta podría ser interesante, pero que posiblemente más que a nivel de cursos o seminario sería más útil si se puede acceder de forma virtual, a través de internet, ya que a una modalidad presencial es más difícil que acudan los profesores.

En todo caso, también comprobamos como es generalizable a la mayoría de los Directores de Departamento entrevistados la poca confianza en la labor de los pedagogos, de forma que aunque se denuncia la necesidad de una mayor formación por parte del profesorado universitario, se duda de que esta formación pueda ser desarrollada por pedagogos ya que normalmente trabajan "en el aire", "en abstracto", "desconociendo la realidad a la que después se va a aplicar lo que están diciendo", etc.

Y por último, desde otra perspectiva, los Directores de Departamento de Filología y Matemáticas consideran que sería muy valioso que hubiera una cierta tradición en los departamentos o facultades que permitiera discutir estos temas en función de los que está pasando en el propio departamento o facultad, de forma que lo que realmente sería productivo es que los profesores de cada Facultad se reunieran para intercambiar experiencias y coordinar la enseñanza. En este sentido, llama la atención la opinión del Director de Departamento de Matemáticas que cree que el problema de la falta de calidad en la docencia universitaria es debido a la falta de dedicación por parte del profesorado, no por falta de formación.

K. HOMOGENEIDAD ENTRE LAS ÁREAS:

Sobre las diferencias entre áreas de conocimiento, encontramos que, al igual que pasaba con las percepciones de los estudiantes, no se puede decir que haya grandes diferencias en la evaluación de estudiantes de esta Universidad en función del área de conocimiento en que se encuentren, sino que los problemas o las deficiencias encontradas son bastante comunes a todas ellas.

Sin embargo, buscando aquellas diferencias que caractericen una evaluación más educativa, podemos decir que desde la perspectiva de los Directores de Departamento entrevistados, es en el área de Humanidades:

- Donde más prioridad se le concede a la comprensión y los procesos cognitivos superiores frente a la memorización de los contenidos.
- En la única en la que se utilizan de una forma generalizada criterios en la evaluación de estudiantes como utilizar tareas que puedan ser resueltas a partir de diferente grado de comprensión o comprobar si los estudiantes son capaces de generalizar lo aprendido.
- Donde además del examen escrito, se utilizan frecuentemente trabajos monográficos o prácticos y comentarios de texto como instrumentos de recogida de información para la evaluación.
- Donde más firmemente se considera que actualmente la Universidad está preocupada en exceso por capacitar para el mercado laboral en detrimento de la búsqueda de una formación integral en el alumno, aspecto que debería ser el prioritario.
- Y una de las áreas en las que con mayor vehemencia se defendió la necesidad de revalorizar la función docente del profesorado universitario.

Frente a esto, y desde una perspectiva menos pedagógica de la evaluación, podemos decir que en el área de Ciencias de la Salud:

- Fundamentalmente se evalúa el grado de asimilación de contenidos más que su capacidad para ponerlos en práctica.
- Es donde más se utilizan los exámenes tipo test para realizar la evaluación de estudiantes, alegando como razón esencial el hecho de que están muy condicionados por exámenes como el MIR o el FIR.
- El único criterio de evaluación que se utiliza es fijar un número de preguntas que los estudiantes deben contestar correctamente para poder superar la materia.
- Y es donde con mayor rotundidad se expresa que los alumnos afirmarían que es más importante aprobar que aprender.

Aún así, debemos decir que con frecuencia encontramos **más diferencias entre las muestras de departamentos de una misma área que entre las áreas de conocimiento entre sí**. De hecho, si lo analizamos por Departamentos, podríamos decir que desde la perspectiva de sus Directores se realiza una evaluación que podríamos considerar más educativa en las titulaciones de: Magisterio y Matemáticas; mientras que son los Directores de Departamento de Derecho, Biología, Químicas, Medicina o Farmacia los que caracterizan la evaluación de estudiantes que se realiza en sus Facultades desde una perspectiva más acreditativa y menos útil para orientar y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

6.3. TRIANGULACIÓN CUESTIONARIOS-ENTREVISTAS:

En los apartados anteriores hemos analizado cuáles son las percepciones sobre la evaluación de estudiantes que nuestra muestra de alumnos y Directores de Departamento han expresado en las encuestas realizadas.

Hasta ahora, hemos analizado e interpretado esas percepciones por separado, por lo que en este apartado vamos a abordar la triangulación de ambas fuentes de información, contrastando hasta que punto coinciden las percepciones de profesores y estudiantes, principales protagonistas del proceso de evaluación, o en qué aspectos presentan discrepancias y cómo se pueden interpretar esas percepciones diferentes.

Situándonos en un enfoque interpretativo-etnográfico, creemos que conocer en qué aspectos coinciden las percepciones de colectivos tan distintos como los de estudiantes y directores de departamento de las diferentes áreas de conocimiento nos puede ofrecer pistas para identificar algunas de las claves culturales presentes en la evaluación de estudiantes que se desarrolla en la Universidad de Santiago de Compostela.

Para ello, volvemos a retomar las dimensiones de la Teoría General de la Evaluación sobre las que les preguntamos a estudiantes y Directores de Departamento y así constatar las diferencias y semejanzas encontradas en sus respuestas.

6.3.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES?: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN:

Como hemos visto en los apartados anteriores, a las preguntas relacionadas con la conceptualización de la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela, estudiantes y Directores de Departamento nos contestaron lo siguiente:

Estudiantes	Directores de Departamento
- Los profesores no entienden evaluar como valorar el progreso del alumno, ni la calidad del proceso de aprendizaje. - Los profesores entienden la evaluación como examinar, calificar y decidir sobre la promoción de los estudiantes. - Los estudiantes no viven la evaluación como una oportunidad de diálogo con el profesor ni como una ayuda. - Mayoritariamente los estudiantes viven la evaluación como una comprobación necesaria y un control, aunque hay importantes diferencias entre áreas.	- Nunca se ha establecido una sistematización de lo que se entiende por evaluación. - Mayoritariamente los profesores entienden la evaluación como una comprobación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Comprobamos así como, a pesar de que nunca se ha establecido una propuesta de forma sistematizada, ni se ha debatido en el seno de las instituciones universitarias cómo se entiende la evaluación de estudiantes, parece que **tanto profesores como estudiantes tienden a percibirla como una comprobación de los conocimientos trabajados**.

Al no haber esa reflexión sobre el proceso de evaluación, la concepción que tienen de este proceso es la que extraen de la forma en que se realiza, dónde se pone de manifiesto que las posibilidades formativas de la evaluación se dejan de lado a favor de una evaluación fiscalizadora y sancionadora, que tanto estudiantes como profesores entienden que es la que prevalece.

Podríamos decir, además, que los estudiantes entienden que esta comprobación de sus conocimientos se hace únicamente mediante la realización de un examen, al cuál se le atribuye una calificación y es el único criterio que se toma para decidir sobre la promoción del alumno (lo cual en la mayoría de los casos significa simplemente si tiene una materia superada o necesita “repetirla” de nuevo).

Siendo así, y en contraposición con el acuerdo general en la defensa de que la evaluación es algo mucho más amplio y complejo que un examen o una calificación, constatamos como en la práctica real de la mayoría de nuestras aulas se sigue considerando que evaluar consiste en atribuir una calificación en función del modo como se ha realizado una prueba, lo que implica que la concepción que profesores y estudiantes tienen de la evaluación se aleja

bastante de la que se defiende desde una perspectiva más pedagógica, priorizándose más las finalidades acreditativas.

6.3.2. ¿QUÉ SE EVALÚA?: OBJETOS DE LA EVALUACIÓN:

Tras haber revisado las respuestas de Directores de Departamento y estudiantes a las cuestiones relacionadas con esta dimensión, éstas fueron las conclusiones a las que llegamos:

Estudiantes	Directores de Departamento
- Los profesores consideran necesario evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes, pero sólo la solución de los problemas o la reproducción de la información. - No se evalúan: condiciones de estudio, conocimientos previos, esfuerzo, actitud, interés ni capacidades. - La evaluación se reduce a resultados, y sólo a resultados buscados y observables; sólo se evalúan a las personas; sólo se evalúan contenidos conceptuales y se presta más atención a errores que a aciertos. - A los estudiantes les gustaría que se evaluara: aprendizaje, comprensión, interés, esfuerzo y capacidades. Quieren que se valore también asistencia a clase, trabajos en grupo, implicación, motivación, y mejoría respecto a conocimientos previos.	- Se evalúa fundamentalmente el grado de asimilación de los contenidos trabajados, aunque con diferentes matices por áreas y titulaciones.

Se ratifica así la idea de que **la evaluación de estudiantes en nuestra Universidad se reduce con gran frecuencia a los resultados conseguidos por los alumnos, y resultados que en muchos casos se restringen al nivel de capacidades cognitivas básicas** (memorización, síntesis, reconocimiento, etc.) dejando de lado aspectos que irían más en concordancia con una formación de nivel superior, como pueden ser la autonomía, capacidad de transferencia, de aprender a aprender, formación ética para el desarrollo de una profesión, etc.

Aún así, ésta no es la percepción de todos los Directores de Departamento entrevistados, encontrándonos que los de Magisterio, Económicas y Matemáticas consideran que los aspectos que se priman en la evaluación de estudiantes son los procesos de razonamiento y comprensión de los aprendizajes. Sin embargo, los estudiantes encuestados de estas titulaciones no comparten esta opinión, reiterando que son la solución de los problemas y la reproducción de la información (sin importar como se consiga) los aspectos mas valorados del conocimiento adquirido.

Sólo los estudiantes de Magisterio presentan algunas diferencias con el resto de sus compañeros a la hora de considerar que, además de estos aspectos, con cierta frecuencia se evalúa también cuestiones como actitud, interés o identificación con ciertos valores propios del campo profesional en el que se están formando, y que con menor frecuencia se reduce la evaluación a los resultados buscados, pretendidos y observables o se presta más atención a los errores que a los aciertos.

A lo largo de las diferentes entrevistas, hemos podido comprobar como desde la perspectiva de muchos Directores de Departamento los estudiantes son en gran parte responsables de que la evaluación se centre en los aspectos más básicos del conocimiento, utilizando los métodos más tradicionales y reiterativos en vez de facilitar que pueda ser más innovadora en la búsqueda del desarrollo y reflejo de las capacidades cognoscitivas más complejas; algo que supondría (entre otras cosas) contar con el apoyo y la colaboración de los alumnos, lo que no sucede. Sin embargo, sorprende constatar como en las preguntas abiertas del cuestionario se expresa la reivindicación de los estudiantes respecto a que la evaluación sirva para algo más que para atribuir calificaciones y superar materias y cursos, de forma que en ella se valore realmente su aprendizaje, comprensión, interés, esfuerzo y capacidades. Quieren que también se tengan en cuenta aspectos como la asistencia a clase, los trabajos realizados en grupo, la implicación en las tareas de aprendizaje, la motivación hacia su proceso de aprendizaje, así como la mejoría respecto a los conocimientos previos; aspectos que implican un interés por algo más que aprobar y que reflejan que, por lo menos un porcentaje de los estudiantes

encuestados, tienen un interés por su formación que no ven reflejado en la evaluación de la que son objeto.

6.3.3. ¿CÓMO SE EVALÚA?: REFERENTES, INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y FORMAS DE REALIZAR LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES:

Ésta es una de las dimensiones más complejas que utilizamos en la construcción de las entrevistas y los cuestionarios. Con ella pretendimos recoger información sobre: los criterios y referentes utilizados en la evaluación de estudiantes; los principales instrumentos que se emplean en la recogida de información para la evaluación, por qué son estos los más empleados y cuál es el grado de satisfacción de profesores y estudiantes con ellos; así como algunas cuestiones que nos permitieran conocer mejor las condiciones y la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela.

Las conclusiones a las que llegamos tras los análisis de cuestionarios y entrevistas son los que se reflejan en el siguiente cuadro:

	Estudiantes	**Directores de Departamento**
Referentes	- Normotipo criterial, adoptando unos criterios previa e independientemente del grupo de alumnos que se evalúa. - Nunca se utilizan normotipos individualizados, ni algún criterio contextualizado teniendo en cuenta el grupo de alumnos que se evalúa.	- Unos criterios previos, prefijados de antemano. - El nivel medio de la clase se emplea para ajustar el número de aprobados o marcar el nivel mínimo a superar. - Sólo creen que se utiliza el referente individualizado los Directores de Magisterio y Filosofía.

Instrumentos	- Un solo examen o trabajo final. - Mayoritariamente, un examen escrito sin material. - No se utilizan: observación, entrevista, autoevaluación, cuaderno-diario, coevaluación, participación en el aula, ni casos prácticos. - Los estudiantes creen que las pruebas no son adecuadas ni suficientes, y no proporcionan información adecuada ni precisa. - Les gustarían otros instrumentos, fundamentalmente que impliquen mayor seguimiento y mayor relación profesor-alumnos.	- Un examen escrito (excepto en Derecho, donde con mucha frecuencia es oral) y que en Ciencias de la Salud suele ser tipo test.
Condiciones	- Insuficiente interacción profesor-alumnos. - Las situaciones de evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo. - Los resultados de la evaluación inciden en la autoestima. - Las fechas se anuncian con suficiente tiempo.	- Las situaciones de evaluación generan tensión y nerviosismo, pero los Directores encuestados valoran esta situación de forma muy diferente. - En pocas ocasiones se reciben quejas del estudiantado sobre la evaluación; pero en Humanidades y Ciencias de la Salud las quejas son siempre por la calificación, mientras que en Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas las quejas son por el sistema de evaluación empleado. - Los principales problemas que siente el profesorado en relación con la evaluación de estudiantes son: corrección de exámenes, inseguridad ante el método a utilizar, falta de medios y de formación, excesivo número de alumnos, falta de coordinación y debates entre el profesorado, escaso reconocimiento de la labor docente, y excesiva compartimentalización del conocimiento.
Forma	- La evaluación es una simplificación abusiva, se basa en la atribución de números a situaciones complejas. - Se evalúa unidireccional, competitiva y estereotipadamente. - Cada profesor tiene su propio sistema de evaluación y establece sus criterios sin consensuarlos con nadie. - La evaluación no es un proceso claro y transparente. - No se recibe información adecuada sobre las tareas y resultados de la evaluación con mucha frecuencia.	

Se comprueba así, que **tanto estudiantes como Directores de Departamento corroboran el hecho de que el referente fundamental que se utiliza en la USC para la evaluación de estudiantes es el normotipo criterial independiente**. Es decir, en todas las áreas de conocimiento se establecen, previa e independientemente del grupo de alumnos que se evalúe o de las condiciones específicas de cada curso, una serie de criterios que

serán los que se utilicen para comparar y decidir si los aprendizajes realizados por los alumnos son suficientes y adecuados o no.

También coinciden estudiantes y Directores de Departamento en la percepción de que la evolución o progreso que sigue cada alumno en el período que se evalúa (normotipo individualizado) *prácticamente nunca* se utiliza como referente de la evaluación. Las excepciones a esta afirmación la encontramos en Magisterio y Filosofía, donde los Directores encuestados consideran que este referente se utiliza con relativa frecuencia y las respuestas de los estudiantes de estas titulaciones difieren significativamente del resto de sus compañeros de área de conocimiento al considerar que este es un referente que se utiliza con mayor frecuencia que en las otras titulaciones, si bien esta frecuencia no supera la categoría de "sólo algunas veces".

En donde hay mayores discrepancias, tanto entre las respuestas de Directores de Departamento y estudiantes, como entre los propios estudiantes, es en la percepción de la utilización del nivel medio de la clase como referente para la evaluación. Estas diferencias pueden deberse a que en las entrevistas los Directores nos explicaron como este no era un referente fijado a priori, sino que era un elemento que se tenía en cuenta en el momento final de la evaluación, a la hora de "ajustar" el número de aprobados y suspensos en la materia. En el cuestionario que aplicamos a los estudiantes, la opción de respuesta que presentamos es: "en función del nivel medio de la clase, situando a cada alumno en relación con ese punto medio", lo cual, desde la perspectiva de los Directores entrevistados, no es totalmente exacto y puede ser la causa de las discrepancias existentes en las respuestas de los estudiantes de Humanidades y Ciencias de la Salud.

Por lo que respecta a los instrumentos de recogida de información que con mayor frecuencia se utilizan para la evaluación de estudiantes, también coinciden las respuestas de estudiantes y Directores de Departamento en la percepción de que **el instrumento de evaluación por antonomasia en esta Universidad es el examen**, que además es un examen escrito en todas las

áreas y titulaciones, exceptuando en la titulación de Derecho, donde también tienen gran relevancia los exámenes orales.

Se pone así de manifiesto como instrumentos que diferentes autores caracterizan como más potentes para recoger información sobre capacidades complejas, e incluso ayudar al desarrollo de estas capacidades, (como son la auto y coevaluación, los portafolios, los debates, las entrevistas, los casos prácticos, etc.), siguen ocupando un papel muy marginal en nuestra Universidad, siendo muy escasas las ocasiones en que se acude a este tipo de instrumentos para tener información sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Vuelve a ser en la titulación de Magisterio donde encontramos una situación levemente diferente, de forma que el Director encuestado de esta titulación considera que también se utilizan prácticas como la observación, los portafolios, o la coevaluación entre compañeros cuando se quiere recoger información sobre los estudiantes; y los alumnos de esta titulación que respondieron el cuestionario consideran que se utilizan con más frecuencia que el resto de los estudiantes de las demás titulaciones (aunque sin superar nunca la frecuencia de “sólo algunas veces”) instrumentos como la observación, el cuaderno-diario, la coevaluación, y los exámenes escritos con todo el material que se desee encima de la mesa.

Y también vuelve a aparecer en esta dimensión la demanda de los estudiantes de que se utilicen instrumentos de recogida de información que impliquen un mayor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y una mayor relación entre profesor y alumnos. Aunque no parece que la mayor parte de los Directores encuestados perciban esta situación, por las respuestas a los cuestionarios podríamos decir que **un porcentaje importante de estudiantes están molestos porque el proceso de enseñanza y de evaluación que siguen los reduce a las respuestas que dan a un examen los últimos días del período lectivo**. Reclaman que se les considere como personas y como protagonistas del propio proceso de enseñanza que están siguiendo, y donde las pruebas de recogida de información que se utilicen sirvan para conocer realmente el proceso de aprendizaje que están realizando, no para “repetir las

respuestas de otros a preguntas que nunca se habrían planteado" (Fernández Pérez, 1991).

Aún así, vemos como los Directores de Departamento atestiguan que en muy pocas ocasiones se reciben quejas formales del estudiantado sobre el proceso de evaluación que siguen, y además estas quejas parece que en las áreas de Humanidades y Ciencias de la Salud son únicamente por la calificación obtenida, no por el propio sistema de evaluación seguido.

Hemos visto en el Marco Teórico como diferentes autores nos advertían que a pesar de estar descontentos con la forma en que son evaluados, con frecuencia los estudiantes son reacios a exigir un cambio real, lo cual según Miguel Ángel Santos Guerra se debe a circunstancias como: "las presiones de la evaluación, la experiencia que conduce al escepticismo, la sensación de que los profesores se defienden corporativamente, la sensación de que cada uno va a lo suyo, hacen que los alumnos no realicen una mayor presión en la exigencia de la mejora de la práctica docente universitaria" (Santos Guerra, 1991: 43).

No sabemos si son esas las razones que podrían alegar los profesores para no exigir un cambio, o las condiciones que posibiliten ese cambio, de la forma en que se desarrolla el proceso de evaluación de estudiantes. De hecho, **los profesores también reconocen importantes carencias en la forma en que se desarrolla este proceso, denunciando problemas relativos a la corrección de exámenes, la inseguridad ante el método a utilizar, la falta de medios y de formación, el excesivo número de alumnos, la falta de coordinación y debates entre el profesorado, el escaso reconocimiento de la labor docente, y la excesiva compartimentalización del conocimiento**; pero tampoco parece que se generen muchas quejas formales por esta situación o que exista una reivindicación de sus condiciones de trabajo y la formación necesaria para desempeñarlo ante los organismos competentes.

Por último, de la información obtenida en esta dimensión, nos gustaría destacar que también coinciden estudiantes y Directores de Departamento en que las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan

excesiva tensión y nerviosismo; aunque, como hemos podido comprobar en el análisis de las entrevistas, la valoración que de este fenómeno hacen los Directores de Departamento entrevistados es muy desigual.

6.3.4. ¿CUÁNDO SE EVALÚA?:

Las respuestas de los estudiantes y Directores de Departamento encuestados no dejan dudas sobre cuándo se realiza la evaluación de estudiantes, tal y como podemos comprobar en el siguiente cuadro:

Estudiantes	Directores de Departamento
- Sólo al final. - No existe evaluación inicial.	- Sólo al final, exceptuando en las materias optativas o prácticas. - No se realiza una evaluación inicial.

Se demuestra así como **la evaluación se convierte en un momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que se realiza de forma independiente y aislada del mismo**. No existe un seguimiento del proceso de aprendizaje que están realizando los alumnos (exceptuando en algunas materias optativas o prácticas, desde la perspectiva de los Directores de Departamento), por lo que se anula toda posibilidad de orientar y guiar ese proceso para limitar la evaluación a comprobar, en el mejor de los casos, si el aprendizaje realizado por los estudiantes es el requerido o no.

Además, como no se conocen los conocimientos de los que parten los alumnos, las habilidades o estrategias de aprendizaje que han desarrollado o en las que tienen mayores dificultades, tampoco se puede ajustar el proceso de enseñanza al nivel de los alumnos, premisa básica para conseguir un aprendizaje significativo. Sólo el Director entrevistado de la titulación de Magisterio afirma que en su Departamento se hace un esfuerzo por conocer la "estructura de acogida" o preconceptos de los estudiantes sobre la temática que se va a tratar, pero esta percepción no es compartida por los estudiantes encuestados de esta titulación, que al igual que la mayoría de sus compañeros, afirman con rotundidad que prácticamente nunca se realiza una evaluación

inicial para obtener información sobre sus conocimientos previos, errores, conocimientos incompletos, estrategias de aprendizaje, etc.

Si realmente se quiere conocer el proceso de aprendizaje que han realizado, o mejor aún, que están realizando los estudiantes, no se puede ignorar este proceso y reducir la evaluación a un único momento diferente y ajeno a todo el proceso de enseñanza seguido hasta entonces. Es precisamente esta una de las principales quejas de los estudiantes, que reclaman un mayor seguimiento de su proceso de aprendizaje, que saben que no es justo tener que "jugárselo todo a una carta", que va a ser la que decida si todo el trabajo y esfuerzo realizado durante el curso o cuatrimestre académico tuvo algún valor, o desde la perspectiva contraria, si la "suerte" que se puede tener en ese momento sirve para compensar las carencias habidas durante todo el período lectivo anterior.

6.3.5. ¿PARA QUÉ SE EVALÚA?: FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN:

Analizando las respuestas de estudiantes y Directores de Departamento a las cuestiones realizadas sobre esta dimensión, llegamos a las siguientes conclusiones:

Estudiantes	Directores de Departamento
- Gran división de opiniones sobre el para qué se evalúa. - No se evalúa para: promover el diálogo, ajustar el proceso de e-a, diagnosticar ni remediar dificultades, tomar decisiones razonadas, impulsar la participación del estudiantado, informar al alumno sobre su aprendizaje, ayudar al perfeccionamiento, refuerzo motivacional, facilitar coordinación entre el profesorado, reflexionar sobre el proceso de e-a.	- Se evalúa para rendir resultados, no para orientar el proceso de e-a. - Finalidad acreditativa, para certificar la consecución de una serie de conocimientos. - No se evalúa para conocer cómo está siendo el proceso de aprendizaje, ni para diagnosticar y remediar dificultades.

Se confirma de nuevo como nuestra muestra de alumnos y Directores de Departamento están de acuerdo en que **prácticamente nunca la evaluación de estudiantes que se desarrolla en la USC adopta funciones que puedan**

servir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni ningún tipo de finalidad formativa para estudiantes ni profesores.

Los Directores de Departamento son más explícitos al expresar que tal y como se está realizando la evaluación de estudiantes sólo sirve para certificar la adquisición de una serie de conocimientos, con la excepción de los Directores de Magisterio y Filosofía, que consideran que en sus Facultades se evalúa fundamentalmente con una finalidad pedagógica o formativa y el Director de Filología que considera que el profesorado de su Facultad intenta que ambas finalidades estén presentes por igual en el proceso de evaluación, percepciones en las que no están de acuerdo los alumnos encuestados de estas titulaciones.

Como hemos visto en el análisis de los cuestionarios, los estudiantes expresan con bastante rotundidad cuáles son las funciones que no está cumpliendo la evaluación de estudiantes, aunque presentan una gran disparidad de opiniones a la hora de decidir entre alguna de las opciones de respuesta que les presentamos como funciones más frecuentes. Sin embargo, por la información que se desprende de otras respuestas, parece bastante claro que desde su perspectiva la finalidad de la evaluación de la que son objeto está mucho más próxima al polo de la acreditación y certificación que al de la orientación, guía o mejora de la calidad de la docencia.

En el Marco Teórico recogíamos la distinción que hace Miguel Ángel Santos Guerra (1998) entre las funciones que adopta la evaluación entendida como medición, y las que adopta cuando tiene como principal finalidad la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está siguiendo. Así, cuando la concepción dominante de la evaluación es la de medición, la evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social, donde las funciones que cobran especial relevancia son las de control, selección, comprobación, clasificación, acreditación y jerarquización; a lo que este autor añade que al actuar de este modo se fomenta, además, la cultura del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación, de la simplificación y de la inmediatez.

Por el contrario, si la finalidad de la evaluación es la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, las funciones que se potencian son las de: diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y aprendizaje, en cuyo caso, las culturas que genera esta forma de entender y realizar la evaluación son: la cultura de la autocrítica, del debate, de la incertidumbre, de la flexibilidad y de la colegialidad.

Pues bien, queda claro después de revisar las respuestas de estudiantes y Directores de Departamento, que no es la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje la finalidad prioritaria que está cumpliendo la evaluación de estudiantes de la USC, ya que todas las funciones a las que iría asociada esta finalidad son las que niegan rotundamente estudiantes y directores que se estén adoptando en la práctica. Consecuentemente, la concepción dominante de la evaluación en nuestra Universidad estaría mucho más próxima a la de medición, si bien debemos recordar que los estudiantes tuvieron muchas dudas en categorizar la frecuencia con la que se adoptan algunas de las funciones que van unidas a esta finalidad (lo cual ya expusimos que podía ser debido a la negación que de ellas se hace en los discursos y declaraciones de intenciones establecidas formalmente).

6.3.6. QUIÉN Y PARA QUIÉN SE REALIZA LA EVALUACIÓN:

Recordemos que en el análisis de los cuestionarios llegábamos a las siguientes conclusiones en relación a esta dimensión:

Estudiantes
- La decisión final de la evaluación la toma el profesor solo; sin negociarla, debatirla, discutirla, ni dialogarla con los alumnos ni con otros profesores. - La principal responsabilidad de la forma en que se realiza la evaluación se encuentra en los profesores, que repiten año tras año los mismos esquemas de evaluación, - Los alumnos no se perciben como responsables de la forma en que se está realizando la evaluación - Los estudiantes perciben que fundamentalmente se evalúa para el propio sistema, para certificar los resultados de los alumnos. - Prácticamente nunca se evalúa para el alumno, para darle información sobre su aprendizaje.

Y a pesar de que ésta fue una cuestión que no le planteamos específicamente a los Directores de Departamento en las entrevistas, con la información que nos ofrecieron a lo largo de las mismas creemos que es factible contrastar las respuestas obtenidas con las de los estudiantes. Así, podemos comprobar como ambos afirman que **el proceso de evaluación de estudiantes es un proceso que los profesores organizan y deciden en solitario** (al igual que la mayoría de las cuestiones relacionados con la docencia, tal y como nos reiteran en repetidas ocasiones los Directores de Departamento), **donde no se debate, negocia ni cuestiona ningún aspecto colegiada o colaborativamente**.

Recordemos que en el Marco Teórico habíamos establecido que una evaluación democrática implica que esté al servicio de los usuarios y que se dé un proceso de negociación inicial sobre qué se va a evaluar y con qué propósitos o intereses, negociación sobre el cómo evaluar eso que se ha decidido y negociación sobre los juicios finales a los que se han llegado; juicios -o resultados- que, por tanto, serán conocidos por todos los implicados, interesados o afectados por esta evaluación. Parece claro que esta no es la situación que se da mayoritariamente en nuestra Universidad.

En algunos Departamentos se alude a que se ha llegado al acuerdo de que los profesores que imparten la misma materia en diferentes grupos, o que comparten una misma materia en un grupo, se coordinen para utilizar el mismo sistema de evaluación o establecer conjuntamente la prueba final de evaluación, pero ni siquiera esto parece ser una práctica totalmente extendida en nuestra Universidad, y es algo que los estudiantes dudan que realmente suceda.

En lo que **hay mayores discrepancias entre estudiantes y Directores de Departamento** es **sobre en quién o qué circunstancias recae la responsabilidad de que la evaluación se desarrolle tal y como se está realizando**. Para los estudiantes, esta responsabilidad es fundamentalmente de su profesorado, y se debe principalmente a la rutinización de las prácticas de evaluación, más que a cuestiones relacionadas con falta de formación, la complejidad del propio proceso, el elevado número de alumnos, etc. (aunque

en estas opciones aparecen algunas diferencias de percepciones en función del área de conocimiento).

En cambio, los Directores de Departamento (aunque también con diferencias en función del área de conocimiento) aluden fundamentalmente a la falta de medios y de formación, excesivo número de alumnos, falta de coordinación y debates entre el profesorado, escaso reconocimiento de la labor docente, y excesiva compartimentalización del conocimiento que impiden o dificultan el poder desarrollar de otra forma este proceso.

En las propuestas que estos Directores hacen para mejorar la forma en que se lleva a cabo la evaluación de estudiantes, comprobamos como la gran mayoría de nuestra muestra insiste en la necesidad de revalorizar la función docente tanto desde la institución como entre el propio profesorado, contar con una mayor disponibilidad de medios tanto materiales como humanos, y también creen que sería necesaria una mayor motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma se pone de manifiesto como, en contraposición con lo que perciben los propios alumnos, los Directores de Departamento consideran que los estudiantes también son en parte responsables de la forma en que se realiza la evaluación de estudiantes ya que, como comentábamos antes, no sólo no exigen un sistema de evaluación diferente, sino con frecuencia son reacios a procesos de evaluación que supongan una mayor implicación y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje.

Se constata así como, en cierta medida, profesores y estudiantes se responsabilizan mutuamente de las razones por las que, a pesar de que ambos colectivos reconocen importantes deficiencias en su desarrollo, no se modifica la forma en que se lleva a cabo el proceso de evaluación.

No hay discrepancias, sin embargo, en la consideración de que los principales destinatarios de la evaluación de estudiantes no son los propios estudiantes, sino que **la evaluación se realiza fundamentalmente para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos**, lo cual reafirma una práctica burocrática de la evaluación, como ya hemos comentado en diferentes ocasiones.

6.3.7. EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN:

Tanto en las entrevistas como en los cuestionarios, quisimos incluir algunas cuestiones relativas a la relación entre evaluación y calificación, para conocer la percepción de estudiantes y Directores de Departamento sobre la importancia que le atribuyen a las calificaciones y al aprendizaje.

Las conclusiones a las que llegamos con sus respuestas son las que aparecen resumidas en el siguiente cuadro:

Estudiantes	Directores de Departamento
- Padres y sociedad valoran más los diplomas y calificaciones que el aprendizaje y el esfuerzo. - Es más importante saber cómo aprobar que qué y cómo aprender. - Para aprobar hay que condicionar la forma de estudiar a la forma de evaluar y preferencias de cada profesor. - Las calificaciones sólo dependen de los exámenes.	- Los alumnos estudian para superar los exámenes, no por un interés en su formación académica o profesional.

En estas respuestas podemos ver como la mayoría de los Directores consideran que la única preocupación de los estudiantes se encuentra en superar los exámenes, los cuáles son el único factor del que dependen las calificaciones desde la percepción de los alumnos, por lo que parece que ambos coinciden en que **para los estudiantes de nuestra Universidad es más importante la certificación de haber adquirido unos "conocimientos" que el proceso de aprendizaje o los propios conocimientos en sí**. Se sigue produciendo por tanto, la triste situación que autores como Mª Antonia Casanova ya nos describían en 1995:

> "Todos los implicados en enseñar y aprender están al servicio del examen, lo cual deriva en una enseñanza que supone una constante presión sobre los niños y jóvenes, que pierden de vista el objeto real de su aprendizaje (madurar, desarrollarse, formarse como personas y como profesionales) para centrarse en intentar "adivinar" o acertar -en muchos casos- lo que deben responder en cada examen para obtener una buena calificación. Ni siquiera se centran en contestar de acuerdo con lo aprendido, sino en responder lo que suponen que el profesor espera leer, en atinar con la contestación que el profesor puede considerar válida" (Casanova, 1995: 11).

Para los Directores esto es debido a que la mayoría de los estudiantes no muestran un interés específico por la formación que se le debería ofrecer en cada titulación, mientras que los estudiantes perciben que la sociedad en general da mucho más valor a los diplomas que a los aprendizajes conseguidos, por lo que esto es lo que tienen que conseguir durante su paso por el nivel universitario. Como ya hemos comentado en alguna ocasión, consideramos que lo realmente grave de esta situación es que el paso por las diferentes materias y cursos de una carrera no consigue despertar su interés o motivación por los contenidos que se están tratando.

6.3.8. DIFERENCIAS / HOMOGENEIDAD ENTRE ÁREAS DE CONOCIMIENTO:

Una vez realizados los análisis de los cuestionarios y entrevistas, quisimos ver si se establecían alguna serie de diferencias específicas en la forma de realizar la evaluación de estudiantes en función del área de conocimiento, llegando a las siguientes conclusiones tal y como hemos comentado en los apartados anteriores:

Estudiantes	Directores de Departamento
- Hay más diferencias entre las muestras de diferentes titulaciones de una misma área que entre las áreas de conocimiento entre sí. - Los estudiantes del área de Ciencias de la Salud son los que expresan que la evaluación de estudiantes se desarrolla de una forma menos educativa - Los estudiantes de las áreas de Enseñanzas Técnicas y Humanidades son los que muestran una percepción más pedagógica de la evaluación de la que son objeto en comparación con sus compañeros.	- Encontramos más diferencias entre las muestras de departamentos de una misma área que entre las áreas de conocimiento entre sí. - Los Directores de Departamento del área de Ciencias de la Salud son los que muestran una perspectiva menos pedagógica de la evaluación. - En el área de Humanidades es donde podemos encontrar algunas diferencias que caractericen una evaluación más educativa.

A la vista de este cuadro podríamos decir que la coincidencia entre las percepciones de estudiantes y Directores de Departamento es casi total, de forma que **hay una tendencia general en toda la Universidad, con pocas diferencias por áreas de conocimiento, si bien es en el área de Ciencias**

de la Salud donde se realiza una evaluación con peculiaridades menos pedagógicas y parece ser en el área de Humanidades donde estudiantes y Directores reconocen algunas características de una evaluación más educativa.

Aún así, debemos destacar que estas diferencias son apenas de matiz, y hemos comprobado en repetidas ocasiones como **aparecen tantas diferencias entre las titulaciones o departamentos de una misma área como las que hemos definido entre áreas**, por lo que creemos que estas conclusiones deben ser leídas con la debida cautela.

Lo que sí queda comprobado, con la información obtenida de estudiantes y Directores de Departamento, es que no se aprecia en nuestra Universidad características específicas de la evaluación de estudiantes en función del área de conocimiento, de forma que a pesar de contar cada área con una racionalidad epistemológica interna, la peculiaridad del área no queda reconocida en la práctica de la evaluación. Es decir, **el planteamiento curricular de las diferentes áreas de conocimiento no establece diferencias a la hora de llevar a cabo la evaluación de estudiantes**.

Consecuentemente, a pesar de las características singulares de cada área de conocimiento, de las consideraciones de muchos profesores de que no se puede establecer una propuesta común para desarrollar la evaluación por departamentos, y del individualismo de los docentes universitarios, parece que al final casi todos actúan igual. Miguel Ángel Zabalza nos recordaba en el discurso inaugural del curso académico 2004-2005 un viejo principio didáctico según el cual: si el único instrumento que sabemos manejar es el martillo tenderemos a ver todo como si fueran clavos; o, a la inversa, si tendemos a verlo todo como si fueran clavos, el único instrumento que precisaremos aprender a manejar es el martillo.

Recordemos que en el Marco Teórico nos quedó planteada la duda de si existe una reflexión epistemológica de profesorado y estudiantado sobre su área de conocimiento, o si bien su ausencia hace que se evalúe igual en todas las áreas, utilizando métodos estándares de evaluación. Pues bien, con la

información recogida en la parte empírica, podemos decir que son muy raros los casos donde esta reflexión existe, y aún en el caso de que exista e incida en cierta medida sobre el proceso de enseñanza, lo hace con mucha menos intensidad sobre el de evaluación, ya que con gran frecuencia se entienden como dos procesos diferenciados.

Se constata así como, en contraposición a la opinión que con cierta frecuencia se escucha desde algunos sectores, no existen apenas diferencias en la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes (y creemos que son también muy escasas en el proceso de enseñanza en general) en función de encontrarnos en un área de ciencias o de letras, técnica o humanística … En general hemos comprobado como existe una línea o tónica habitual en la evaluación de estudiantes que es la que se sigue mayoritariamente en todas las áreas y titulaciones.

6.3.9. PERFIL DE LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES EN LA U.S.C.:

Basándonos en las respuestas de estudiantes y Directores de Departamento, podemos comprobar como son muchas las características en que coinciden alumnos y Directores de Departamento cuando describen la evaluación de estudiantes, de forma que podríamos sintetizar en los siguientes rasgos el perfil de la evaluación de estudiantes que se realiza en la Universidad de Santiago de Compostela:

1. Tanto profesores como estudiantes entienden la evaluación de estudiantes como una comprobación de los conocimientos trabajados.
2. La evaluación de estudiantes en nuestra Universidad se reduce con gran frecuencia a los resultados conseguidos por los alumnos, y resultados que en muchos casos se restringen al nivel de capacidades cognitivas básicas.
3. Tanto estudiantes como Directores de Departamento corroboran el hecho de que el referente fundamental que se utiliza en la USC para la evaluación de estudiantes es el normotipo criterial independiente.

También coinciden estudiantes y Directores de Departamento en la percepción de que la evolución o progreso que sigue cada alumno en el período que se evalúa (normotipo individualizado) prácticamente nunca se utiliza como referente de la evaluación.

4. El instrumento de evaluación por antonomasia en esta Universidad es el examen.
5. La evaluación se convierte en un momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que se realiza de forma independiente y aislada del mismo.
6. Prácticamente nunca la evaluación de estudiantes que se desarrolla en la USC adopta funciones que puedan servir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje ni ningún tipo de finalidad formativa para estudiantes ni profesores.
7. El proceso de evaluación de estudiantes es un proceso que los profesores organizan y deciden en solitario.
8. La evaluación se realiza fundamentalmente para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos.
9. Para los estudiantes de nuestra Universidad es más importante la certificación de haber adquirido unos “conocimientos” que el proceso de aprendizaje o los propios conocimientos en sí.
10. Hay una tendencia general en la forma de desarrollar la evaluación de estudiantes en toda la Universidad, con pocas diferencias por áreas de conocimiento, si bien es en el área de Ciencias de la Salud donde se realiza una evaluación con peculiaridades menos pedagógicas y parece ser en el área de Humanidades donde estudiantes y Directores reconocen algunas características de una evaluación más educativa. Aún así, estas diferencias son apenas de matiz.
11. El planteamiento curricular de las diferentes áreas de conocimiento no establece diferencias a la hora de llevar a cabo la evaluación de estudiantes. Consecuentemente, y a pesar de contar cada área con una racionalidad epistemológica interna, la peculiaridad del área no quede reconocida en la práctica de la evaluación.

Como ya expusimos al inicio de este apartado, con la triangulación de la información obtenida mediante las entrevistas y los cuestionarios pretendíamos identificar algunas de las claves culturales presentes en la evaluación de estudiantes que se desarrolla en la Universidad de Santiago de Compostela. Estas claves o constantes son las que aparecen reflejadas en los once rasgos que acabamos de resumir y que, como puede comprobarse, tienen poco que ver con el desarrollo de una evaluación de estudiantes tal y como la defiende la teoría pedagógica. Tal y como establecía Barbier en 1993:

> "Existe confusión entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica: en la actualidad se dicen y se hacen muchas cosas en nombre de la evaluación, cuando sin duda sólo unas pocas pueden ser reconocidas como prácticas de evaluación en sentido estricto" (Barbier, 1993: 13).

Se está muy lejos de conseguir que la evaluación sea un instrumento que permita mejorar la comunicación y facilitar el aprendizaje, que las actividades de evaluación sean una manera fácil de hacerles explícitas a los estudiantes las demandas del profesorado, especialmente los criterios de éxito que utiliza para valorar su aprendizaje, y donde las actividades didácticas de traspaso de criterios mediante la autoevaluación o la evaluación mutua son especialmente útiles, ya que a través de ellas los alumnos van construyendo un sistema personal para aprender, que se enriquece progresivamente.

Seguiremos profundizando en estas cuestiones en el capítulo de Conclusiones Generales de esta Tesis Doctoral, donde retomaremos los objetivos que nos hemos marcado para esta investigación e intentaremos sugerir algunas de las posibles líneas de actuación a seguir para mejorar la actual forma de desarrollar el proceso de evaluación de estudiantes.

7. CONCLUSIONES GENERALES:

En esta Tesis hemos investigado cual es la realidad de la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela. Por ello, en buena medida, podría decirse que se trata de un trabajo de metaevaluación.

Con tal fin, a lo largo de la primera parte del trabajo, definimos el Marco Teórico en el que se fundamenta esta investigación, refiriéndonos a los cuatro grandes contextos de referencia que le dan sentido: la Universidad, los estudios sobre la calidad de la docencia universitaria, la teoría general de la evaluación de estudiantes, y la investigación sobre evaluación de estudiantes en el contexto universitario.

Fue este un proceso de concreción progresiva en el que procedimos del siguiente modo:

1. Analizamos el ámbito institucional universitario en el que se desarrolla la evaluación de estudiantes, constatando los grandes cambios que han experimentado las instituciones de educación superior en las últimas décadas.
2. Abordamos después la inclusión del análisis del proceso de evaluación de los estudiantes como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza de la Universidad, justificando por qué este aspecto puede darnos valiosa información para conocer y comprender mejor como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución universitaria.
3. Identificamos más tarde los dilemas que pueden estar presentes en la evaluación de estudiantes, procediendo a su conceptualización.
4. Revisamos, por último, otras investigaciones que se han realizado sobre el proceso de evaluación de estudiantes en el contexto universitario para, a partir de ahí, plantearnos cuáles son las peculiaridades que se establecen en función del contexto universitario y del área de conocimiento en el que se desarrolla esta evaluación.

A partir de este marco conceptual de referencia, conocer cuáles son las percepciones de profesores y estudiantes sobre el proceso de evaluación de estudiantes se constituyó en nuestro objeto de investigación, al que dedicamos la segunda parte de esta Tesis.

Nos situamos así en un paradigma de investigación interpretativo, desde el que, a partir de las diferentes "imágenes" que nos pueden proporcionar estudiantes y profesores, pretendemos comprender mejor el modo cómo se produce el proceso de evaluación de estudiantes en la USC.

Recuérdese en este sentido, que desde hace tiempo se reconoce la oportunidad de acudir a las percepciones y creencias de estudiantes y profesores como una de las fuentes de información fundamentales para conocer, analizar y comprender mejor diversos temas educativos que les conciernen o en los que están implicados. Así, el dar voz a los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje nos permite conocer cuáles son las necesidades reales que ellos perciben en relación a los problemas que los investigadores apreciamos.

Consecuentemente, en esta segunda parte del trabajo conocimos y analizamos las percepciones de estudiantes y Directores de Departamento mediante la aplicación y realización de cuestionarios y entrevistas.

Siendo así, tras la revisión conceptual y el análisis empírico, nos encontramos ahora en el momento de recapitular y concluir.

En este capítulo final presentamos pues una síntesis de los resultados obtenidos a través de los análisis realizados, de tal forma que de una manera específica podamos comprobar hasta qué punto hemos cumplido los objetivos que establecimos para esta investigación.

En esta dirección, recordemos que el objetivo general que anima nuestra investigación es: "saber cómo se realiza la evaluación de estudiantes desde las vivencias y percepciones de profesores y estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela".

Recordemos asimismo que para satisfacer este objetivo general, lo concretamos en varios objetivos específicos directos e inferidos (tal y como expusimos en el capítulo 5). Pues bien, lo que nos disponemos a comentar a continuación es lo que esta Tesis aporta como posible respuesta a los objetivos planteados.

7.1. OBJETIVOS DIRECTOS:

1. **Describir las percepciones sobre la evaluación de los profesores y alumnos de las distintas áreas de conocimientos de la Universidad de Santiago de Compostela.**

Para conocer estas percepciones, y a partir de las dimensiones de la evaluación recogidas en el Marco Teórico, realizamos un guión de entrevista y un cuestionario que aplicamos a Directores de Departamento y estudiantes respectivamente.

En el capítulo anterior, dedicado al análisis de los datos obtenidos, hemos comentado cuáles eran las respuestas que nuestra muestra daba a las preguntas realizadas y cómo se podían interpretar esas respuestas a la luz de la teoría existente sobre evaluación de estudiantes; siendo así, no tiene sentido repetir de nuevo esas interpretaciones, por lo que vamos ahora a destacar cuáles son los rasgos fundamentales que desde la perspectiva de estudiantes y Directores de Departamento caracterizan la evaluación de estudiantes que se desarrolla en la Universidad de Santiago de Compostela.

Pues bien, por lo que respecta a los estudiantes, éstos la caracterizan así:

1. Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia.
2. Los estudiantes no viven la evaluación como una amenaza; si bien tampoco la viven mayoritariamente como una oportunidad de aprendizaje, una posibilidad de diálogo o una ayuda.

3. La evaluación se limita a los resultados conseguidos por los estudiantes, independientemente de cómo lleguen a esos resultados. Se aprecia, no obstante, que está aumentando la frecuencia con la que se evalúan aspectos como la capacidad para resolver problemas o los valores propios de cada campo profesional o científico (sin superar nunca la frecuencia de “en la mitad de los casos”), si bien encontramos gran disparidad de opiniones sobre estas cuestiones.
4. Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados. Lo que supone que: por una parte no se contextualizan esos criterios en función del grupo de alumno o de las circunstancias específicas del estudiante que se está evaluando; pero, por otra, se indica que los profesores tienen claro cual es el marco de referencia que deben emplear para evaluar a sus alumnos en cada una de las materias, y lo utilizan sistemáticamente.
5. El examen escrito, realizado al final del proceso de enseñanza, y sin poder consultar ningún tipo de material, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza mayoritariamente para la evaluación de estudiantes. De hecho, prácticamente se podría decir que en la mayoría de los casos todo el proceso de evaluación se reduce a la realización y calificación de este examen final, sin importar todo lo que hubiera sucedido en el resto del proceso de enseñanza a lo largo del curso o cuatrimestre. Precisamente ésta es una de las principales quejas de los estudiantes, que reclaman que haya un mayor seguimiento del trabajo del alumno, un mayor contacto a lo largo del proceso de enseñanza entre docente y discentes, una gama más amplia de pruebas de evaluación para poder recoger la variedad de capacidades que se supone que deben desarrollar.
6. La evaluación se convierte en una simplificación abusiva; se realiza de forma unidireccional, competitiva y estereotipada. Sin embargo, hay grandes discrepancias en la consideración de hasta qué punto se lleva a cabo de forma rigurosa y no arbitraria.
7. Están mucho más claras las funciones que la evaluación no cumple que aquellas para las que realmente sirve, llamando la atención el

gran acuerdo que hay en manifestar que no se utiliza para ninguna de las funciones que podríamos considerar específicamente pedagógicas (diagnosticar y remediar las dificultades que puedan surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, informar al alumno sobre su proceso de aprendizaje, ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.).

8. La evaluación se realiza mayoritariamente para certificar los resultados de los alumnos, no para ofrecer información sobre el proceso de aprendizaje. De esta forma, aunque los estudiantes presentan gran división de opiniones sobre si el profesorado o la sociedad son los destinatarios del proceso de evaluación, sí tienen claro que la evaluación se realiza fundamentalmente para el propio sistema educativo y prácticamente nunca para ellos, pese a que son los principales protagonistas de este proceso.
9. El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni discute con los alumnos ni con otros profesores (aún en el caso de compartir la materia o dar la misma asignatura a diferentes grupos). Los estudiantes también opinan que la principal causa de que la evaluación se desarrolle como se está haciendo reside en la rutinización de las prácticas profesionales por parte del profesorado, que repite año tras año los mismos esquemas de evaluación. En este sentido, están convencidos (en general) de que esta rutinización es más determinante que la complejidad misma del proceso de evaluación, las condiciones en que tiene que desarrollarse o la falta de formación del profesorado en temas de evaluación.
10. Tanto la sociedad en general como los propios estudiantes conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado, de forma que los alumnos no dudan en condicionar su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor intentando averiguar sus preferencias para reflejarlas en el examen (aunque no coincidan con sus propias opiniones). De esta forma, asumen que se está formando a profesionales de nivel superior en capacidades que tienen poco

que ver con la defensa de sus ideas, principios o valores, el pensamiento crítico, la reflexión, la creatividad, etc.

En cuanto a las percepciones de los Directores de Departamento sobre la evaluación de estudiantes son las siguientes:

1. Nunca se ha establecido a nivel departamental una propuesta en la que se sistematice cómo se entiende la evaluación de estudiantes.
2. Aunque resulta difícil establecer la concepción mayoritaria del profesorado sobre la evaluación de estudiantes, prevalece la comprobación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.
3. El único referente común que se establece en todas las áreas para juzgar lo que es evaluado, son unos criterios previos, prefijados de antemano, que los estudiantes conocen al iniciar el curso o cuatrimestre académico.
4. La evaluación aparece generalmente solo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, con las excepciones de las materias optativas o “prácticas” en donde suele realizarse un seguimiento más continuo del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
5. En la mayor parte de los casos la evaluación de estudiantes se realiza esencialmente con una finalidad acreditativa, certificar la consecución de una serie de conocimientos por parte de los estudiantes.
6. Casi todos los Directores entrevistados consideran que los alumnos estudian para superar los exámenes, por la nota, pero no por un interés por su formación académica o profesional.
7. En muy pocas ocasiones se reciben quejas de los estudiantes en torno al modo cómo se realiza su evaluación.
8. Para mejorar la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes en la actualidad, una de las cuestiones prioritarias es la necesidad de revalorizar la función docente en la Universidad, tanto desde la gestión o política institucional como entre el colectivo de profesores, rompiendo con la priorización que actualmente se le concede a la labor de investigación y producción científica.

9. Conocer cómo se realiza la evaluación de estudiantes puede ser un parámetro más para evaluar la calidad de la enseñanza universitaria, si bien las valoraciones sobre la importancia de este indicador son más dispares.
10. Sería interesante que existiera una oferta de cursos de formación dirigidos a profesores universitarios para poder mejorar su forma de enseñar y evaluar, pero en este caso también son muy divergentes las percepciones acerca de su importancia y respecto a si los profesores estarían dispuestos a acudir a estos procesos formativos.

2. Analizar si existen diferencias y semejanzas entre las percepciones de los profesores y las de los alumnos.

Para satisfacer este segundo objetivo dedicamos el último apartado del capítulo de análisis de datos a triangular la información obtenida de los estudiantes y de los Directores de Departamento.

De este modo, hemos comprobado como son más las coincidencias entre sus percepciones que los aspectos en los que difieren, lo que nos sirve para verificar una serie de constantes culturales en la evaluación de estudiantes ya que, de acuerdo con la investigación etnográfica, la existencia de importantes coincidencias entre las percepciones de colectivos distintos, con tradiciones diferentes y procedentes de especialidades tan diversas, puede considerarse como la expresión de una cultura común de referencia que en buena medida unifica y objetiva los universos particulares de significados e interpretaciones.

Desde esta perspectiva, pues, podemos enunciar como constantes culturales de la evaluación de estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela las siguientes:

1. La evaluación de estudiantes se entiende fundamentalmente como una comprobación de los conocimientos trabajados.

2. Con gran frecuencia se reduce a los resultados conseguidos por los alumnos, y en muchos casos al nivel de capacidades cognitivas básicas (memorización, reconocimiento, resumen, etc.)
3. Los profesores establecen las pautas que se van a utilizar en la evaluación tomando como referente el normotipo criterial independiente, es decir, unos criterios prefijados sin tener en cuenta el grupo de alumnos que se evalúa ni ningún tipo de circunstancias que pudieran influir en el proceso formativo.
4. El instrumento de recogida de información para la evaluación casi exclusivamente es el examen.
5. La evaluación se realiza casi siempre en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo.
6. Se realiza fundamentalmente para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos, con fines acreditativos y sancionadores, pero casi nunca adopta funciones que puedan servir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje ni ningún otro tipo de finalidad formativa para estudiantes ni profesores.
7. El proceso de evaluación de estudiantes es un proceso que los profesores organizan y deciden en solitario.
8. Para los estudiantes de nuestra Universidad es más importante la certificación de haber adquirido unos “conocimientos” que el proceso de aprendizaje o los propios conocimientos en sí.

Cabe añadir que encontramos también algunas discrepancias acerca de la utilización del “normotipo normativo” como referente, aunque ya explicamos que esas diferencias pueden ser debidas al modo cómo estaba presentada esa opción de respuesta en el cuestionario, que no es exactamente la forma en la que los Directores perciben que se utiliza (véase página 815). Pero en donde aparecen mayores disonancias es en la percepción de quién o qué circunstancias son las responsables de la forma en que se desarrolla actualmente la evaluación de estudiantes.

Así, mientras que para los estudiantes esta responsabilidad recae fundamentalmente en los profesores, que repiten año tras año su mismo

esquema y sistema de evaluación, sin adaptarlo a los alumnos, circunstancias, cambios en temarios, planes de estudios, avances pedagógicos, etc.; los Directores de Departamento creen mayoritariamente que son otras las causas de que el proceso de evaluación de estudiantes no se realice de otra forma, entre las que incluyen con gran significación la propia resistencia de los alumnos a ser evaluados de forma diferente.

En efecto, los estudiantes no se consideran a ellos mismos como responsables, y creen que las circunstancias que rodean este proceso no tienen tanta influencia como el hecho de que los profesores no modifiquen su forma de evaluar. Así, a diferentes preguntas de los cuestionarios responden que les gustaría tener más participación en su proceso de evaluación, que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información, que hubiera un mayor seguimiento de su proceso de aprendizaje y una mayor interacción profesor-alumnos; pese a lo cual un gran número de los Directores de Departamento encuestados expresan en repetidas ocasiones a lo largo de las entrevistas que una dificultad añadida para realizar la evaluación de estudiantes de forma diferente es la resistencia de los propios alumnos, que son reacios a sistemas o instrumentos de evaluación que permitirían la valoración de habilidades y capacidades cognitivas de orden superior, y que exigen una mayor implicación y esfuerzo por su parte.

Se constata así que profesores y estudiantes se consideran mutuamente responsables de que no se modifique la forma en que se lleva a cabo el proceso de evaluación a pesar de que ambos colectivos reconocen importantes deficiencias en su desarrollo.

3. **Analizar si existen diferencias y semejanzas en las percepciones de profesores y estudiantes en función de las diferentes áreas de conocimiento.**

También hemos comprobado a través del análisis de los cuestionarios y entrevistas que en el desarrollo de la evaluación de estudiantes de nuestra Universidad se sigue una misma línea general, con pocas diferencias por áreas

de conocimiento. Aún así, nos gustaría resaltar tres cuestiones relacionadas con este objetivo:

1. Es posible apreciar que el área de Ciencias de la Salud se caracteriza por una orientación menos pedagógica, frente al área de Humanidades, donde estudiantes y Directores reconocen algunas características de una evaluación más educativa. Si bien, debemos destacar que estas diferencias son apenas de matiz y que, además, como hemos evidenciado en repetidas ocasiones, aparecen tantas diferencias entre las titulaciones o departamentos de una misma área como las que hemos definido entre áreas.

2. Hemos visto como en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas se establecen grandes diferencias entre lo que perciben estudiantes y Directores de Departamento de la titulación de Maestro con las percepciones expresadas por la muestra de Derecho.

   De hecho, es en la diplomatura de Maestro donde tanto el Director entrevistado como los estudiantes que contestaron el cuestionario difieren con mayor frecuencia de las respuestas de sus compañeros de área, siendo esta la titulación en la que se hace mayor esfuerzo para superar la mera concepción acreditativa de la evaluación de estudiantes. Por el contrario, en la licenciatura en Derecho los estudiantes y el Director de Departamento encuestados coinciden en gran medida en la percepción de que son muchos los aspectos que habría que mejorar para que el desarrollo de la evaluación de estudiantes realmente estuviera apoyando y promoviendo una enseñanza universitaria de calidad.

   De este modo, es en esta área donde encontramos mayores diferencias, hasta el punto que podríamos decir que en ella se sitúan las “mejores” y las “peores” prácticas de la evaluación de estudiantes.

3. Por otra parte, llama la atención que sea el Director del Departamento de Matemáticas el que expresa que la forma de desarrollar el proceso de evaluación en su Facultad intenta promover

la búsqueda de un aprendizaje significativo, y sin embargo los alumnos encuestados de esta titulación son los que aportan una visión más negativa de la evaluación en relación con sus compañeros de área.

Así, mientras que este Director de Departamento manifiesta que existe un compromiso de toda la Facultad para valorar fundamentalmente el razonamiento, poniendo a los alumnos ante un caso concreto en el cual tienen que aplicar los contenidos trabajados -razonando como lo haría un investigador o un matemático-, de forma que la evaluación se centra más en contenidos procedimentales que en los conceptuales; los estudiantes perciben que con muy poca frecuencia la evaluación tienen como funciones la valoración de aprendizajes o tomar decisiones bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en menos ocasiones la viven como un aprendizaje o sienten que las actividades de evaluación fomenten su motivación por el aprendizaje. De hecho esta última afirmación es la que más llama la atención, ya que a lo largo de la entrevista este Director expresó reiteradamente su convicción de que los momentos de evaluación también son momentos de aprendizaje, y así es como lo plantean en esta titulación.

Creemos que con esto se constata también como no siempre las declaraciones de intenciones se cumplen en la práctica, de forma que aún existiendo en esta titulación la pretensión de convertir la evaluación en una fase más en el proceso de aprendizaje, que sirva para motivar e informar a los alumnos al mismo tiempo que para valorar las capacidades adquiridas, no parece ser esta la finalidad que está cumpliendo en su puesta en práctica. Habría que analizar qué es lo que hace realmente que los alumnos de esta titulación vivan la evaluación de una forma tan diferente a lo que sus profesores dicen hacer, o cuando menos pretenden.

Siendo así, hemos constatado como este proceso de evaluación sigue una misma tendencia en toda la Universidad, con muchos rasgos comunes en todas las áreas de conocimiento en función tanto de las percepciones de los

estudiantes como de los Directores de Departamento, aunque tal vez podríamos matizar más esta afirmación si los análisis fueran efectuados por titulaciones en vez de por áreas.

Nos damos cuenta así que quizás no estuvimos muy acertados cuando decidimos obviar el análisis pormenorizado por titulaciones, centrándonos en las grandes áreas de conocimiento; ya que si bien esto era lo más coherente con los objetivos que perseguíamos, tal vez el haber continuado con ese análisis más detallado nos hubiera ofrecido más información sobre algunas de las diferencias presentes en la forma de desarrollar la evaluación de estudiantes en nuestra Universidad. En cualquier caso esta es una línea de investigación que queda abierta para futuros trabajos.

7.2. OBJETIVOS INFERIDOS*:*

4. **Conocer qué modelo o idea de Universidad se está transmitiendo o fomentando con la actual forma de desarrollar el proceso de evaluación.**

Recordemos que a partir de la revisión del contexto institucional en el que se desarrolla la evaluación de estudiantes realizada en el capítulo 1 de esta Tesis, nos planteamos averiguar con nuestra investigación qué concepción o modelo de Universidad se está ofreciendo a los estudiantes a través del proceso de evaluación.

Es decir, teniendo en cuenta los diferentes modelos históricos de Universidad que define Sotelo (1987) -universidad medieval, universidad burguesa (con los modelos anglosajón, francés y alemán) y universidad de masas-; las diferentes visiones del concepto de universidad que nos da García Hoz (1996) -espacio de formación científica y profesional, o bien espíritu o estilo de vida-, los tipos de ideales que identifica García Morente (1975) y describe Medina Rubio (1996) -el docente, el educativo, el científico y el profesional-, y la información sobre el proceso de evaluación de estudiantes proporcionada por estudiantes y Directores de Departamento de la Universidad

de Santiago de Compostela: ¿qué modelo de Universidad se sigue en la USC?, ¿a qué idea de Universidad podemos decir que está sirviendo la evaluación de estudiantes?

Pues bien, desde nuestra perspectiva, el modelo de Universidad que se está promoviendo con la evaluación de estudiantes sigue estancado en el modelo medieval, únicamente modificado por algunas características que serían propias del modelo de masas.

Recordemos que, tal y como establecíamos en el Marco Teórico, la función de la evaluación en la Universidad medieval sería la de comprobar el ajuste entre lo transmitido por el profesor y lo que el alumno ha sido capaz de asimilar y retener, buscando que en ningún momento se produzcan alteraciones ni modificaciones en lo que se ha transmitido como verdad absoluta. Y parece que esto es lo que se sigue buscando mayoritariamente en nuestra Universidad con la evaluación de estudiantes, de forma que los propios alumnos reconocen que tienen que condicionar sus respuestas a lo que el profesor va a considerar como válido o correcto (aunque ellos estén convencidos de que no es así), a través de las pruebas de evaluación que se limitan, con gran frecuencia, a comprobar la capacidad de memorización y reproducción de los estudiantes.

No es por tanto el desarrollo de una serie de habilidades, destrezas, conocimientos prácticos, etc., que capaciten al estudiante para el desarrollo de determinadas profesiones de nivel superior lo que en opinión de estudiantes y Directores de Departamento se está priorizando en la evaluación de estudiantes; ni mucho menos la formación de científicos, preocupados únicamente por la persecución de la verdad o la enseñanza de un modo de vida, de los valores propios de un campo científico o profesional. Consecuentemente, no son los ideales educativo, científico o profesional los que están primando en la Universidad de Santiago de Compostela o, por lo menos, la evaluación de estudiantes que se practica en esta Universidad no está siendo coherente con esos ideales.

De igual modo, y a pesar de la considerable reducción en el número de alumnos que se está sintiendo en los últimos años en esta Universidad, se evidencia que continúa siendo el modelo de masas el otro referente que se sigue en la actual forma de organizar el proceso de enseñanza y, por tanto, de evaluación de estudiantes. Así, en las entrevistas realizadas a los Directores de Departamento escuchamos repetidas veces como, además de tener que trabajar con grupos de alumnos demasiado numerosos, se produce una saturación de conocimientos, nacida de la excesiva especialización y dispersión de los contenidos -de forma que estos se dan de manera inconexa y aislada entre ellos-, así como un descenso en la asunción de su responsabilidad docente por parte de algunos profesores universitarios, características que García Hoz atribuye claramente a este modelo de Universidad.

Por consiguiente, en contra de lo que sería deseable, no podemos decir que la evaluación de estudiantes esté propiciando "una educación integral para formar ciudadanos maduros y no meros especialistas en una disciplina científica aislada, de acuerdo con una docencia rigurosa y armoniosa no sólo en contenidos, sino en valores educativos y pedagógicos", tal y como Francisco Michavila y Benjamín Calvo (2000) reclaman para aumentar la calidad docente de nuestras universidades.

5. Analizar en qué medida esta contribuyendo la evaluación de estudiantes a las funciones/misión de la Universidad.

En el capítulo 1 del Marco Teórico comprobamos como existe un gran acuerdo en la formulación legal de las funciones básicas que debe cumplir la Universidad, por lo que otro de los objetivos que nos marcamos para esta investigación es saber hasta qué punto la forma de llevar a cabo la evaluación de estudiantes es coherente con estas funciones y está contribuyendo a su cumplimiento.

Así, recordemos que hay un consenso internacional en considerar que las finalidades de la educación superior son fundamentalmente contribuir al desarrollo científico, económico y cultural de la sociedad, lo que incluye la función de fomento, consolidación y creación de valores culturales y de convivencia social entre sus estudiantes, y hacerlo de forma independiente a cualquier tipo de intereses políticos o económicos circunstanciales.

Del mismo modo, vimos como en las declaraciones de principios y finalidades que se formulan en el marco legal de la Universidad española se concede gran importancia a la integración entre docencia e investigación, de forma que se espera que en estas instituciones se genere conocimiento y al mismo tiempo se enseñe de forma crítica y globalizadora a sus alumnos. Se pide que la Universidad sea un espacio donde profesores y estudiantes tengan las mayores oportunidades para desarrollarse de forma global y, al mismo tiempo, ayudar al perfeccionamiento de la sociedad en la medida de sus posibilidades:

> "Podemos afirmar, pues, que legalmente la Universidad tiene como fines fundamentales: la formación cultural y humana, la transmisión crítica del saber, la investigación científica y la formación profesional superior." (Medina Rubio, 1996: 134).

Pues bien, teniendo en cuenta la información que nos han ofrecido estudiantes y Directores de Departamento sobre cómo se evalúa en la USC, ¿podemos decir que el proceso de evaluación de estudiantes está contribuyendo al desarrollo de estas funciones?

Desde nuestra perspectiva debemos decir que creemos que no sólo no está contribuyendo al desarrollo de esas funciones sino que, además, la forma de realizar la evaluación de estudiantes en esta Universidad en muchas ocasiones contradice lo que teóricamente se debería esperar de esta institución.

Así, no podemos decir que la consolidación y creación de valores culturales, el desarrollo de un conocimiento crítico y holístico en los estudiantes, la consecución de una formación global de estudiantes y profesores sean aspectos que la evaluación de estudiantes esté fomentando.

Muy al contrario, parece que el reducir todo el proceso de evaluación a un examen final, donde generalmente se pide a los estudiantes que reproduzcan la información dada o lleguen a una solución establecida sin cuestionarse el porqué ni cómo se llega a ese resultado, lo que está promoviendo es una visión dogmática y absolutista del conocimiento, que además se da de forma independiente e inconexa entre materias, y sin preocuparse en absoluto en los valores que deberían ir asociados a ese campo de conocimiento.

Guste o no, la práctica de la evaluación de estudiantes lo que pone de manifiesto es que, en lugar de hacer ciencia, la universidad divulga sus resultados, transmitiendo una información de la que luego se exige su fiel reproducción en el momento oportuno.

Por otra parte, recordemos que, tal y como expresamos en el Marco Teórico, creemos que el desarrollo de las funciones que debe cumplir la evaluación de estudiantes en la Universidad es fundamental, ya que sus dos funciones principales permiten ayudar a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, para adaptarse mejor a las necesidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, comprobar cuáles son los conocimientos que han adquirido, y acreditar si están preparados para desempeñar determinada actividad profesional. Sin embargo, como hemos visto en el análisis de la información obtenida en esta investigación, la evaluación de estudiantes que se realiza en la Universidad de Santiago de Compostela no está cumpliendo ambas funciones, o por lo menos no de forma generalizada.

Lo que hemos constatado es que en la mayor parte de los casos la evaluación de estudiantes se realiza esencialmente con una finalidad acreditativa, para certificar la consecución de una serie de conocimientos por los alumnos, pero casi nunca adopta funciones que puedan servir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje ni ningún tipo de finalidad formativa para estudiantes ni profesores. Obviamente, si no se cumplen las funciones que teóricamente tiene asignada la evaluación, tampoco se está apoyando con ella el desarrollo de las funciones de la institución universitaria, ya que ambas son esenciales para este fin.

6. **Conocer si la forma de realizar la evaluación de estudiantes se está adaptando a los nuevos retos que actualmente tiene planteados la Universidad española.**

A lo largo del apartado 1.4. de esta Tesis Doctoral abordamos algunos de los problemas y retos que en la actualidad tiene planteada la Universidad española.

Entre estos retos, hemos visto como ocupan un lugar privilegiado, por un lado, el resolver la tensión latente entre dos de las funciones básicas de la Universidad: satisfacer las necesidades de la sociedad -lo cual actualmente muchos traducen como la necesidad de adaptarse a las exigencias del mercado-, o bien buscar el desarrollo de una serie de capacidades superiores en sus estudiantes; a lo que cabe añadir el nuevo desafío que supone afrontar los cambios necesarios para la integración efectiva en el Espacio Europeo de Educación Superior, lo cual implica pasar de una educación centrada en la enseñanza (en el profesor) a otra centrada en el aprendizaje (en el alumno).

En esta línea, recordemos que diferentes autores nos advierten que entre los retos con los que tendrá que enfrentarse la Universidad del siglo XXI se encuentran los siguientes:

- En el ámbito de la docencia, el profesorado debería prestar más atención al sujeto de la enseñanza -el estudiante- que a su propio dominio científico, para que se enseñe no todo lo que el profesor sabe, sino lo que el estudiante puede aprender. Asimismo debería detenerse la excesiva parcialización y especialización de estudios a que ha conducido la reforma y modificar el enfoque demasiado orientado al mercado de trabajo.

- Otro reto de la Universidad es recuperar su papel de orientadora, iluminadora y provocadora de los cambios sociales y económicos y culturales. En una época de incertidumbre y crisis, la Universidad debe recuperar, desde su posición independiente y con su gran bagaje científico y cultural, su capacidad de iniciativa y crear pautas

de pensamiento y de desarrollo científico y técnico que influyan decididamente en la nueva sociedad del siglo XXI.

Sin duda, estos retos se pueden (y se deben) abordar desde múltiples perspectivas y, tal y como defendimos en el Marco Teórico, creemos que una de ellas podría ser la forma en que se desarrolla la evaluación de los estudiantes, ya que, de acuerdo con John Elliott (1990): "todo en el espacio escolar está presidido por el carácter evaluador que tiene la institución".

Desde esta perspectiva, pues, es desde la que nos preguntamos hasta qué punto la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela está ayudando a afrontar los retos que tiene planteada esta institución. Y la verdad es que a la luz de la información obtenida, la realidad es bastante desoladora:

1. No hay evidencia de que se esté avanzando hacia lo reclamado desde el Espacio Europeo de Educación Superior, de forma que se dé un giro a la forma de entender tradicionalmente la docencia para constituirla en un entorno de aprendizaje para los estudiantes. En palabras de Domingo Docampo (2001), esta cultura del aprendizaje debería llevarnos a una revisión profunda de los esquemas de evaluación, con el fin de reflejar adecuadamente en las calificaciones el esfuerzo efectuado por los estudiantes. Es decir, que en esas calificaciones se refleje realmente cuál ha sido el proceso de aprendizaje seguido por el alumno, las condiciones en las que ha trabajado y las capacidades que ha desarrollado; aspectos que, tal y como hemos comprobado, no están presentes en el actual modo de desarrollar la evaluación de estudiantes.
2. Tampoco creemos que se esté consiguiendo superar la "excesiva parcialización y especialización en los estudios" que denuncian autores como Gustavo Villapalos. En los análisis de las entrevistas hemos comprobado como los Directores de Departamento consideran que uno de los problemas fundamentales que tiene la evaluación, y la docencia en general, en nuestra Universidad es la excesiva compartimentalización del conocimiento, así como la falta

de debate y negociación entre el profesorado sobre temas relacionados con la docencia. Es difícil que así se pueda garantizar una visión global, holística de lo que supone un campo de conocimiento, una titulación o una profesión en la que los estudiantes se están formando, y desde luego esto no se promueve con la actual forma de desarrollar la evaluación que, como ya dijimos, se orienta más hacia la reproducción de una serie de conocimientos que se transmiten de forma desconectada e independiente.

3. Por otra parte, si se pretende que la Universidad recupere la capacidad de iniciativa y cree pautas de pensamiento y de desarrollo científico y técnico que influyan en la sociedad, está claro que las capacidades cognitivas de nivel superior deberían ser las que se estuvieran desarrollando y evaluando en una institución que se llama a sí misma de formación superior. Sin embargo, hemos visto que no siempre son éstas las que se consideran prioritarias en el momento de evaluación, sino que muy frecuentemente la evaluación de los estudiantes se reduce a una serie de resultados memorísticos o al nivel de capacidades cognitivas básicas (memorización, resumen, reconocimiento, etc.) dejando de lado aspectos como pueden ser la autonomía, capacidad de transferencia, de aprender a aprender, formación ética para el ejercicio de una profesión, etc.

Finalmente, también quisimos averiguar cómo se está resolviendo en la práctica de la evaluación de estudiantes el dilema entre satisfacer las necesidades de la sociedad –verbigracia, adaptarse a las exigencias del mercado–, o bien buscar el desarrollo de una serie de capacidades superiores, pero es difícil responder a esta cuestión.

Tal y como acabamos de exponer, parece claro que:

4. El desarrollo de una serie de capacidades superiores en los alumnos no está siendo el objetivo prioritario que busca el proceso de evaluación de estudiantes.
5. En esta línea, también hemos comprobado en las entrevistas realizadas a los Directores de Departamento que en todas las áreas

de conocimiento se está de acuerdo en que la Universidad no debería centrar sus objetivos formativos únicamente en aquello que demanda en un momento dado el mercado laboral (opinión que se expresa más tajantemente en el área de Humanidades); ahora, pese a esta unanimidad de principio, no conseguimos una respuesta concreta sobre cómo está influyendo realmente esta condición en la forma de enseñar o evaluar en el ámbito universitario.

6. En cualquier caso, debemos decir que algunos de los problemas que Begoña Rumbo Arcas (1998) había sintetizado como fruto de una revisión bibliográfica siguen estando presentes en nuestra Universidad, y la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes no sólo no ayuda a superarlos, sino que además fomenta su mantenimiento, tal y como puede apreciarse tras su lectura una vez analizada la información sobre el proceso de evaluación:

   - Del alumno no se espera más que la capacidad de reproducir fielmente los conocimientos transmitidos en la lección magistral. El profesor es el que "sabe", un saber absoluto que no admite duda, el alumno el que tiene que aprender lo que el profesor dice.
   - El estudio queda reducido a una carrera de obstáculos y el que los supere con éxito no demuestra más que cierta capacidad de retención a corto plazo.
   - En vez de hacer ciencia, la universidad divulga sus resultados, transmitiendo una información de la que luego se exige su reproducción en el momento oportuno (el examen).
   - Falta de tiempo para la labor docente, al atender a las labores de investigación en detrimento de las docentes, así como a las funciones de gestión que el profesor universitario tiene que realizar.
   - Falta de coordinación y comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria.
   - El departamento actúa como unidad administrativa más que como unidad de docencia e investigación para el que ha sido creado.

7. **Comprobar si se está cumpliendo la normativa sobre evaluación de estudiantes, y establecer si esta normativa es suficiente o debieran aparecer otros elementos regulados en ella.**

En la elaboración del Marco Teórico de esta Tesis Doctoral nos pareció fundamental realizar una revisión de la normativa vigente que regula en nuestra Universidad el modo cómo debe realizarse la evaluación de estudiantes, analizando las dimensiones que en ella aparecen legisladas y cómo se cumple esa normativa en la puesta en práctica del proceso de evaluación.

De esta forma, revisamos la LRU (1983), la LOU (2001), los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela (1997, 2004), los Estatutos del Estudiantado de la USC (1998), y la Normativa Básica para la ordenación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes (2001), constatando como el conjunto de la normativa que regula la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela se caracteriza fundamentalmente por reducir este proceso a una certificación de conocimientos.

Teniendo este hecho en cuenta, nos propusimos conocer si la normativa propia de esta Universidad se está cumpliendo en el proceso de evaluación de estudiantes y, sobre todo, hasta qué punto aparecen en esta investigación otros aspectos que debieran ser recogidos en esta normativa.

Así, vimos como tanto la Normativa Básica para la ordenación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes (2001) como los nuevos Estatutos de la USC (2004) establecen que los Consejos de Departamento son los responsables de elaborar los criterios de evaluación; responsabilidad que, como queda claro con la información ofrecida por los Directores de Departamento entrevistados, no se está cumpliendo.

De hecho, hemos comprobado que:

1. Existe una gran diversidad de opiniones entre los Directores entrevistados en relación a si sería necesario o conveniente establecer una propuesta de evaluación de estudiantes común al Departamento. Y aún en los casos en que se considera importante esta sistematización, los Directores expresan muchas dudas acerca de su viabilidad, aludiendo a las diferencias existentes entre las subáreas que conforman los Departamentos -lo que conlleva dificultades para poder generalizar una propuesta válida para todas las materias que se imparten en ellos-, así como a la necesidad de que este acuerdo surja del debate y posicionamiento interno del profesorado del Departamento, proceso para el que parece que todavía no se encuentran preparados o suficientemente motivados.
2. Se constata así como en los Departamentos parece no haber conciencia de la exigencia legal de elaborar los criterios de evaluación de forma conjunta, colegiada; unos criterios que, obviamente, implicarían una forma de entender la evaluación de estudiantes y unas pautas a seguir por todo el profesorado y para todas las materias de ese Departamento.
3. En esta normativa se establece también que la evaluación debe basarse en objetivos educativos, y con ella se debe asegurar: mejorar la docencia, informar a la Universidad sobre el grado de asunción de los objetivos educativos previstos, garantizar la competencia de los alumnos, asegurar la equidad, y mejorar el aprendizaje de los estudiantes; cuestiones que, como hemos comprobado, tampoco están muy presentes en el desarrollo de la evaluación de estudiantes que se realiza en nuestra Universidad, que se limita casi exclusivamente a certificar la superación de unos exámenes.
4. En lo que si hay un gran respeto y acatamiento de lo que establece la Normativa Básica para la ordenación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes, es en la asunción de que es necesario realizar un examen final para realizar la evaluación del rendimiento, fijándose sus fechas de realización en el curso académico anterior, y

modificándolas únicamente por causas que hagan imposible la realización del examen en las establecidas.

Consecuentemente, si en el Marco Teórico habíamos expuesto nuestra opinión respecto a que la normativa vigente en la USC se limita a regular los aspectos más “técnicos” de la evaluación (establecimiento de las fechas para la evaluación -lo cual implica la concepción de que la evaluación se hace en un momento diferenciado al resto del proceso de enseñanza-aprendizaje-, plazos para conocer y revisar las calificaciones, etc.), comprobamos ahora como en su cumplimiento el reduccionismo es mayor, dejándose de lado todo aquello que podía implicar una visión del proceso de evaluación desde una perspectiva más amplia o que conlleve un trabajo colegiado para su desarrollo. Se cumple, por tanto, la normativa en su aspecto más gerencialista.

Naturalmente, tal y como ya expusimos en el Marco Teórico, no dudamos que estos aspectos deben estar regulados, y por supuesto que deba cumplirse esa regulación, pero sorprende realmente la poca atención que tanto en la normativa como en el desarrollo de la evaluación de los estudiantes se le concede a su valor para autorregular el aprendizaje de los estudiantes, para ajustar el proceso de enseñanza, para socializar al alumnado en los valores propios del campo profesional en que se están formando, etc.

Creemos que en esta normativa debería recogerse también una perspectiva de la evaluación más formativa, lo cual, si bien no implica necesariamente que sea la que se va a desarrollar, si podría ayudar a modificar las prácticas de profesores que dejarían de poder contar con el argumento de que están cumpliendo con la normativa vigente y no se les puede exigir más, o incluso que actuar de otra forma sería ir en contra de lo que establece la normativa.

8. **Conocer cómo están influyendo las especificidades propias del contexto universitario en el proceso de evaluación de los estudiantes.**

Como hemos visto en el último capítulo del Marco Teórico, el contexto universitario presenta una serie de características institucionales que lo hacen específico y diferente a los demás niveles educativos.

En el análisis de las entrevistas realizadas a los Directores de Departamento constatamos como los profesores consideran que las circunstancias que enunciábamos en el Marco Teórico están influyendo, y condicionando en gran medida, la forma en que se desarrolla el proceso de evaluación.

Así, características institucionales y organizativas como: la masificación estudiantil en muchos grupos, la duplicación del profesorado en tareas docentes e investigadoras, la carencia de ayudas para realizar un trabajo asentado en la reflexión rigurosa y sistemática de la práctica de la enseñanza, la falta de motivación, la escasez de tiempo, el individualismo profesional, la priorización que a nivel administrativo se establece de la producción investigadora frente a la función docente; cuestiones la escasa formación docente que a los profesores universitarios se les exige para enseñar en este nivel o la actuación de un considerable número de profesores que utilizan el "poder" y el "saber" para reafirmarse en su rol y cuya formación es esencialmente de tipo cognitivo (especialización en los conocimientos que debe transmitir); y las características de un gran número de estudiantes universitarios –poco formados, con un nivel académico bajo, competitivos, con poco interés por su formación y que van a aprobar, no a estudiar y a aprender-; son causas que los Directores de Departamento repiten con gran frecuencia como las responsables de que el proceso de evaluación no pueda desarrollarse de otra forma.

Por su parte, como ya hemos comentado anteriormente, los estudiantes afirman que es la rutinización de las prácticas profesionales por parte de los profesores la principal causa de que la evaluación se realice tal y como se

hace; lo cual se ve empeorado por el hecho de que los profesores no negocian ni discuten sus criterios ni el sistema de evaluación con nadie, no saben qué conocimientos y procesos se plantean en las sesiones anteriores y siguientes a la suya, ni se preocupan por conocer los conocimientos previos o las estrategias de aprendizaje que ya poseen los alumnos para poder apoyar en ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se constata así como todas aquellas cuestiones que habíamos identificado en el Marco Teórico como posibles condicionantes de la forma en que se realiza la evaluación de estudiantes en el contexto universitario están de hecho presentes en nuestra Universidad. Ahora bien, la única a la que no se hace referencia es a la consideración de que la evaluación de estudiantes en el ámbito universitario va a estar muy influida por el hecho de que entre sus funciones está el asegurar que los alumnos se estén formando como profesionales a todos los niveles.

En este sentido, recordemos que, según Julia Espín y Mercedes Rodríguez (1993), esta función complica sustancialmente el proceso de evaluación si tenemos en cuenta la complejidad inherente a los aprendizajes desarrollados por los estudiantes, y el hecho de que para evaluar dimensiones como hábitos y actitudes se requiere la colaboración y actuación colegiada del conjunto de profesorado.

Sin embargo, no parece que esta sea una cuestión que los profesores de nuestra Universidad se planteen o sientan como especialmente problemática. Bien al contrario, hemos comprobado que en la evaluación de estudiantes que se realiza en nuestra Universidad uno de los principales problemas que se detecta es la falta de debates y cooperación entre el profesorado, por lo que difícilmente se puede desarrollar la evaluación de estas dimensiones.

Así, tal y como hemos formulado en el último capítulo de nuestro Marco Teórico, sostenemos que las especiales circunstancias que presenta este nivel educativo hacen que sea necesario contar con un modelo de evaluación de estudiantes debidamente contextualizado.

Como se recordará, algunas de las características que deberían respetarse para contextualizar debidamente la evaluación en la Universidad ya fueron expuestas en el Marco Teórico. Pues bien, las recordamos a continuación al objeto de poder concluir si se cumplen o no en la U.S.C. o si, al menos, esa es la dirección en la que se avanza en este momento; veamos, para contar con un modelo de evaluación de estudiantes contextualizado en el nivel universitario, se hace necesario:

- pasar de una evaluación uniforme a una evaluación multicultural e inclusiva, lo que no sólo implica considerar aspectos étnico-culturales, de género, clase social o medio, sino también las capacidades individuales, de grupo, de motivación, de intereses, los aspectos intelectuales, etc.
- pasar de una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje, donde es preciso contar con la participación de los estudiantes
- incluir la evaluación compartida
- ampliar los objetivos de la evaluación del aprendizaje (en la dirección de incluir aquellas competencias que requieren una participación activa en la sociedad y en la "economía del conocimiento", en el mercado laboral y en el trabajo, en la vida real y en el contexto virtual)
- fomentar fundamentalmente el desarrollo de habilidades transferibles, no específicas. Para ello, el itinerario formativo que los estudiantes desarrollan en la Universidad debería ser gradual, lo que implicaría una graduación también de las modalidades y exigencias de la evaluación
- fomentar el interés de los estudiantes hacia formas de evaluación innovadoras mediante tareas evaluativas auténticas, que les permitan trabajar en contextos realistas o valorar investigaciones individuales y la presentación de resultados, que les permitan tomar elecciones sobre la naturaleza de las tareas o los modos de llevarlas a cabo, y que potencien el trabajo cooperativo más que el individualista
- asegurarse que los alumnos estén adquiriendo una ética profesional al mismo tiempo que se forman como ciudadanos a todos los niveles.

Lamentablemente, no podemos decir que esta sea la dirección hacia la que camina el proceso de evaluación de estudiantes en nuestra Universidad, y mucho menos que algunos de estos cambios ya estén conseguidos. Muy al contrario, en esta investigación hemos comprobado que nos caracterizamos aún por una forma de entender y desarrollar la evaluación de estudiantes muy lejana a aquello que teóricamente se establece como deseable y, lo que es peor, que parece, además, que profesores y estudiantes se han resignado a esta forma de actuar y viven esta situación como la única posible de acuerdo con las características del contexto universitario (opinión que, obviamente, no compartimos).

9. Conocer hasta qué punto y cómo están recogidas las especificidades propias de cada área de conocimiento en el proceso de evaluación de los estudiantes.

Tal y como establecimos en el Marco Teórico, partimos de la creencia de que la evaluación de los estudiantes en un área concreta debe hacerse en función de los objetivos y el planteamiento curricular propia de esa área, por lo que creímos que era necesario saber si existen características diferenciales de la evaluación en cada una de las cinco grandes áreas de conocimiento presentes en la Universidad de Santiago de Compostela.

Recordemos que, como establecimos en el cuarto capítulo de esta Tesis, la poca información encontrada sobre la evaluación diferenciada por áreas de conocimiento en el contexto universitario sugiere que en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales hay un mayor énfasis en el aprendizaje experiencial y en la utilización de métodos de enseñanza y de evaluación que priman la creatividad, la comprensión y el trabajo cooperativo de los estudiantes; mientras que en las áreas de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas son más relevantes las capacidades de resolución de problemas y el razonamiento en situaciones complejas.

El interrogante que se nos planteó sobre esta dimensión es hasta que punto se reconoce la peculiaridad de cada área de conocimiento en su proceso

de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en su evaluación. Surge la duda de si existe una reflexión epistemológica de profesorado y estudiantado sobre su área de conocimiento, o si bien su ausencia hace que se evalúe igual en todas las áreas, utilizando métodos estándar de evaluación, cuestión que intentamos abordar a través de la información obtenida en la parte empírica.

Así, tal y como enunciamos en el apartado dedicado a la triangulación de las percepciones de profesores y Directores de Departamento, hemos comprobado que no existe en nuestra Universidad una manera específica de evaluar a los estudiantes en función del área de conocimiento, de forma que a pesar de contar cada área con una racionalidad epistemológica determinada, la peculiaridad del área no queda reconocida en la práctica de la evaluación.

Se constata así como, en contraposición a lo que sugería la literatura consultada, no existen apenas diferencias en la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes (y creemos que son también muy escasas en el proceso de enseñanza en general) en función de encontrarnos en un área de ciencias o de letras, técnica o humanística … Bien al contrario, hemos comprobado como existe una línea o tónica habitual en la evaluación de estudiantes que es la que se sigue mayoritariamente en todas las áreas y titulaciones.

Así, y en definitiva, podemos afirmar que, a pesar de las diferencias existentes entre el profesorado y estudiantado universitario, casi todos acaban realizando este proceso de la misma forma.

10. Saber cómo está contribuyendo la forma de llevar a cabo la evaluación de estudiantes a la calidad docente de la Universidad de Santiago de Compostela.

Recordemos que desde el principio de esta investigación hemos pretendido enmarcar este trabajo sobre la evaluación de estudiantes en la actual investigación sobre el proceso de evaluación de la calidad de las universidades.

Así, a lo largo del segundo capítulo de esta Tesis hemos justificado por qué creemos que la evaluación de estudiantes debe considerarse como un indicador muy relevante para conocer la calidad docente de las universidades, y para ello revisamos, como se recordará, el modo cómo se ha considerado este proceso en los diferentes planes de evaluación que se han desarrollado en nuestro país, qué aspectos de la evaluación de estudiantes se consideran y cuáles creemos que deberían incluirse para que realmente este indicador puede darnos valiosa información para conocer y comprender mejor como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución universitaria.

De esta forma, establecimos que conocer cómo se realiza esta evaluación en cada universidad, en qué aspectos se están centrando, qué metodologías utilizan, qué opinan profesores y estudiantes sobre la forma en que se desarrolla, etc., será un valioso indicador de la calidad de la enseñanza universitaria toda vez que nos proporcionará información muy útil para conocer algunos de sus puntos fuertes y débiles y hacer propuestas de mejora.

Pues bien, teniendo en cuenta la información ofrecida por estudiantes y Directores de Departamento, hay tres niveles de análisis:

- El primero, se refiere a si la evaluación de estudiantes puede ser o no un buen indicador de calidad, y defendemos que sí.
- El segundo, se refiere a si podemos pronunciarnos acerca de si la aportación de la evaluación de estudiantes es o no positiva a la calidad docente de la Universidad de Santiago de Compostela, y claramente hay que decir que no.
- El tercero, por último, nos sitúa ante el desafío de qué hacer para mejorar el actual estado de cosas y, en esa dirección, hacemos una propuesta de máximos primero, y una recomendación sobre las iniciativas que cabría ir adaptando desde ya, después.

10.1. ¿Es la evaluación de estudiantes un indicador de calidad relevante?

Creemos que conocer esta realidad nos aporta información muy valiosa sobre la calidad de la docencia de nuestra Universidad y, desde esta perspectiva, sí es un indicador relevante.

Por supuesto, para conocer la calidad de la docencia tendríamos que atender a otros indicadores, no quedarnos únicamente con la información sobre la evaluación de estudiantes, pero con la información obtenida sobre este proceso sabemos que:

1. No existe coordinación ni debates en los departamentos sobre temas docentes. La coordinación que sería necesaria para poder desarrollar un plan de estudios coherente, organizado y estructurado, no se aprecia en las facultades y departamentos de esta Universidad.
2. El profesorado universitario no cuenta con la formación ni la tradición necesarias para abordar colegiadamente temas relacionados con la docencia.
3. No se está potenciando el desarrollo de capacidades cognitivas superiores en los estudiantes. Carles Monereo y José Ignacio Pozo (2003) consideran que las competencias que deben desarrollar los estudiantes universitarios podrían agruparse en seis grandes bloques: aprender a aprender y a pensar, a cooperar, a comunicarse, a empatizar, a ser crítico y a automotivarse. No parece que estas competencias se estén fomentando ni garantizando con el desarrollo de la evaluación, y sabemos que la evaluación condiciona lo que se va a considerar importante en un proceso formativo.
4. A pesar de que tanto profesores como estudiantes muestran estar descontentos o poco satisfechos con el desarrollo de uno de los aspectos básicos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, no parece que se estén realizando grandes esfuerzos para modificar esta situación, dando la impresión de que ambos

colectivos tienen asumido que es demasiado difícil –cuando no imposible– modificar esta realidad.

5. Los estudiantes universitarios avanzan en sus estudios superiores conformando o consolidando la idea de que es más importante aprobar unos exámenes que el proceso de aprendizaje que están desarrollando, de forma que no dudan en condicionar la forma de estudiar al tipo de pruebas de evaluación que tendrán que superar, o intentar averiguar que es lo que el profesor va a considerar como respuesta correcta aunque ellos no estén de acuerdo en que lo sea.
6. Se está muy lejos de conseguir el entorno de aprendizaje que se pretende en el Espacio Europeo de Educación Superior, ya que uno de sus principios básicos es fijar como eje de referencia de todo el proceso el propio aprendizaje de los alumnos, y precisamente ese proceso de aprendizaje es un gran desconocido para los docentes universitarios.
7. Muchos de los problemas que se detectan en el proceso de evaluación: falta de medios materiales y humanos, deficiente formación pedagógica del profesorado, elevado número de alumnos, falta de coordinación, excesiva compartimentalización del conocimiento, escaso reconocimiento a la labor docente, o rutinización de las prácticas profesionales, van a condicionar igualmente todo el proceso de enseñanza que se realiza en el contexto universitario, dificultando enormemente que sea un proceso de calidad.

Por consiguiente, el saber cómo se está realizando este proceso ofrece información muy relevante sobre la calidad de la docencia de esta institución, lo que lo valida como un indicador deseable o necesario.

10.2. ¿Está contribuyendo la evaluación de estudiantes a la mejora de la calidad docente de la USC?

En relación con el segundo nivel de análisis, relativo al modo cómo está contribuyendo la evaluación de estudiantes a la calidad docente de la Universidad de Santiago de Compostela, la información ofrecida por estudiantes y Directores de Departamento hace que la respuesta no sea muy satisfactoria.

Recordemos, para entenderlo mejor, que hablar de calidad de la docencia universitaria exige conjugar dos perspectivas: una intrínseca, que hace referencia al acatamiento o respeto a las exigencias didácticas de una ciencia o de una disciplina; y otra extrínseca que se refiere a la correlación con las necesidades del entorno.

Consecuentemente, para que el proceso de evaluación de estudiantes esté contribuyendo a la calidad de la docencia, debe hacerlo desde ambas perspectivas.

Ahora bien, hemos visto como desde una perspectiva extrínseca no podemos decir que la evaluación de estudiantes esté contribuyendo realmente a la calidad de la docencia de la USC, puesto que ya hemos comprobado que la evaluación no sólo no favorece el desarrollo de las funciones de la Universidad, sino que en gran medida contradice lo que teóricamente cabe esperar de esta institución.

Pero es que, del mismo modo tampoco podemos decir que la evaluación de estudiantes que se está desarrollando en esta Universidad apoya la calidad docente de la USC desde una perspectiva intrínseca.

Si nos atenemos a los “macrodescriptores de calidad para la evaluación” que Miguel Fernández Pérez establecía en 1991 (véase página 91), podemos observar que ninguno de estos macrodescriptores se cumple en la evaluación de estudiantes que se desarrolla en la USC:

- tal y como se plantea la evaluación de estudiantes, no sirve para aprender;
- aunque se utilizan criterios claros de evaluación, estos no son justificados ante los alumnos;
- no se realiza una evaluación de proceso;
- únicamente se evalúa al alumno, reduciéndolo a los resultados obtenidos en un examen final;
- no se explican las razones de las calificaciones;
- no se utiliza la evaluación de estudiantes para innovar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- la evaluación la decide el profesor solo, sin consultarla ni debatirla con nadie, y realizándola en la mayoría de los casos mediante una única prueba;
- y no sabemos hasta qué punto se consigue alumnos convencidos, no vencidos.

Baste recordar los rasgos identificativos de la evaluación de estudiantes obtenidos a partir de la triangulación de las respuestas de estudiantes y Directores de Departamento, a los cuales podemos añadir los aspectos que hemos comentado en este apartado de conclusiones, para así concluir que la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela no está contribuyendo a la calidad de la docencia de esta institución:

1. La evaluación de estudiantes se concibe mayoritariamente como una comprobación de los conocimientos trabajados.
2. Con gran frecuencia se reduce la evaluación a los resultados conseguidos por los alumnos, resultados que en muchos casos se restringen al nivel de capacidades cognitivas básicas.
3. El referente fundamental que se utiliza en la USC para la evaluación de estudiantes es el normotipo criterial independiente. De esta forma, aunque no se contextualizan esos criterios en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante que se está evaluando, parece que los profesores tienen claro cual es el marco de referencia que deben emplear para evaluar a sus alumnos

en cada una de las materias, y lo utilizan sistemáticamente. Por el contrario, la evolución o progreso que sigue cada alumno en el período que se evalúa (normotipo individualizado) prácticamente nunca se utiliza como referente de la evaluación.

4. El instrumento de evaluación por antonomasia en esta Universidad es el examen.
5. La evaluación se convierte en un momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que se realiza de forma independiente y aislada del mismo.
6. Prácticamente nunca la evaluación de estudiantes que se desarrolla en la USC adopta funciones que puedan servir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje ni ningún tipo de finalidad formativa para estudiantes ni profesores.
7. El proceso de evaluación de estudiantes es un proceso que los profesores organizan y deciden en solitario.
8. La evaluación se realiza fundamentalmente para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos.
9. Para los estudiantes de nuestra Universidad es más importante la certificación de haber adquirido unos “conocimientos” que el proceso de aprendizaje o los propios conocimientos en sí.
10. Hay una tendencia general en la forma de desarrollar la evaluación de estudiantes en toda la Universidad, con pocas diferencias por áreas de conocimiento.
11. El planteamiento curricular de las diferentes áreas de conocimiento no establece diferencias a la hora de llevar a cabo la evaluación de estudiantes. Consecuentemente, y a pesar de contar cada área con una racionalidad epistemológica interna, la peculiaridad del área no queda reconocida en la práctica de la evaluación.
12. La evaluación de estudiantes no está propiciando una educación integral, de acuerdo con una docencia rigurosa y armoniosa en contenidos y valores educativos y pedagógicos.
13. La evaluación no sólo no contribuye al desarrollo de las funciones de la Universidad, sino que en gran medida contradice lo que teóricamente cabe esperar de esta institución.

14. La evaluación de estudiantes no fomenta la creación y consolidación de valores culturales, el desarrollo de un conocimiento crítico y holístico ni la consecución de una formación global de estudiantes y profesores.
15. La evaluación de estudiantes fomenta una concepción dogmática, estática de la ciencia, donde el saber se utiliza como algo definitivo, acabado, perfecto, que es necesario transmitir a las siguientes generaciones.
16. Con la actual forma de llevar a cabo la evaluación de estudiantes no se está avanzando hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. No se están modificando los esquemas de evaluación para valorar y reflejar en las calificaciones el esfuerzo efectuado, el proceso de aprendizaje seguido, las condiciones en que han trabajado y las capacidades desarrolladas.
17. No se está promoviendo, ni garantizando, con la evaluación de estudiantes una visión global, holística de lo que supone un campo de conocimiento, una titulación o una profesión específica.
18. No se están primando las capacidades cognitivas de nivel superior, fundamentales para que la Universidad tenga capacidad de iniciativa y cree pautas de pensamiento y de desarrollo científico y técnico que influyan en la sociedad.
19. El cumplimiento de la normativa que regula la evaluación de estudiantes se centra en sus aspectos más “técnicos”: fechas, plazos y formas, no en lo que podría suponer una visión más amplia del proceso de evaluación y un trabajo colegiado para su consecución.
20. No se está avanzando en la dirección de ninguno de los cambios necesarios para contar con un modelo de evaluación contextualizado en la educación superior.

10.3. ¿Qué hacer para mejorar?

Es ahora el momento de establecer si con esta información es posible realizar propuestas de mejora o proponer algunas de las posibles líneas de

actuación a seguir para mejorar la actual forma de desarrollar el proceso de evaluación de estudiantes y, con él, la calidad de la docencia de esta Universidad.

Frente a esta realidad, la alternativa positiva hacia la que debería tender la evaluación de estudiantes, entendiéndola como propuesta de máximos, sería la siguiente:

1. La evaluación debe entenderse como una valoración y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, sirviendo para orientar este proceso al mismo tiempo que proporciona información en todo momento sobre el nivel de comprensión de los conocimientos trabajados y el grado de adquisición de las competencias pretendidas.
2. La evaluación de estudiantes debe incluir tanto el proceso de adquisición de esas competencias como la información relativa a las condiciones en que trabajan profesores y alumnos, el esfuerzo que están realizando, los valores y actitudes que se desarrollan, las tareas y estrategias de enseñanza y de evaluación utilizadas, etc.
3. La evaluación de estudiantes debe utilizar como referente fundamental el normotipo criterial, contextualizando esos criterios en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante que se está evaluando. Además, estos criterios deben ser explicados, justificados y negociados con los estudiantes, que deben asumir la conveniencia y relevancia de los mismos.
4. Para recoger información, la evaluación de estudiantes debe utilizar tanto las propias tareas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje como estrategias de evaluación (mapas conceptuales, portafolios, evaluación entre iguales, etc.) que pongan en juego habilidades complejas y procesos metacognitivos. En cualquier caso debe buscar que sean tareas evaluativas auténticas, que permitan trabajar en contextos realistas o valorar investigaciones individuales, y permitan tomar elecciones a los estudiantes sobre la naturaleza de

las tareas o los modos de llevarlas a cabo, potenciando el trabajo cooperativo más que el individualista.

5. La evaluación debe estar totalmente integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin ser un momento diferenciado dentro del mismo.
6. Las modalidades y exigencias de la evaluación se deben graduar a lo largo del itinerario formativo.
7. La evaluación de estudiantes debe adoptar funciones que sirvan para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, certificar las capacidades y competencias adquiridas por los alumnos, así como una finalidad formativa para estudiantes y profesores.
8. El proceso de evaluación de estudiantes debe ser un proceso que los profesores organizan y deciden colegiadamente con el resto de profesores del departamento, contextualizándolo en cada materia concreta y discutiéndolo con el grupo de alumnos.
9. La evaluación debe realizarse fundamentalmente para estudiantes y profesores, para que puedan conocer cómo está siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
10. Debe haber una tendencia general en la forma de desarrollar la evaluación de estudiantes en toda la Universidad, no obstante, el planteamiento curricular de las diferentes áreas de conocimiento debe establecer diferencias a la hora de llevar a cabo la evaluación de estudiantes. Consecuentemente, la peculiaridad del área debe quedar reconocida tanto en el desarrollo de la docencia en general, como en la práctica de la evaluación en particular.
11. La evaluación de estudiantes debe propiciar una educación integral, de acuerdo con una docencia rigurosa y armoniosa en contenidos y valores educativos y pedagógicos.
12. La evaluación no sólo debe ser coherente con las funciones de la Universidad, sino que en gran medida debe contribuir a su desarrollo.
13. La evaluación de estudiantes debe fomentar la creación y consolidación de valores culturales, el desarrollo de un conocimiento crítico y holístico y la consecución de una formación global de estudiantes y profesores.

14. La evaluación de estudiantes debe ser coherente con lo que se establece en el Espacio Europeo de Educación Superior, de forma que el eje sobre el que gira todo el proceso debe ser el aprendizaje de los estudiantes, y en las calificaciones se debe reflejar el esfuerzo efectuado, el proceso de aprendizaje seguido, las condiciones en que han trabajado y las capacidades desarrolladas.
15. La evaluación de estudiantes debe promover y garantizar una visión global, holística de lo que supone un campo de conocimiento, una titulación o una profesión.
16. La evaluación de estudiantes debe priorizar especialmente las capacidades cognitivas de nivel superior, transferibles -no específicas-, fundamentales para que la Universidad tenga capacidad de iniciativa y cree pautas de pensamiento y de desarrollo científico y técnico que influyan en la sociedad.
17. La evaluación de estudiantes debe plasmarse en una normativa que recoja una visión amplia del proceso de evaluación; en la que además de la necesidad de un trabajo colegiado para su consecución se regulen las condiciones para que pueda desarrollarse adecuadamente.

Sabemos así hacia donde deberían ir los esfuerzos para mejorar la forma de desarrollar la evaluación de estudiantes, y sabemos cuál es la realidad de la que partimos y las condiciones en que se desarrolla. También debemos recordar que los propios Directores de Departamento ya nos enunciaron algunos de los posibles cambios que, en su opinión, serían necesarios para que este proceso, y la docencia en general, mejorara en nuestra Universidad. Además, los estudiantes, a través de las preguntas abiertas del cuestionario, también nos aclararon cómo les gustaría a ellos que se realizase este proceso.

Pues bien, teniendo toda esta información en cuenta, nos gustaría finalizar este apartado estableciendo algunas de las posibles líneas de actuación que, en nuestra opinión, favorecerían que tanto la evaluación de

estudiantes como el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, aumentaran su calidad:

1. Revisar y modificar la normativa sobre evaluación de estudiantes: es necesario que esta normativa regule el desarrollo de una evaluación con fines pedagógicos y sociales, donde se establezcan claramente las condiciones en las que tiene que desarrollarse este proceso y se exija el cumplimiento de un perfil de evaluación similar al que acabamos de exponer.
2. Promover y requerir un mayor nivel de formación docente, para lo cual hemos visto que será necesario:
    a. que sea obligatoria;
    b. generar su necesidad en el profesorado, es decir, que se motive a los profesores para que sientan esta formación como algo necesario para desempeñar su labor docente; para ello, creemos que el contar con informes que les permitan conocer como se vive y siente este proceso tanto por parte de los estudiantes como de sus compañeros, así como el conocer posibilidades alternativas y como pueden mejora su docencia puede ser de gran utilidad;
    c. que se concrete la formación en función del área de conocimiento al que pertenezca el profesorado al que se dirigen, impulsándose la reflexión epistemológica de profesorado y estudiantado sobre su área de conocimiento y las implicaciones que esto conlleva en la forma de desarrollar la enseñanza y evaluación de estudiantes;
    d. que se inserten los procesos formativos en un proceso más amplio en donde se cuente con la voluntad política, los medios y la planificación adecuados para que realmente pueda ponerse en práctica una forma de enseñar y de evaluar diferente.
3. Adecuar la ratio alumnos-profesor para poder desarrollar metodologías de enseñanza y evaluación más participativas.
4. Apoyar y revalorizar la función docente, al objeto de evitar que se pueda decir que el tiempo y esfuerzo dedicados a planificar, revisar y mejorar las prácticas docentes y evaluativas es tiempo “no rentabilizado”.
5. Impulsar los debates e intercambios de experiencias tanto dentro de los departamentos como por facultades y áreas de conocimiento, que no sea más fácil conocer lo que están haciendo en el otro lado del

océano que lo que están haciendo los compañeros de los despachos vecinos.

6. Exigir reflexión y coordinación sobre los criterios generales de evaluación.
7. Realizar grupos de debate o discusión entre alumnos y profesores sobre los problemas y alternativas de la forma en que se desarrolla la evaluación.

No obviamos que no se puede pretender mejorar el proceso de evaluación de estudiantes al margen del resto del proceso de enseñanza-aprendizaje (lo cual iría en contra de uno de los principios fundamentales de la teoría de la evaluación -ser coherente en todo momento con el proceso formativo en el que se encuentra inmersa-), pero tampoco creemos que para conseguir que la evaluación de estudiantes sea un proceso de calidad baste con mejorar las condiciones en que tiene que desarrollarse.

Por supuesto, si esas condiciones no se dan es muy difícil poder desempeñar una evaluación realmente educativa, que cumpla con los requisitos que estamos formulando; pero también sabemos que incluso con las supuestamente mejores condiciones, la evaluación de estudiantes sigue siendo uno de los procesos más problemáticos y donde más difícilmente se puede decir que se esté realizando con un alto nivel de calidad.

Por ello creemos que es necesario tomar conciencia e iniciar un proceso de reflexión, en el que a partir del conocimiento de la realidad con la que contamos, se originen procesos de mejora; procesos debatidos y consensuados colegiadamente, y que cuenten con el apoyo institucional necesario para su desarrollo. Con este trabajo esperamos contribuir a este fin.

BIBLIOGRAFÍA:

ABRAIRA FERNÁNDEZ, C. (1995a): "¿La evaluación formativa ayuda a los alumnos a aprender?". En Bordon, 47 (1), 53-66.

ABRAIRA FERNÁNDEZ, C. (1995b): "Incidencia de la evaluación formativa en el proceso didáctico". En Revista de Investigación Educativa, 25, 79-90.

ABRAIRA FERNÁNDEZ, C. (1996): "Evaluación formativa de un programa para la enseñanza de las matemáticas a alumnos de Magisterio". En Revista Española de Pedagogía, 203, 129-142.

ACTAS DE LAS JORNADAS: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE LA UNIVERSIDAD (1991) Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

ACTES DE LES JORNADES SOBRE AVALUACIÓ A L'AULA (1993). Universitat de Barcelona. Institut de Ciencies de L'Eduacio.

AHUMADA ACEVEDO, P. (2001): "Evaluación formativa y evaluación sumativa de mapas conceptuales: una experiencia en el área de educación". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

ALEMANY LEIRA, R. (1999): "Indicadores de calidad docente: ¿Café para todos?". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores de la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

ALLEN, D. (comp.) (2000): La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Barcelona: Paidós.

ALONSO TAPIA, J. (1997): Evaluación del conocimiento y su adquisición. Madrid: MEC / CIDE.

ALONSO TAPIA, J. (2001): "La evaluación de la competencia curricular en el contexto de la orientación educativa". En Revista Española de Orientación y Pedagogía, vol. 12, nº 21, 15-38.

ALSINA CATALÁ, C. (2000): "Avaluar les capacitats de fer: les carpetes de curs, els projectes d'aplicació i els treballs creatius". Comunicación presentada en el 1er Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona, 26, 27 y 28 de Junio de 2000.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1993): "El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje". En Cuadernos de Pedagogía, 219, 28-32.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001): Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.

ÁLVAREZ ROJO, V. (DIR.) (1999): Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones.

ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J. (1999): "Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria". En Revista Española de Pedagogía, 214, 445-464.

ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J.; y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1999): "Exigencias del trabajo universitario desde la perspectiva de los alumnos". En Revista de Investigación Educativa, vol. 17, nº 2, 385-392.

ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL GLORES, J. (1999): "La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos". En Revista de Educación, 319, 273-290.

ANDERSON, L. (1984): "The enviroment of instruction: The function of seat-work in a commenrcially developed curriculum". En DUFFY, G., ROEHLER, L.; MASON, J. (Eds.): Comprehension instruction: Perspectives and suggestions. Nueva York: Longman.

ANGULO RASCO, F. (1992): "El caballo de Troya: Calidad de enseñanza y tecnocracia". En Cuadernos de Pedagogía, 206, 62-69.

ANGULO RASCO, F. (1993a): "Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas". En Cuadernos de Pedagogía, 219, 8-15.

ANGULO RASCO, F. (1993b): "Anotaciones al Instituto de calidad y evaluación". En Cuadernos de Pedagogía, 219, 33-39.

ANGULO RASCO, F. (1994): "¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término <evaluación> o por qué no todos los conceptos significan lo mismo". En ANGULO RASCO, F. y BLANCO, N. (coords.): Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Aljibe.

ANGULO RASCO, F.; CONTRERAS DOMINGO, J.; SANTOS GUERRA, M.A. (1991): "Evaluación educativa y participación democrática". En Cuadernos de Pedagogía, 195, 74-79.

AÑAÑOS, E. (2001): "Guía de estudio y programa de evaluación personalizada con soporte informático". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

APARICIO IZQUIERDO, F. (1994): La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios. Madrid: ICE, Universidad Politécnica.

APARICIO, J.J.; SAN MARTÍN, R.; TEJEDOR, F.J. (1982): La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los profesores en la enseñanza superior. Madrid: OEI/CCD.

APER, J.P. y HINKLE, D.E. (1991): “State policies for assessing student outcomes: a case study with implications for state and institutional authorities”. En The Journal of Higher Education, 62 (5), 539-555.

APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.) (1997): Calidad en la Universidad: orientación y evaluación. Barcelona: Laertes.

ARAGONÉS PRIETO, C. (1993): "Evolución de las estrategias de aprendizaje en alumnos de enseñanza superior". En Tarbiya, 4, 35-39.

ARREDONDO GALVÁN, V.M. et al (1996): Universidad y sociedad. La inminencia del cambio. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

ARZOUMANIAN DE KALAYCI, A. (1994): La universidad posmoderna. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

ASTIN, A.W. (1993): Assessment for excellence. The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. Phoenix (Arizona): Orix Press.

ASTIN, A.W. (1999): "Assessment, student develpment, and public policy". En MESSICK, S.J. (Ed.): Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

ATKINS, J.M.; BEATTIE, J.; DOCKRELL, W.B. (1993): Assessment issues in Higher Education. Sheffield: Emploiment Department.

AUGUSTINE, C.H.; COLE, J.J.K.; PETERSON, M.W. (1998): "Impacts of student assessment on teaching & learning: differences between state policy markers and campus representatives". Comunicación presentada en la 23ª Reunión Anual de la Asociación para el estudio de la Educación Superior. Miami, 5-8 de Noviembre de 1998.

AYALA AGUIRRE, F.; MARTÍN PÉREZ, M; SEVILLA CHÁVEZ, P; TORRES TOBÍAS, A. (2001): "El rediseño en el sistema tecnológico de Monterrey: Una estrategia orientada a la incorporación de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad ante las demandas del mundo posmoderno". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

BAGATOLLI, S.M. y LANZ, M.Z. (1995): El juego de las notas. Prácticas de evaluación en la vida cotidiana de una escuela secundaria. Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Rio Cuarto.

BAIGORRI, J. (Coord.) (1997): Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria. Colección "Cuadernos de Formación del Profesorado". Barcelona: ICE-Horsori.

BALLA, J. y BOYLE, P. (1994): "Assessment of student performance: a framework for improving practice". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 19 (1), 17-28.

BALLESTER MARTÍNEZ, J. (1995): "Evaluación del trabajo en grupo". En Cuadernos de Pedagogía, marzo, 48-54.

BARBERÀ GREGORI, E. (1997): "Hacia una metodología de la evaluación (escrita)". En Revista de Educación, 314, 321-339.

BARBERÀ GREGORI, E. (1999): Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Barcelona: Edebé.

BARBERÀ GREGORI, E.: "Evaluación por portafolios en la Universidad". En www.ub.es/forum/conferencias/barbera.htm (curso 1996-1997).

BARBIER, J.M. (1993): La Evaluación en los procesos formativos. Barcelona: Paidós/MEC.

BARCA, A.; CABANACH, R.G.; MARCOS, J.L.; PORTO, A.; VALLE, A. (1994): Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

BARNARD, Y.F.; VELDHUIS, G.J.; VAN ROOIJ, J.C.G.M. (2001): "Evaluation in practice: indentifying factors for improving transfer of training in technical domains". En Studies in Educational Evaluation, 27 (3), 269-280.

BARON, J.B. y WOLF, D.P. (1996): Performance-based student assessment: challenges and possibilities. Chicago: University of Chicago Press.

BARRIOS RÍOS, O. y BORDÁS ALSINA, I. (2001): "Sistemas de evaluación de los aprendizajes (SEA)". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

BATALLOSO NAVAS, J.M. (1995): "¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente". En Aula de Innovación Educativa, 35, 73-77.

BATALLOSO NAVAS, J.M. (2000): "¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente". En VV.AA.: Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Graó.

BEA, E. y GARCÍA AÑÓN, J. (1993): "La idea de Universidad y la calidad de educación". En LÁZARO LORENTE, L. (Ed.): Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Valencia: Servei de Formació Permanent, Universitat de Valencia/CIDE/MEC.

BEATTIE, A. (1995): “A case study in project-based learning and competency profiling”. En EDWARS, A. y KNIGHT, P. (Eds.): Assessing competence in Higher Education. London: Kogan Page.

BEHAR GUTIÉRREZ, R. (2000): "¿Por qué no aprenden mis estudiantes?: el caso de la estadística". Comunicación presentada en el 1er Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona, 26, 27 y 28 de Junio de 2000.

BÈLAIR, L.M. (2000): La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos. Sevilla: Díada.

BELÉNDEZ VÁZQUEZ, A. (1996): "Algunas consideraciones en torno al proceso enseñanza-aprendizaje de la Física en la Universidad". En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27, 189-203.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. (1995): "Los procesos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad". En BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V.: La formación universitaria a debate. Barcelona: Publicacións de la Universitat de Barcelona.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; y FERRERES, V. (1995): La formación universitaria a debate. Barcelona: Publicacións de la Universitat de Barcelona.

BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (Coord.) (1997): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

BETORET, F.; DOMENECH, T. Y DESCALS, A. (2003): “Evaluation of the University teaching/learning process for the improvement of quality in higher education”. En Assessment and Evaluation in Higher Education, 28 (4), 165-178.

BIGGS, J. (1987): Student Approaches to Learning and Studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

BIGGS, J. (1996): "Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 21 (1), 5-15.

BIREMBAUM, M (1995): "Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment". En BIRENBAUM, M. y DOCHY, F.J.R.C.: Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.

BIRENBAUM, M. (1997): "Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations". En Higher Education, 33 (1), 71-84.

BIRENBAUM, M. y DOCHY, F.J.R.C. (1995): Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.

BLANCO FELIP, L.A. (1996): La evaluación educativa, más proceso que producto. Lleida: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Lleida.

BLANCO PRIETO, F. (1994): La evaluación en la educación secundaria. Salamanca: Amará Ediciones.

BLÁZQUEZ ENTONADO, F.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.; MONTANERO FERNÁNDEZ, M. (1998): “Evaluación procesual y final. Hacia un enfoque convergente”. En MEDINA RIVILLA, A.; CARDONA ANDUJAR, J.; CASTILLO ARREDONDO, S.; DOMÍNGUEZ GARRIDO, Mª.C.: Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Madrid: UNED.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, G.F. (1977): Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Troquel.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1995): La evaluación de valores y actitudes. Madrid: Anaya.

BORDÁS ALSINA, Mª.I. y CABRERA RODRÍGUEZ, F.A. (2001a): “Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso”. En Revista Española de Pedagogía, 218, 25-48.

BORDÁS ALSINA, Mª.I. y CABRERA RODRÍGUEZ, F.A. (2001b): “L’avaluació del l’alumnat a la universitat”. En Educar, 28, 61-82.

BORMANS, M.J. et al. (1987): "The role of performance indicators in improving the dialogue between goverment and universities". En International Journal of Management in Higher Education, 11 (2), 181-194.

BORRERO CABAL, A. (1995): The University as an institution today. París: Unesco.

BOUD, D. (1995): "Assessment and Learning: Contradictory or Complementary?". En KNIGHT, P. (Ed.): Assessment for Learning in Higher Education. Birmingham: Kogan Page/Staff and Educational Development Association.

BRAGA, I.L. (1987): "¿Ingresan los alumnos en la universidad con un adecuado desarrollo de los niveles de razonamiento?". En Enseñanza de las Ciencias, 5 (1), 16-26.

BRASKAMP, L.A. y ORY, J.C. (1994) Assessing faculty work: enhancing individual and instituional performance. San Francisco: Jossey-Bass.

BRENNAN, J.; EL-KHAWAS, E.; SHAH, T. (1994): Peer review and the assessment of higher education quality, an international perspective. London: Quality Support Centre.

BRICALL, J.M. (1997): "Visión de la universidad en Europa: problemas diversos, soluciones comunes". Conferencia pronunciada en el ciclo *Los nuevos desafíos de la Universidad.* Institución Libre de Enseñanza. Madrid.

BRICALL, J.M. (Dir.) (2000): Informe Universidad 2000. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

BROADFOOT, P.; MURPHY, R. Y TORRANCE, H. (1992): Changing educational assessment. International perspectives and trends. London, New York: Routledge.

BROOKOVER, W.B.; BEADY, C.; FLOOD, P.; SCHWEITZER, J.; WEISENBAKER, J. (1977): Schools can make a difference. Universidad del Estado de Michigan. Center for Urban Affairs.

BROWN, S. (2003a): “Estrategias institucionales en evaluación”. En BROWN, S. y GLASNER, A. (Edit.): Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

BROWN, S. (2003b): “Aplicaciones prácticas de una evaluación práctica”. En BROWN, S. y GLASNER, A. (Edit.): Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

BROWN, S. y GLASNER, A. (Edit.) (2003): Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

BROWN, S. y KNIGHT, P. (1994): Assessing learners in Higher Education. London: Kogan Page.

BROWN, S.; RACE, P.; RUST, C. (1995): “Using and experiencing assessment”. En KNIGHT, P. (Ed.): Assessment for Learning in Higher Education. Birmingham: Kogan Page/Staff and Educational Development Association.

BUENDÍA EXIMAN, L.; OLMEDO MORENO, E.Mª. (2000): “Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria”. En Bordon, 52 (2), 151-163.

BURGEN, A. (Ed.) (1995): Goals and purposes of higher education in the 21st century. London: Jessica Kingsley.

C.R.U.E. (2002): La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. Acuerdo de la Asamblea General de la

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada el 8 de Julio de 2002. En www.crue.org

CABRERA, F.A. y ESPÍN, J.V. (1986): Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos. Barcelona: PPU.

CALATAYUD SALOM, M.A. (1996): El protagonismo del alumnado de educación primaria en la evaluación. Actas del I Congreso de Innovación Educativa. Volumen 2. Santiago de Compostela.

CALATAYUD SALOM, Mª.A. (1999): "El gran abismo entre evaluación y calificación". En Educadores, nº 190-191, 225-237.

CALFEE, R.C. y PERFUMO, P. (1993): "Carpetas de estudiantes: Oportunidades para una revolución en la evaluación". En Comunicación, Lenguaje y Educación, nº 19-20, 87-96.

CALVO DE MORA MARTÍNEZ, J. (1991): Evaluación educativa y social. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

CALVO DE MORA MARTÍNEZ, J. y MARÍN GONZÁLEZ, C. (1993): "La evaluación o el oficio del diálogo: una crítica a la evaluación oficial". En Investigación en la escuela, 19, 39-55.

CAMPANARIO, J.M. (1998): "Preguntas y respuestas sobre la evaluación de los alumnos en la enseñanza de las Ciencias". En Tarbiya, 19, 69-84.

CAÑAS FERNÁNDEZ, J.L. (1990): Estudiar en la universidad hoy. Las técnicas eficaces, métodos, apuntes, trabajos, tesis, exámenes. Madrid: Dykinson.

CARDINET, J. (1988): Evaluation scolaire et mesure. Bruselas: De Boeck.

CARFAX (1995): Quality in Higher Education. Abigdon: Carfax.

CARRERAS, P. y FERNÁNDEZ-CASTRO, J. (1998): "Evolución de la frecuencia cardíaca de los estudiantes universitarios durante los exámenes". En Ansiedad y Estrés, 4 (2-3), 207-214.

Carta Magna de las Universidades Europeas (1988). En www.crue.org/cmue.htm

CARTER, C. y NEAL, B. (1995): "Assessing competence in Engineering project management". En EDWARS, A. y KNIGHT, P. (Eds.): Assessing competence in Higher Education. London: Kogan Page.

CASANOVA, Mª.A. (1995): Manual de Evaluación Educativa. Madrid: La Muralla.

CASARES GARCÍA, P.M. (1995): "Tests de valores: un instrumento para la evaluación". En Revista Española de Pedagogía, 202, 513-538.

CASTELLÓ BADÍA, M. y MONEREO FONT, C. (2001): "La evaluación por carpetas en la universidad: un sistema de autorregulación del propio aprendizaje". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (1999): "El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior". En Infancia y Aprendizaje, 88, 25-42.

CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2003): Evaluación educativa y Promoción Escolar. Madrid: Pearson Educación.

CASTRO MARTÍNEZ, E. y RICO ROMERO, L. (1994): “Conocimiento matemático, comprensión y evaluación”. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21, 71-82.

CAVE, M. et al (1996): The use of performance indicators in higher education: a critical analysis of developing practice. London: Jessica Kingsley.

CAVE, M. et al (1997): The use of performance indicators in higher education: the challenge of the quality movement. London: Jessica-Kingsley.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y SERRANO ANGULO, J. (1991): "Investigación-acción en la educación universitaria". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la Educación. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

CENTRA, J.A. (1994): “The use of the teaching portfolio and student evaluations for summative evaluation”. En Journal of Higher Education, 65 (5), 555-570.

CHADWICK, C.B. y RIVERA, M. (1990): Evaluación formativa para el docente. Barcelona: Paidós.

CHAVES FREITAS, I.M.A. y SILVERTA, A. (1997): Avaliaçao da Educaçao Superior. Florianópolis (Brasil): Editora Insular.

CHICKERING, A.W. (1999): "Personal Qualities and Human Development in Higher Education: Assessment in the Service of Educational Goals". En MESSICK, S.J. (Ed.): Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

CID SABUCEDO, A. (Dir.) (1998): Estudio de los indicadores de calidad en la docencia en la Universidad de Vigo como estrategia de innovación educativa. Orense: Auria. D.L.

CIFUENTES, L.M. (1997): “Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía?”. En CIFUENTES, L.M. y GUTIÉRREZ, J.Mª.

(Coords.): Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

CIFUENTES, L.M. y GUTIÉRREZ, J.Mª. (Coords.) (1997): Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.

COLL, C. y MARTÍN, E. (1994): “La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar una perspectiva constructivista”. En VV.AA.: El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó. (2ª Ed.)

COLL, C. y ONRUBIA, J. (1999): Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En COLL, C. (coord.): Psicología de la Instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE/Horsori.

COLL, C. y ONRUBIA, J. (2002): “Evaluar en una escuela para todos”. En Cuadernos de Pedagogía, 318, 50-54.

COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (1992): Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Aula XXI/Santillana.

COMISIÓN TÉCNICA (1996): Evaluación y mejora de la calidad docente en la Universidad de La Laguna: una propuesta de actuación. La Laguna: Universidad de La Laguna.

CONFEDERACIÓN DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: "La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En Aula de Innovación Educativa, 51, 71-74.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1994): Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. Informe final. Madrid: MEC.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1995): Programa de evaluación de la calidad de las universidades. Madrid: MEC.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996): Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación. Madrid: MEC.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998a): Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Secretaría General Técnica.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998b): Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades. Madrid: Secretaría General Técnica.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2000a). Guía de Evaluación de Servicios del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Secretaría General Técnica.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2000b): Informe Final segunda convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Secretaría General Técnica.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2001a): Borrador del Catálogo de Indicadores. Madrid: MEC.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2001b): Guía de Evaluación de la Titulación. Madrid: Secretaría General.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2001c): Informe tercera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Secretaría General.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2001d): Informe Global (1996-2000). Madrid: Secretaría General.

CONTRERAS MUÑOZ, E. (1990): El profesor universitario y la evaluación de los alumnos. Madrid: ICE.

CONTRERAS MUÑOZ, E. (1995): “Derechos de los alumnos universitarios ante la evaluación de sus aprendizajes”. En Bordon, 47 (1), 31-40.

COOK, A. (2003): “Assessing the use of flexible assessment”. En Assessment and Evaluation in Higher Education, 26 (6), 539-550.

COROMINA ROVIRA, E. (2000): “¿Entramos en la era portafolio?”. En Bordon, 52 (4), 509-521

COSTA, J. y MARTINS, A. (2001): "Os alunos e as "fraudes" nos processos de avaliaçao: um estudo exploratório sobre o acto de copiar nos testes no ensino superior". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

COSTELLO, M.L.; WELDON, A.; BRUNER, P. (2003): “Reaction cards as a formative evaluation tool: students’ perceptions of how their use impacted classes”. En Assessment and Evaluation in Higher Education, 27 (1), 23-32.

COWEN, R. (Ed.) (1996): World yearbook of education: The evaluation of higher education systems. London: Kogan Page.

COX, R. (1993): "Conceptos sobre aprendizaje, vida profesional y formación pedagógica en la enseñanza superior". En LÁZARO LORENTE, L. (Ed.): Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Valencia: Servei de Formació Permanent, Universitat de Valencia/CIDE/MEC.

CRAFT, A. (Ed.) (1994): International developments in ssuting quality in higher education: selected papers from an international conference. Montreal, 1993. London; Washington (DC): Falmer Press.

CROSS, P. (1999): "Assessment to improve College Instruction". En MESSICK, S.J. (Ed.): Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

DE KETELE, J.M. (1988): "Preface". En CARDINET, J.: Evaluation scolaire et mesure. Bruselas: De Boeck.

DE LA FUENTE, J.; JUSTICIA, F.; ARCHILLA, M.I.; SOTO, A. (1998): "Factores condicionantes de las estrategias de aprendizaje y del rendimiento académico en alumnos universitarios, a través de la escala ACRA". En Revista de Educación de la Universidad de Granada, 11, 193-209.

DE LA ORDEN HOZ, A. (1993): "Evaluación de la calidad universitaria". En La Universidad ante el Quinto Centenario: Actas del Congreso Internacional de Universidades. Madrid: Ed. Complutense

DE LA ORDEN HOZ, A. (1997a): "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación". En Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa. Vol. 13, nº 1-2.

DE LA ORDEN, A. (1997b): "Evaluación y optimización educativa". En SALMERÓN PÉREZ, H. (Ed.) (1997): Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. Granada: Grupo Editorial Universitario.

DE LA TORRE, S. (1998): "Una propuesta innovadora de formación integral para la universidad del s. XXI". En MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. y otros (Coords.): "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI" V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas. Madrid: Universidad Complutense/UNED.

DE LUXÁN, J.Mª (Ed.) (1998): Política y Reforma Universitaria. Barcelona: Cedecs.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1991): "Indicadores de calidad de la docencia universitaria". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1997): "Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria". En APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.): Calidad en la Universidad: orientación y evaluación. Barcelona: Laertes.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1998): "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente". En Revista de Educación, 315, 67-83.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1999): "El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Problemas y alternativas". En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, 99-114.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2000): "El Plan Nacional de Evaluación y la mejora de la calidad de la enseñanza". En ROSALES, C. (Coord.): Innovación en la Universidad. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela/ICE.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (Ed.) et al. (1993): Evaluación y desarrollo profesional. Oviedo: KRK Ediciones.

DE MIGUEL DÍAZ, M. y ARIAS BLANCO, J.M. (1999): "La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria". En Revista de Educación, 320, 353-377.

DE MIGUEL DÍAZ, M. y OTROS (1994): Evaluación para la calidad de los institutos de Educación Secundaria. Madrid: Editorial Escuela Española.

DE MIGUEL DÍAZ, M.; MORA, J. y RODRÍGUEZ, S. (1991): La evaluación de las instituciones universitarias. Madrid: Consejo de Universidades.

Declaración de Bolonia (1999). En www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/Documentos.htm

Declaración de la Sorbona (1998). En www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/Documentos.htm

DEL BONO, T.A. (1994): Modelo de universidad para el siglo XXI. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.

DEL CARMEN, L. (Coord.) (1997): La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria. Colección "Cuadernos de Formación del Profesorado". Barcelona: ICE-Horsori.

DELORS, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

DENDALUCE SEGUROLA, I. (1991): "Dimensiones e investigabilidad de la calidad de la educación". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I

Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

DÍAZ NOGUEIRA, Mª.D. (1993): "Evaluación participativa en la Universidad: una aventura formativa". En Revista de Enseñanza Universitaria, 6, 111-121.

DIERICK, S. y DOCHY, F. (2001): "New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria". En Studies in Educational Evaluation, 28 (1), 307-317.

DOCAMPO, D. (2001): La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. En www.unavarra.es/directo/fcee/Europa/Docampo.pdf

DOCHY, F.J.R.C. et al (1990): "Selecting performance indicators". En GOEDEGEBUURE, L.C.J.; MAASSEN, P.A.M.; WESTERHIJDEN, D.F. (Eds.): Peer review and performance indicators. Utrecht: Uitjeverij Lemma.

DOCKRELL, W.B. (Coord.) (1990): Evaluation Procedures used to measure the efficiency of higher education systems and institutions: a study conducted by the International Association for Educational Assessment. París: Unesco.

DOMÉNECH ZORNOZA, J.L. y BAYARRI ROIG, F. (1995): "La evaluación inicial como instrumento de orientación en la Universidad". En Revista de Orientación Educativa y Vocacional, Vol. VI, nº 10, 113-117.

DONALD, J.G. (2002): Learning to think. Disciplinary perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.

DONALD, J.G. y DENISON, D.B. (2001): "Quality assessment of University students: student perceptions of quality criteria". En The Journal of Higher Education, 73 (4), 478-502.

EDWARDS, A. y KNIGHT, P. (Eds.) (1995): Assessing Competence in Higher Education. London: Kogan Page.

EDWARDS, K.I.; FERNÁNDEZ, E.; MILIONIS, T.M.; WILIAMSON, D.M. (2003): "EAST: developing an electronic assessment and storage tool". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 27 (1), 95-114.

EILERTSEN, T.V. y VALDERMO, O. (2000): "Open-book assessment: a contribution to improved learning?" En Studies in Educational Evaluation, 26 (2), 91-111.

El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe Técnico (2002). En www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/Documentos.htm

ELLIOTT, J. (1990): La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (1992a): "¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa?-I". En Cuadernos de Pedagogía, 206, 56-60.

ELLIOTT, J. (1992b): "¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa?-II". En Cuadernos de Pedagogía, 207, 44-47.

ELSHOUT-MOHR, M.; OOSTDAM, R.; OVERMAAT, M. (2002): "Student assessment within the context of constructivist educational settings". En Studies in Educational Evaluation, 29 (3), 369-379.

ELWOOD, J. y KLENOWSKI, V. (2003): "Creating communities of shared practice: the challenges of assessment use in learning and teaching". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 27 (3), 243-253.

ENRICONE, D. y GRILLO, M. (2000): Avaliaçao. Uma Discussao em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS.

ENTWISTLE, N. (1988): La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.

ERINOSHO, S.Y. (1993): "Preferences of Nigerian high school teachers for modes of assessment". En Studies in Educational Evaluation, 19 (4), 439-445.

ESCAMILLA, A. y LLANOS, E. (1995): La evaluación de aprendizajes y de la enseñanza en el aula. Zaragoza: Edelvives.

ESCOTET, M.A. (1990a): "Visión de la Universidad del siglo XXI: Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios". En Revista de Investigación Educativa, 13, 93-112.

ESCOTET, M.A. (1990b): Evaluación Institucional Universitaria. Buenos Aires: Losada.

ESCUDERO ESCORZA, T. (1999a): "Indicadores de rendimiento académico: una experiencia en la Universidad de Zaragoza". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores de la Universidad: información y decisiones. Madrid, MEC/Consejo de Universidades.

ESCUDERO ESCORZA, T. (1999b): "Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia": En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, 69-86.

ESCUDERO ESCORZA, T. (2002): "Indicadores: Información estratégica para el sistema universitario español". En HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J.: Información Académica, Productiva y Financiera de las Universidades Públicas de España. Año 2000. Indicadores Universitarios. Observatorio Universitario, CRUE. www.crue.org

ESCUDERO ESCORZA, T.: “Evaluación de los aprendizajes en la Universidad”. En www.ub.es/forum/conferencias/escudero.htm (curso 1996-1997).

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1994): "¿Vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y la función docente?". En ESCUDERO MUÑOZ, J.M., y GONZÁLEZ, Mª.T.: Profesores y escuela. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1999): "De la calidad total y otras calidades". En Cuadernos de Pedagogía, 285, 77-84.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZÁLEZ, Mª.T. (1987): Innovación educativa. Barcelona: Humanitas.

ESPADA RECAREY, L. (1999): ¿Hacia dónde va la Universidad? Lección inaugural, curso 1999-2000. Vigo: Universidade de Vigo.

ESPÍN LÓPEZ, J.V. y RODRÍGUEZ LAJO, M. (1993): L'avaluació dels aprenentatges a la universitat. Barcelona: Publicacións Universitat de Barcelona.

ESTATUTO DO ESTUDIANTADO DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. Aprobado en Claustro del 12 de Diciembre de 1998. (En www.ti.usc.es/lexis)

ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. Decreto 28/2004 del 22 de Enero, D.O.G. del 9 de Febrero de 2004, B.O.E. de 22 de Abril de 2004. (En www.ti.usc.es/lexis)

ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. Decreto 473/1997 del 28 de Noviembre, D.O.G. del 29 de Diciembre de 1997. (En www.ti.usc.es/lexis)

ESTEBARANZ GARCÍA, A. y MINGORANCE DÍAZ, P. (1995): "¿Cómo mejorar el impacto de la evaluación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria obligatoria?". En Enseñanza, 13, 223-239.

FABREGAT FILLET, J. y ROS FERRÉ, R.Mª. (2000): "Aprendizaje activo ante una alternativa de la evaluación". Comunicación presentada en el 1er Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona, 26, 27 y 28 de Junio de 2000.

FARIA, L. y LIMA SANTOS, N. (1999): "Escala de evaluación del autoconcepto de competencia: estudios de validación en el contexto universitario". En Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 3 (2), 175-184.

FERNÁNDEZ BERRUECO, R.; MORA PAREDES, Mª.T.; LORENTE ROVIRA, E. (1999): "Problemas en la interpretación del rendimiento de los estudiantes

como indicador de calidad de una institución". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores de la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): "La transformación de la Universidad española". En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, 31-37.

FERNÁNDEZ FRAILE, Mª.E. (1993): “Evaluación y aprendizaje del francés – Lengua Extranjera”. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18, 241-253.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. y LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (1991): "Análisis de las escisiones que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1998): "Evaluación de la cultura y del clima en las instituciones universitarias". En MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. y otros (Coords.): Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI" V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas. Madrid: Universidad Complutense/UNED.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1974): Evaluación escolar y cambio educativo. Madrid: Cincel.

FERNÁNDEZ PEREZ, M. (1986): Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989): Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Salamanca. Hupagraphis.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1991): "Contexto y texto de una definición de «calidad de enseñanza universitaria»". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996): “¿Evaluación? No, gracias, calificación”. En Cuadernos de Pedagogía, 243, 92-97.

FERNÁNDEZ, J.; DORAL, E.; ALANDI, J.M. (1991): "Ansiedad ante los exámenes: El papel de la apreciación de la situación". En Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona, 18 (4), 165-172.

FERNÁNDEZ, M. (1997): "Las pruebas de evaluación curricular en el proceso de evaluación psicopedagógica". En Infancia y Aprendizaje, 79, 89-99.

FERNÁNDEZ-CARVAJAL, R. (1994): Retorno de la universidad a su esencia: una propuesta ingenua para la recuperación de nuestra enseñanza superior. Murcia: Universidad/Secretariado de Publicaciones.

FIERRO, A. y FIERRO-HERNÁNDEZ, C. (2000): “Formatos de examen y objetividad en las calificaciones académicas”. En Revista de Educación, 322, 291-304.

FITT, D.X. y HEVERLEY, M. (1994): "Classroom assessment of student competencies". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 19 (3), 215-224.

FONTÁN MONTESINOS, Mª.T.; SANJUÁN SANTANA, P.; VIRGÓS SANTISTEBAN, A. (1997): "La práctica actual de la evaluación del aprendizaje en una universidad". En SALMERÓN PÉREZ, H.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ FUENTES, R.: Evaluación educativa. VII Jornadas sobre la LOGSE. Granada: Grupo Editorial Universitario.

FOX, D.J. (1981): El proceso de investigación en educación. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (Eunsa).

GARCÍA ABETIO, L. (Coord.) (1997): Investigar para mejorar la calidad de la Universidad. Madrid: UNED

GARCÍA ARETIO, L. (1991): "El perfil personal y sociolaboral y su incidencia en el rendimiento de los alumnos de la UNED". En La investigación educativa sobre la Universidad: Actas de las jornadas. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

GARCÍA DE LEÓN ALVÁREZ, M.A. (1991): "Sobre la vida universitaria española. (Calidad de la educación universitaria y comunidad científica)". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1996): Tratado de educación personalizada: la educación personalizada en la Universidad. Madrid: Rialp.

GARCÍA MORIYÓN, F. (1998): "La disertación: un instrumento de evaluación del desarrollo del pensamiento complejo". En Paideia, abril-junio, 153-168.

GARCÍA PÉREZ, E.; MANCHADO, B. (1998): Un modelo econométrico del fraude académico en una universidad española. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1992): "Características del "buen profesor" universitario según estudiantes y profesores". En Revista de Investigación Educativa, 19, 31-50.

GARDNER, H. y BOIX MANSILLA, V. (1994): “Teaching for understanding within and across the disciplines”. En Educational Leadership, 51 (5), 14-18.

GARFIELD, J.B. (1995): "La evaluación del aprendizaje de la estadística". En UNO: Revista de Didáctica de las Matemáticas, 5, 5-14.

GERBER, S.B.; FINN, J.D.; ACHILLES, C.M.; BOYD-ZAHARIAS, J. (2001): "Teacher aides and students' academic achievement". En Harvard Education Review, 23 (2), 123-135.

GIBBS, G. (2003): "Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje". En BROWN, S. y GLASNER, A. (Edit.): Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

GIL CUADRA, F.; MORENO CARRETERO, F.; DEL OLMO ROMERO, Mª. A. (1997): "Elaboración de cuestionarios para determinar creencias de los profesores". En UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas, 11, 43-54.

GIL PÉREZ, D. (1993): "Enseñanza de las Ciencias". En GIL PÉREZ, D. y GUZMÁN OZÁMIZ, M. de: Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e innovaciones. Madrid: Editorial Popular.

GIL PÉREZ, D. y GUZMÁN OZÁMIZ, M. de (1993): Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e innovaciones. Madrid: Editorial Popular.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): La transición a la educación secundaria. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

GINER DE LOS RÍOS, F. (2001): La universidad española. Madrid: Civitas (1ª ed. 1902).

GÓMEZ GARCÍA, Mª.N. (Ed.) y otros (1993): Universidad y poder: problemas históricos. Sevilla: Gihus.

GONDON, E.W. y BONILLA-BOWMAN, C. (1996): "Can performance-based assessments contribute to the achievement of educational equity?". En BARON, J.B. y WOLF, D.P.: Performance-based student assessment: challenges and possibilities. Chicago: University of Chicago Press.

GONZÁLEZ CABANACH, R. (1994): Psicología de la instrucción: el profesor y el estudiante. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

GONZÁLEZ CABANACH, R. y otros (1993): "La enseñanza universitaria: algunos datos para la reflexión". En Revista de Innovación Educativa, 2, 33-44.

GONZÁLEZ CABANACH, R. y otros (1998): "Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales". En Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 9 (16), 217-229.

GONZÁLEZ CABANACH, R. y otros (1999): "Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico". En RIE. Revista de Investigación Educativa, 17 (1), 47-60.

GONZÁLEZ CABANACH, R.; VALLE ARIAS, A.; NÚÑEZ PÉREZ, J.C. (1994): "Procesos de aprendizaje en el contexto de la enseñanza universitaria". En VV.AA.: Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (1999): "El alumno como indicador de calidad. Reflexiones en torno a su conceptualización". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores de la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

GONZÁLEZ SIMANCAS, J.L. (1991): "Tres condiciones para una educación universitaria de calidad". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

GONZÁLEZ TIRADOS, R.Mª. (1999): "Situación y experiencias de la aplicación de un modelo de indicadores de calidad". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores de la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

GRAO, J. (Coord.) (1991): Demanda y rendimiento académico en Educación Superior.Vitoria: Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.

GRAO, J. y WINTER, R.S. (1999): "Indicadores para la calidad y calidad de los indicadores". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores de la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

GRAVETT, S. (1996): "The assessment of learning in higher education: guiding principles". En South African Journal of Higher Education, 10, 1, 76-82.

GREER, L. (2003): “Does changing the method of assessment of a module improve the performance of a student?”. En Assessment and Evaluation in Higher Education, 26 (2), 127-139.

GROS, B. y ROMAÑA, T. (1995): Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

GUARRO PALLAS, A. (1998): "La mejora de la calidad docente universitaria: ¿realidad o utopía?". EN MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. y otros (Coords.): "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI" V

Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas. Madrid: Universidad Complutense/UNED.

GUILLÉN GARCÍA, F. y JIMÉNEZ BETANCORTO, H. (1998): "Valoraciones que realizan los alumnos de sus profesores". En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 31, 129-138.

GUZMÁN OZÁMIZ, M. De (1993): “Enseñanza de la Matemática”. En GIL PÉREZ, D. y GUZMÁN OZÁMIZ, M. de: Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e innovaciones. Madrid: Editorial Popular.

HAERTEL, E.H. y MULLIS, I.V.S. (1996): "The evolution of the National Asessment of Educational Progress: Coherence with best practice". En BARON, J.B. y WOLF, D.P.: Performance-based student assessment: challenges and posibilities. Chicago: University of Chicago Press.

HAGER, P. y BUTLER, J. (1996): "Two models of educational assessment". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 21 (4), 367-378.

HARVEY, L. y GREEN, D. (1993): "Defining quality". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 18 (1), 9-34.

HERNÁNDEZ PÉREZ, J.; RAMÍREZ MARTÍNEZ, S.; SOUTO GONZÁLEZ, X. (2001): Evaluación y aprendizaje. Una propuesta para mejorar el rendimiento escolar. Valencia: Nau Llibres.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1993): "Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes". En RIE. Revista de Investigación Educativa, 22, 117-150.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1996): “La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades”. En Revista de Investigación Educativa, 14 (2), 25-50.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1997): "El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias". En SALMERÓN PÉREZ, H. (Ed.): Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. Granada: Grupo Editorial Universitario.

HERNÁNDEZ PINA, F. y SORIANO AYALA, E. (1999): “Las carencias formativas del profesorado en cuestiones de evaluación”. En Bordon, 51 (1), 31-38.

HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1989): Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Laia.

HERRÁN GASCÓN, A. de la (1998): Cómo estudiar en la Universidad. Madrid: Universitas.

HERRERA GOVANTES, J. (Coord.) (1991): “Relaciones profesores-estudiantes en la Universidad”. En Revista de Enseñanza Universitaria, 1 (1), 129-131.

HIBBERD, S. (1996): "The mathematics assessment of students entering university engineering courses". En Studies in Educational Evaluation, 22 (4), 375-384.

HOFFMANN, J. (1994): Avaliaçao mediadora: uma practica em construçao da pré-escola á universidade. Porto Alegre: Educaçao & Realidade. (4ª Ed.)

HUSÉN, T. (1996): “Tradiciones, crisis y futuro de la Universidad Occidental”. En GARCÍA HOZ, V. (Dir.): Tratado de educación personalizada: la educación personalizada en la Universidad. Madrid: Rialp.

II PLAN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. Real Decreto 408/2001, de 20 de Abril (BOE de 21 de Abril).

IMRIE, B.W. (1995): "Assessment for learning: quality and taxonomies". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 20 (2), 175-189.

JIMÉNEZ SÁEZ, S. y RUÍZ GARZÓN, F. (1997): "Criterios de evaluación del profesorado universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada". En SALMERÓN PÉREZ, H.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ FUENTES, R.: Evaluación educativa. VII Jornadas sobre la LOGSE. Granada: Grupo Editorial Universitario.

JOFRE, L. y VILALTA, J.M. (1998): "El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Los objetivos del Plan: Evaluación para mejorar". En Revista de Educación, 315, 97-108.

JOHNSON, S.L. y RUSH, S.C. (Eds.) (1995): Reinventing the university: managing and financing institutions of higher education. New York: J. Wiley.

JORBA, J. y SANMARTI, N. (1994): Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas. Barcelona: MEC.

JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1997): “La evaluación como instrumento para mejorar el proceso de aprendizaje de las ciencias. En DEL CARMEN, L. (Coord.): La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (2000): “La función pedagógica de la evaluación. En VV.AA.: Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Graó.

KEMBER, D. y WONG, A. (2000): “Implications for evaluation from a study of students’ perceptions of good and poor teaching”. En Higher Education, 40 (1), 69-97.

KNIGHT, P. (Ed.) (1995): Assessment for Learning in Higher Education. Birmingham: Kogan Page/Staff and Educational Development Association.

KNIVETON, B.H. (1996): “Student perceptions of assessment methods”. En Assessment and Evaluation in Higher Education, 21 (3), 229- 237.

KVALE, S. (1992): "La evaluación y la descentralización de los conocimientos". En Revista de Educación, 299, 119-141.

LAFOURCADE, P.D. (1987): Evaluación de los aprendizajes. Madrid: Cincel. (5ª Ed.).

LATIESA, M. (1991a): "El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios". En La investigación educativa sobre la Universidad: Actas de las jornadas. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

LATIESA, M. (1991b): "Enfoques metodológicos en el análisis del rendimiento". En La investigación educativa sobre la Universidad: Actas de las jornadas. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1996): Bases metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: GR 92.

LEÓN RUBIO, J.Mª y MUÑOZ GARCÍA, F.J. (1992): "Incidencia de la evaluación académica sobre la salud de los estudiantes universitarios". En Revista de Psicología General y Aplicada, 45 (4), 429-437.

LEY 14/1970, de 4 de Agosto, GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA (LGE). B.O.E. 187/70 de 6 de Agosto de 1970.

LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de Agosto, DE REFORMA UNIVERSITARIA (LRU). B.O.E. 209/83 de 1 de Septiembre de 1983.

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de Diciembre, DE UNIVERSIDADES (LOU). B.O.E. 307/2001 de 24 de Diciembre de 2001.

LOMAS, C. (Coord.) (1997): La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

LOMAS, C. y OSORO, A. (1997): “Enseñar Lengua y Literatura en la Educación Secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula”. En LOMAS, C. (Coord.): La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

LÓPEZ GÓRRIZ, I. y GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (1993): “La docencia como investigación: una experiencia de innovación en las aulas universitarias”. En Revista de Enseñanza Universitaria, 6, 85-103.

LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1997): "Hacia una auto-hetero-evaluación procesual integral e integradora en un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista en el aula universitaria". En SALMERÓN PÉREZ, H.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ FUENTES, R.: Evaluación educativa. VII Jornadas sobre la LOGSE. Granada: Grupo Editorial Universitario.

LOZA OLAVE, E. (1998): “La opinión de nuestro alumnado sobre los métodos de enseñanza y sistemas de evaluación empleados en la especialidad de Educación Física de los estudios de Magisterio”. En Contextos Educativos: Revista de Educación, 1, 163-176.

LUCKESI, C.C. (1995): Avaliaçao da aprendizagem escolar. Sao Paulo: Cortez. (2ª Ed.)

LUXAN MELÉNDEZ, J.Mª. de (Ed.) (1998a): Política y reforma universitaria. Barcelona: Cedecs.

LUXÁN MELÉNDEZ, J.Mª. de (1998b): "La evaluación de la Universidad de España". En Revista de Educación, 315, 11-28.

MACDOWELL, L. y SAMBELL, K. (2003): “La experiencia en la evaluación innovadora”. En BROWN, S. y GLASNER, A. (Edit.) (2003): Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

MACGINITIE, W.H. (1993): "Algunos límites de la evaluación". En Comunicación, Lenguaje y Educación, nº 19-20, 25-32.

MACLELLAN, E. (2001): “Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students”. En Assessment and Evaluation in Higher Education, 26 (4), 307-331.

MAFOKOZI, J. (1991): "Evaluación y fracaso escolar: perspectiva del alumno". En Revista Complutense de Educación, 2 (2), 171-194.

MARCELO, C. (1993): “Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas consideraciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido”. En MONTERO MESA, L. y VEZ JEREMÍAS, J.M. (EDS.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela: Tórculo.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1991): "El rendimiento de la Universidad", en La investigación educativa sobre la Universidad: Actas de las jornadas. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

MARÍN, A. (1997): “Programación de unidades didácticas”. En RICO, L. (Coord.): La educación matemática en la Enseñanza Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

MARTENS, R. y HERMANS, H. (2000): “Internet based formative prior knowledge assessment”. En Studies in Educational Evaluation, 26 (3), 245-257.

MARTÍN CIUDAD, N. (1991): "Factores determinantes de la calidad de la educación universitaria". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

MARTIN, L. y KETTNER, P. (1996): Measuring the performance of human service programs. London: Sage.

MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J.R. y GALÁN MOLES, F. (2001): "Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1997): “La participación de los estudiantes en la enseñanza universitaria”. En Revista de Ciencias de la Educación, 169, 59-86.

MARTÍNEZ, R. y GALÁN, F. (2000): “Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios”. En Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 11 (19), 35-50.

MASSY, W.F. y MEYERSON, J.W. (Eds.) (1994): Measuring institutional Performance in higher education. Princeton (NJ): Peterson's Guide.

MATEO, J. (2000): La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE/Horsori. Universitat de Barcelona.

MAUCH, J.E. y SABLOFF, P.L.W. (Eds.): Reform and change in higher education: international perspectives. New York; London: Garland.

MAURI, T.; VALLS, E.; BARBERA, E. (2002): “Aprender a construir conocimientos”. En Cuadernos de Pedagogía, 318, 63-69.

MEADE, D. (1997): "El profesor de calidad". En APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.): Calidad en la Universidad: orientación y evaluación. Barcelona, Laertes.

MEC (2003): La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MEDINA RIVILLA, A.; CARDONA ANDUJAR, J.; CASTILLO ARREDONDO, S.; DOMÍNGUEZ GARRIDO, Mª.C. (1998): Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Madrid: UNED.

MEDINA RUBIO, R. (1996): “Los fines de la Universidad”. En GARCÍA HOZ, V. (Dir.): Tratado de educación personalizada: la educación personalizada en la Universidad. Madrid: Rialp.

MESSICK, S.J. (Ed.) (1999): Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

MICHAVILA, F. (2001): La salida del laberinto. Crítica urgente de la Universidad. Madrid: Editorial Complutense.

MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998): La Universidad española hoy: Propuestas para una política universitaria. Madrid: Síntesis.

MICHAVILA, F. y CALVO, B. (2000): La Universidad española hacia Europa. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.

MILLÁN, A. (1997): “Un modelo didáctico posible: dialógico-pragmático”. En CIFUENTES, L.M. y GUTIÉRREZ, J.Mª. (Coords.): Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

MIRAS, M. y SOLÉ, I. (2002): “Acreditación para qué y cómo”. En Cuadernos de Pedagogía, 318, 70-74.

MONEDERO MOYA, J.J. (1998): Bases teóricas de la evaluación educativa. Málaga: Aljibe.

MONEREO, C. y POZO, J.I. (Eds.) (2003): La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.

MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (2000): "Tomar apuntes en la Universidad". Comunicación presentada en el 1er Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona, 26, 27 y 28 de Junio de 2000.

MONTERO MESA, L. y VEZ JEREMÍAS, J.M. (EDS.) (1993): Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela: Tórculo.

MORA, J.G. (1991): "Criterios para una evaluación de las universidades españolas". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

MORA, J.G. (1998): "La evaluación institucional de la Universidad". En Revista de Educación, 315, 29-44.

MORA, J.G. (1999): "Indicadores y decisiones en las Universidades". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores de la Universidad: información y decisiones. Madrid, MEC/Consejo de Universidades.

MORA, J.G. y CARRASCO, J. (1993): "La calidad de la Educación Superior: un enfoque multidimensional". En LÁZARO LORENTE, L. (Ed.): Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Valencia: Servei de Formació Permanent, Universidad de Valencia/CIDE/MEC.

MORALES, F. (1981): Metodología y teoría de la psicología. Madrid: UNED.

MOYA, C. y VERGARA, F. (Eds.) (2001): Actas del II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Osorno, Chile: Universidad de los Lagos.

MUCHIELL, R. (1974): El cuestionario en la encuesta psicosocial. Madrid: Editorial Ibérico Europea de Ediciones.

MUÑOZ CANTERO, J.M. y RODRÍGUEZ SUÁREZ, M.C. (1996): "La práctica evaluadora docente como un indicador de la calidad universitaria". En Revista Galega de Psicopedagoxía, 13 (vol. 9), 131-159.

MUÑOZ GARCÍA, F.J. y LEÓN RUBIO, J.M. (1991): "Exámenes universitarios y salud: Un estudio psicosocial sobre el estrés académico". En Revista de Enseñanza Universitaria, 1, 49-68.

MURIEL AZUAGA, F. y TORRENTERAS MUÑOS, A. (1997): "Instrumentos y evaluación de los objetivos afectivos en los alumnos de Ciencias de la Salud". En Revista de Enseñanza Universitaria, Nº Extraordinario, 261-268.

NAVARRO ADELANTADO, N. y CABALLERO GARCÍA, P.A. (1997): "La ansiedad ante la prueba de evaluación: su efecto en el rendimiento (I)". En Revista de Investigación Educativa, 15, 1, 69-77

NEAVE, G. (1997): "Evaluation in higher education: the state of the art". En Jornadas de Reflexión: Retos Presentes y Futuros de la Universidad. Valencia, 16-17 de Septiembre, 1-11.

NEAVE, G (1998): "The evaluative state reconsidered". En European Journal of Education, 33 (3), 265-283.

NEAVE, G. y VAN VUGHT, F.A. (Eds.) (1994): Government and higher education relationships acros three continents: the winds of change. Oxford: Pergamon Press.

NESTEL, D. (2003): "Development of an evaluation model for an introductory module on Social Medicine". En Assessment and Evaluation in Higher Education. 27 (4), 301-312.

NEVO, D. (1986): "The conceptualization of educational evaluation". En HOUSE, E.: New Direction in educational evaluation. Lewes: Falmer Press.

NEWMAN, J.H. (1996): Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria. Pamplona: EUNSA.

NICHOLS, P.D.; CHIPMAN, S.F.; BRENNAN, R.L. (Eds.) (1995): Cognitively Diagnostic Assessment. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

NIETO MARTÍN, S. (2000): “El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia”. En Revista de Educación, 322, 305-324.

NORMATIVA BÁSICA PARA A ORDENACIÓN DO PROCESO DE ENSINO-APRENDIZAXE E DA AVALIACIÓN DO RENDEMENTO ACADÉMICO DOS ESTUDIANTES. Aprobada en Junta de Gobierno del 15 de Noviembre de 2001 (En www.ti.usc.es/lexis).

NUTTALL, D.L. (Ed.) (1986): Assessing educational achievement. London, Philadelphia: Falmer Press.

ÑECO, R.P.; GARCÍA, N.M.; FERNÁNDEZ, C.M.; JIMÉNEZ, L.M.; REINOSO, O. (2001): "Problemática de la evaluación en asignaturas informáticas con un componente mayoritariamente práctico". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

OAKLAND, TH. y HAMBLETON, R.K. (Eds.) (1995): International perspectives on academic assessment. Boston; London: Kluwer Academic.

OCDE (1995): Performance standards in education: in search of quality. París: Organization for Economic Co-operation and Development; London: H.M.S.O.

OLDFIELD, K.A. y MACALPINE, J.M.K. (1995): "Peer and self-assessment at the tertiary level. An experiential report". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 20, 1, 125-132.

OLMOS, G.V. de y otros (1996): El enfoque cooperativo en la enseñanza universitaria. Nuevas alternativas para el aprendizaje y la evaluación.

ORDEN HOZ, A. de la (1993): "Influencia de la evaluación del aprendizaje en la eficacia de la enseñanza". En RIE. Revista de Investigación Educativa, 22, 7-41.

ORDEN HOZ, A. de la y otros (1986): "Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la Universidad". En Revista de Investigación Educativa, 8, 21-26.

OTERO GUTIÉRREZ, L. (1995): A Avaliación. Vigo: Xerais.

OTERO GUTIÉRREZ, L. (2000): “Saber/saber hacer: una propuesta para mejorar la evaluación”. En VV.AA.: Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Graó.

PENALBA, V. (1997): “Evaluación en tecnología”. En BAIGORRI, J. (Coord.): Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

PÉREZ CAVANÍ, Mª.L.; REYES CARRETERO, Mª.R.; PALMA, M.; RAFEL, E. (2000): “La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad”. En Infancia y Aprendizaje, 91, 5-30.

PÉREZ FERRA, M. (1998): "La innovación: factor determinante de calidad en la enseñanza universitaria". En MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. y otros (Coords.): "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI" V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas. Madrid: Universidad Complutense/UNED.

PÉREZ FERRA, M. y CARRASCOSA RUIZ, J. (coords.) (1995): Factores que favorecen la calidad educativa. Jaén: Universidad de Jaén.

PÉREZ GARCÍA, F. (1998): "Causas y consecuencias de la evaluación de las Universidades: para qué debe servir". En Revista de Educación, 315, 109-124.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1997): Historia de una reforma educativa. Sevilla: Diada.

PÉREZ JUSTE, R. (1996): “La evaluación en la Universidad”. En GARCÍA HOZ, V. (Dir.): Tratado de educación personalizada: la educación personalizada en la Universidad. Madrid: Rialp.

PÉREZ LINDO, A. (1993): Teoría y evaluación de la educación superior. Buenos Aires: Cuadernos / Educación.

PÉREZ SERRANO, G. y NIETO MARTÍN, S. (1994): “Estudios e investigaciones sobre rendimiento académico (1979-1990): análisis estadístico y bibliométrico”. En Revista Española de Pedagogía, 199, 501-527.

PÉREZ, J.; PEREIRA, J.A. (2000): "La evaluación del rendimiento académico en la Facultat de Ciències de la Salut i la Vida de la Universitat Pompeu Fabra: una tarea colectiva". Comunicación presentada en el 1er Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona, 26, 27 y 28 de Junio de 2000.

PÉREZ-ACCINO PICATOSTE, C. y VELASCO MARTÍN, A. (1993): "Evaluación de la enseñanza de la Farmacología en la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid durante el período 1986-89". En Revista de Enseñanza Universitaria, 5, 99-108.

PERKINS, D. (1995): La escuela inteligente. Barcelona: Gedisa.

PERKINS, D. y BLYTHE, T. (1994): “Putting understanding up front”. En Educational Leadership, 51 (5), 4-7.

PERRENOUD, PH. (1990): La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.

PERRONE, V. (1994): “How to engage students in learning”. En Educational Leadership, 51 (5), 11-13.

PETERSON, M.W. y EINARSON, M.K. (2001): “What are colleges doing about student assessment? Does it make a difference?”. En The Journal of Higher Education, 72 (6), 629-669.

PLA, L. (1997): “El enfoque cognitivo en la enseñanza y aprendizaje del Inglés”. En PLA, L. y VILA, I. (Coords.): Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

PLA, L. y VILA, I. (Coords.) (1997): Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. Real Decreto 1947/1995, de 1 de Diciembre (BOE de 9 de Diciembre).

PLENTICKX, J. y SEGERS, M. (2001): “Programme evaluation as an instrument for quality-assurance in a student-oriented educational system”. En Studies in Educational Evaluation, 27 (4), 355-369.

POLO, A.; HERNÁNDEZ, J.M.; POZO, C. (1995): "Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios". En Ansiedad y estrés, 2 (2-3), 159-172.

PORTO CURRÁS, M. (1998): La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela: Inédita.

PORTO CURRÁS, M. (2000): La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las Universidades: una revisión bibliográfica. Trabajo de Investigación Tutelado. Universidad de Santiago de Compostela. Inédito.

PRIETO CASTILLO, D. (1995): La enseñanza en la Universidad. Universidad Nacional de Cuyo: Mendoza (Argentina).

PUIGGRÓS, A. y KROTSCH, P. (Comp.) (1994): Universidad y evaluación: estado del debate. Buenos Aires: Cuadernos (Instituto de Estudios y Acción Social).

QUINQUER, D. (1997): “La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales”. En BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (Coord.): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.

Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

QUINQUER, D. (2000): “Modelos y enfoques sobre la evaluación”. En VV.AA.: Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Graó.

QUINTANILLA, M.A. (1998a): "En pos de la calidad: Notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español". En Revista de Educación, 315, 85-95.

QUINTANILLA, M.A. (1998b): "Nuevas ideas para la Universidad". En DE LUXÁN, J.Mª (Ed.): Política y Reforma Universitaria. Barcelona: Cedecs.

QUINTÁS, G. (ED) (1996): Reforma y evaluación de la universidad. Valencia: Universitat de València.

RACE, P (2003): “¿Por qué evaluar de un modo innovador?”. En BROWN, S. y GLASNER, A. (Edit.): Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

RAFIQ, Y. y FULLERTON, H. (1996): "Peer assessment of group projects in civil engineering". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 21 (1), 69-81.

RAMÍREZ DE LA PISCINA MILLÁN, S.; SÁNCHEZ GUILLÉN, C.; SIERRA GÓMEZ, F. (1991): "Determinación del estado inicial de conocimientos de los alumnos: Una condición indispensable para conseguir calidad docente en la Universidad". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

REBOLLOSO PACHECO, E. y otros (1998): ¿Por qué la evaluación de la calidad en la Universidad de Almería? Almería: Universidad de Almería.

REBOLLOSO, E.; MARTÍNEZ, E. (1994): "Atribuciones del éxito y fracaso de estudiantes universitarios en las relaciones interpersonales y rendimiento académico: un estudio de su fiabilidad y consistencia". En Psicologica, 15 (3), 363-380.

REGALADO ROSILLO, R.M. (1985): "Estudio: el profesor eficaz según los estudiantes universitarios de Valencia". En Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica, 3, 101-117.

REPETTO TALAVERA, E. (dir.) (1977): Pedagogía Experimental. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, MEC.

RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1997): “Una propuesta de materiales para la enseñanza del Inglés”. En PLA, L. y VILA, I. (Coords.): Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

RICKETTS, C. y WILKS, S.J. (2003): “Improving student performance through computer-based assessment: insights from recent research”. En Assessment and Evaluation in Higher Education, 27 (6), 397-410.

RICO, L. (1997): “Consideraciones sobre el currículo de Matemáticas para Educación Secundaria”. En RICO, L. (Coord.): La educación matemática en la Enseñanza Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

RICO, L. (Coord.) (1997): La educación matemática en la Enseñanza Secundaria. Colección “Cuadernos de Formación del Profesorado”. Barcelona: ICE-Horsori.

RILEY, K.A. y NUTTALL, D.L. (Eds.) (1994): Measuring quality: education indicators - United Kingdom and international perspectives. London: Falmer Press.

RINAUDO, M.C.; DONOLO, D.; CHIECHER, A. (2001): "Participación en clase: implicancias académicas de rasgos personales y del contexto de la clase". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

ROCES, C.; GONZÁLEZ, M.C.; TOURÓN, J. (1997): "Expectativas de aprendizaje y de rendimiento de los alumnos universitarios". En Revista de Psicología de la Educación, 22, 99-123.

ROCES, C.; TOURÓN, J; GONZÁLEZ, M.C. (1995): "Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios". En Bordon, 47 (1), 107 - 120.

RODRÍGUEZ CIELOS, P.; SÁNCHEZ MERINO, S; PADILLA DOMÍNGUEZ, Y.; MORONES BURGOS, J.F. (2001): "Evaluación continua en las asignaturas de matemáticas de las ingenierías. Una experiencia práctica". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991): "Dimensiones de la calidad universitaria". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997): "Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación". En APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.): Calidad en la Universidad: orientación y evaluación. Barcelona: Laertes.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998): "El proceso de evaluación institucional". En Revista de Educación, 315, 45-65.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000): "La evaluación del aprendizaje de los estudiantes". Ponencia presentada en el 1er Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona, 26, 27 y 28 de Junio de 2000.

RODRÍGUEZ SANTERO, J. (1999): “Exigencias de la vida y trabajo universitario desde la perspectiva de los delegados de alumnos”. En Revista de Investigación Educativa. 17 (2), 393-400.

RODRÍGUEZ, G.; JIMÉNEZ, E.G.; PASTOR, C.G. (1993): "La competencia social como exigencia escolar: técnicas y procedimientos de evaluación". En Revista de Investigación Educativa, 21, 83-106.

RODRÍGUEZ, M.; APODACA, P.; PÉREZ, D. (1999): Dimensiones e indicadores de la cultura organizacional en instituciones universitarias. En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores de la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

ROMEO CARDONE, J. (2000): “La evaluación como dimensión de cultura transversal”. Ponencia presentada a las XIIª Jornadas de Evaluación en Educación Superior: “Aproximaciones a una evaluación de valores y actitudes en la formación de profesionales”. Punta Arenas (Chile): Universidad de Magallanes.

ROMER, T.A. (2003): “Situated learning and assessment”. En Assessment and Evaluation in Higher Education, 27 (3), 233-242.

ROSALES LÓPEZ, C. (1990): Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Narcea.

ROSALES LÓPEZ, C. (1999): "El nuevo instituto perfecciona el sistema educativo". En Escuela en Acción, 4, 38-42.

ROSALES LÓPEZ, C. (2000): "La innovación en la Universidad". En Innovación Educativa, 10, 377-384.

RUL GARGALLO, J. (1995): "La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano,organizativo y curricular. Valorar, medir y evaluar". En Aula de Innovación Educativa, 39, 70-77.

RUL GARGALLO, J. (1998): "Evaluar: ¿moda o necesidad? Aproximación a la función de la evaluación en educación". En Aula de Innovación Educativa, 70, 73-76.

RUMBO ARCAS, M.B. (1996): Un punto de vista acerca de la calidad de la enseñanza universitaria: concepciones y actuaciones profesionales del profesorado de la Universidad de La Coruña. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico de Universidades.

RUMBO ARCAS, M.B. (1998): La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado. Granada: Grupo Editorial Universitario.

SABAR, N. (2002): “Toward principled practice in evaluation: Learning from instructors’ dilemmas in evaluating graduate students”. En Studies in Educational Evaluation, 29 (3), 329-339.

SÁEZ BREZMES, Mª.J. (Ed.) (1995): Conceptualizando la evaluación en España. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

SAINZ BARRIO, O. (1998): "La universidad del siglo XXI. Un reto a la postmodernidad". En MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. y otros (Coords.): "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI" V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas. Madrid: Universidad Complutense/UNED.

SAINZ LEYVA, L. (2001): “La evaluación del aprendizaje. Algunas críticas y alternativas de mejoramiento”. En: CiberEduca.com

SALINAS, D. (1997): "La evaluación no es un callejón sin salida". En Cuadernos de Pedagogía, 259, 44-48.

SALINAS, D. (2002): ¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad. Barcelona: Graó.

SALMERÓN PÉREZ, H. (1992): Elementos de referencia en la evaluación de alumnos en las aulas. En Revista de Educación de la Universidad de Granada, 6, 209-216.

SALMERÓN PÉREZ, H. (Ed.) (1997): Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. Granada: Grupo Editorial Universitario.

SALMERÓN PÉREZ, H.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ FUENTES, R. (1997): Evaluación Educativa. VII Jornadas sobre la LOGSE. Granada: Grupo Editorial Universitario.

SALVADOR BLANCO, L. y ZUBIERA IRÚN, J.C. (1991): "La asistencia/absentismo a clase de los estudiantes. Un indicador de eficiencia de la organización universitaria". En BRAZA LLORET, P. y otros (Eds.): Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.

SANCHEZ MATA, L.R. (1996): Modelo de Autoevaluación conducida como alternativa a la evaluación en el marco de la LOGSE. Actas del I Congreso de Innovación Educativa. Volumen 2.

SANCHO GIL, J.M. (1987): Entre pasillos y clases. Barcelona: Sandai.

SANCHO GIL, J.Mª. y HERNÁNDEZ, F. (1998): “El portafolio: la evaluación como reconstrucción del proceso de aprendizaje”. En Manual de Orientación y Tutoría (M.O.T.), mayo, 463-464.

SANTIBÁÑEZ, J.D. y QUINTANA, R. (2000): "Daeco": una herramienta computacional para la evaluación de aprendizajes afectivos al servicio de la reforma educacional". En XIIª Jornadas de Evaluación en la Educación Superior: "Aproximaciones a una evaluación de valores y actitudes en la formación de profesionales". Punta Arenas, Chile.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991): “Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la Universidad”. En Revista de Enseñanza Universitaria, 1 (1), 25-47.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993a): La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993b): “Profesor/profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas”. En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria “Evaluación y Desarrollo Profesional”. Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones.

SANTOS GUERRA, M.A. (1998a): "Evaluaciones sin ton ni son. La necesidad de la metaevaluación educativa". En MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. y otros (Coords.): "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI" V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid: Universidad Complutense de Madrid/UNED.

SANTOS GUERRA, M.A. (1998b): “Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad”. En Revista Interuniversitario de Formación del Profesorado, 34, 39-59.

SANTOS GUERRA, M.A. (1998c): Evaluar es comprender. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

SANTOS GUERRA, M.A. (1999a): "Las trampas de la calidad". En Aula de Innovación Educativa, 68, 81-83

SANTOS GUERRA, M.A. (1999b): “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española”. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1).

SANTOS GUERRA, M.A. (2001): “Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres”. En Tendencias Pedagógicas, 6, 89-100.

SANTOS GUERRA, M.A. (2002): “Dimensiones teóricas de la evaluación”. En TRILLO ALONSO, F. (Coord.): Evaluación. Barcelona: Cisspraxis.

SCOULLER, K. (1998): "The influence of assessment method on students' approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay". En Higher Education, 35, 4, 453-472.

SEARBY, M. y EWERS, T. (1997): "An evaluation of the use of peer assessment in higher education: A case study in the School of Music, Kingston University". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 22 (4), 371-383.

SEGURA EGEA, J.J. y JIMÉNEZ RUBIO-MANZANARES, A. (1998): "Propuesta metodológica para la evaluación de las prácticas clínicas de Odontología". En Revista de Enseñanza Universitaria, 12, 11-20.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, S.L.; COOK, W.S. (1980): Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid: Ediciones Rialp.

SILVIO, J.F. (1993): "Calidad y Tecnología en la Educación Superior en América Latina y el Caribe". En LÁZARO LORENTE, L. (Ed.): Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Valencia: Servei de Formació Permanent, Universitat de Valencia/CIDE/MEC.

SIMMONS, R. (1994): "The horse before the cart: Assessing for understanding". En Educational Leadership, 51 (5), 22-23.

SIZER, J. (1982): "Assessing institutional performance and progress". En WAGNER, L. (Ed.): Agenda for institutional change in higher education. Guildford, UK: Society for Research in Higher Education.

SLUIJSMANS, D.M.A.; MOERKERKE, G.; VAN MERRIENBOER, J.J.G.; DOCHY, F.J.R. (2001): "Peer assessment in problem based learning". En Studies in Educational Evaluation, 27 (2), 153.165.

SMITH, K. (2000): "Self-assessment of English as a foreign language in applying for jobs and higher education studies". En Studies in Educational Evaluation, 26 (4), 315-325.

SMITH, K. y TILLEMA, H. (2003): Clarifying different types of portfolio use". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 28 (6), 625-637.

SMITH, N.L. y SOOJUNG, J. (2002): "Increasing cultural sensitivity in evaluation practice: A South Korean illustration". En Studies in Educational Evaluation, 28 (1), 61-72.

SOCAS, M. (1997): "Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Secundaria". En RICO, L. (Coord.): La educación matemática en la Enseñanza Secundaria. Colección "Cuadernos de Formación del Profesorado". Barcelona: ICE-Horsori.

SORIANO AYALA, E. (1998): "Costumbres y preferencias del profesorado en diferentes aspectos de la evaluación". En Revista de Ciencias de la Educación, 174,183-192.

SOSABOWSKI, M.H.; HERSON, K.; LLOYD, A.W. (1998): "Implementation and student assessment of intranet-based learning resources". En American Journal of Pharmaceutical Education, 62, 3, 302-306.

SOTELO, I. (1987): "Universidad y política". En LERENA, C. (Ed.): Educación y Sociología en España. Madrid: Akal Universitaria.

SPENCER, K.J. Y SCHMELKIN, L.P. (2002): "Student perspectives on teaching and its evaluation". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 27 (5), 397-410.

STEPHENS, D.; BULL, J.; WADE, W. (1998): "Computer assested assessment: suggested guidelines for an institutional strategy". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 23, 3, 283-294.

STRUYF, E.; VANDENBERGHE, R.; LENS, W. (2001): "The evaluation practice of teachers as a learning opportunity for students". En Studies in Educational Evaluation, 27 (3), 215-225.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): Evaluación sistemática. Barcelona: Paidós.

TAL, R. y HOCHBERG, N. (2003): "Assessing high order thinking of students participating in the "wise" project in Israel". En Studies in Educational Evaluation, 29 (2), 69-80.

TAL, R.T.; DORI, Y.J.; LAZAROWITZ, R. (2000): "A project-based alternative assessment system". En Studies in Educational Evaluation, 26 (2), 171-184.

TARAS, M. (2003a): "The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: towards transparency for students and for tutors". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 26 (6), 605-620.

TARAS, M. (2003b): "Using assessment for learning and learning from assessment". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 27 (6), 501-512.

TAVARÉS, J. y ALARCAO, I. (2000): "O portfolio como instrumento de docencia universitaria". Comunicación presentada en el 1er Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona, 26, 27 y 28 de Junio de 2000.

TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (Coord.) (1998a): Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (Dir) (1998b): Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Informe de Investigación. CIDE.

TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (2003): “Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios”. En Revista Española de Pedagogía, LXI (224), 5-32.

TILLEMA, H. y SMITH, K. (2000): “Learning from portfolios: differential use of feedback in portfolio construction”. En Studies in Educational Evaluation, 26 (3), 193-210.

TINAJAS RUIZ, A. (1997): "Evaluación formativa y calificaciones". En Aula de Innovación Educativa, 68, 55-58.

TÓJAR HURTADO, J.C. (1999): "Indicadores de evaluación de la innovación educativa en la Universidad". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord.): Indicadores de la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

TOMÀS, M.; CASTRO, D.; BORRELL, N. (2001): "El cambio de la cultura universitaria en el s. XXI: Consecuencias en los procesos de E/A". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

TOOHEY, S. (2003): “Assessment of students’ personal development as part of preparation for professional work-is it desirable and is it feasible?”. En Assessment and Evaluation in Higher Education, 27 (6), 529-540.

TOURIÑAN LOPEZ, J.M. et al (1996): Identidade e calidade do sistema universitario galego: fundamentos e desenvolvemento legal. Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Universidades e Investigacións.

TRILLO ALONSO, F. (1993): "El pensamiento del alumno: claves para el diseño del currículum y para su desarrollo en el marco de la Reforma". En MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.): Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

TRILLO ALONSO, F. (1994): "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela". En Cuadernos de Pedagogía, 228, 70-74.

TRILLO ALONSO, F. (1995): “La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje significativo y autónomo”. En Innovación Educativa, 5, 191-206.

TRILLO ALONSO, F. (1996): La evaluación del aprendizaje de los alumnos como reto de innovación. En Innovación Educativa: "Actas I Congreso de Innovación Educativa", 1, 217-224.

TRILLO ALONSO, F. (1997a): “<Evaluación del aprendizaje significativo>, o mejor, <Evaluación de la comprensión>“. En Perspectiva Educacional. Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso, 29, Primer Semestre 1997, 73-89.

TRILLO ALONSO, F. (dir.) (1997b): "Avaliación da calidade discente na Universidade: a análise dos enfoques de aprendizaxe e das habilidades para o estudio dos alumnos da Universidade de Santiago de Compostela". Informe de Investigación presentado a la Xunta de Galicia. Inédito.

TRILLO ALONSO, F. (1999): "Las actitudes de los estudiantes: un indicador de calidad universitaria". En Contextos de Educación, 2 (1), 80-117.

TRILLO ALONSO, F. (2001a): "Evaluación de la calidad discente en la universidad: El análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (EDS.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

TRILLO ALONSO, F. (2001b): “A grandes males, grandes remedios”. En Cuadernos de Pedagogía, 301, 84-88.

TRILLO ALONSO, F. (Coord.) (2002): Evaluación. Barcelona: Cisspraxis.

TRILLO ALONSO, F. (2003): “Modelos de evaluación”. En SALVADOR MATA, F.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.; BOLÍVAR BOTÍA, A. (Dirs.): Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. I. Málaga: Aljibe.

TRILLO ALONSO, F. y MÉNDEZ GARCÍA, R.M. (1999): "Modelos de Enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relacónen la Universidad de Santiago de Compostela", en ADAXE, 14-15, 131-147.

TRILLO ALONSO, F. y PORTO CURRÁS, M. (1999): "La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación". En Innovación Educativa, 9, 55-75.

TRILLO ALONSO, F. y PORTO CURRÁS, M. (2002): “La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las Universidades”. En Revista de Educación, 328, 283-302.

UNESCO (1995): Documento de Política para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO

UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. En www.crue.org

UNGER, CH. (1994): “What teaching for understanding looks like”. En Educational Leadership, 51, 5, 8-10.

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE (1998): Las "siete herramientas" para la calidad en la UMH: cómo realizar la autoevaluación. Elche: Universidad Miguel Hernández de Elche.

VALENCIA, S.W. (1993): "Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo". En Comunicación, Lenguaje y Educación, 19-20, 69-75.

VALLS, E. (1993): Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Barcelona: I.C.E. Universidad/Horsori.

VÁZQUEZ REYES, C.M. (1995): "Descripción del modelo de evaluación adoptado en la concepción psicopedagógica que inspira a la reforma". En Monográfico nº 5-6: Mejorar cada día. Evaluación y Calidad de la Enseñanza. UNED. Centro asociado de Sevilla.

VÉLEZ, G. (2001): "La evaluación para la comprensión en el contexto de la universidad". En ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

VENDRELL GUARRO, E.; LUCAYA MONTES, D. (2000): "El paper dels membres integrants de grups d'experència i la innovació docent en l'area dels grups". Comunicación presentada en el 1er Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona, 26, 27 y 28 de Junio de 2000.

VERA MUÑOZ, Mª.I. (1993): Una aproximación a la evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros de la Universidad de Alicante. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

VIDAL GARCÍA, J. (coord.) (1999): Indicadores de la Universidad: información y decisiones. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.

VILLA, A. (2003): "Presentación del Seminario Internacional: Orientaciones pedagógicas para la convergencia Europea de Educación Superior". Deusto: Universidad de Deusto.

VILLAGIER, J. (1990): "El control y la calificación". En Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, 8, 47-57.

VILLAPALOS SALAS, G. (1998): "El futuro de la Universidad". En DE LUXÁN, J.Mª (Ed.): Política y Reforma Universitaria. Barcelona: Cedecs.

VILLAR ANGULO, L.M. (1983): "Evaluación de la enseñanza universitaria por los estudiantes". En Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica, 1, 293-297.

VILLAR ANGULO, L.M. (1998): "Evaluación de la calidad de las instituciones universitarias: nuevas propuestas organizativas". En MARTÍN-MORENO

CERRILLO, Q. y otros (Coords.): "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI" V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas. Madrid: Universidad Complutense/UNED.

VILLARES, R. (1996): Idea da universidade. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

VIVES MADRIGAL, M. (1993): “La evaluación de la competencia en lenguas en el marco del currículum. (Una aportación a partir de la Reforma Educativa)”. En MONTERO MESA, L. Y VEZ JEREMÍAS, J.M. (EDS.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela: Tórculo.

VROEIJENSTIJN, A.I. (1995): Improvement and accountability: navigating between Scylla and Charybdis. London: Jessica Kingsley.

VV.AA. (1993). "Relación entre estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante la situación de examen". En Revista de Psicología General y Aplicada, 46 (1), 71-74.

VV.AA. (1993): "Evaluación de estrategias metacognitivas: un análisis comparativo de tres instrumentos". En Estudios de Pedagogía y Psicología, 5, 275-295.

VV.AA. (1993): "La evaluación del alumno en la Universidad: el proyecto CERT". En Revista de Enseñanza Universitaria, 6, 49-71.

VV.AA. (1996): "El estrés producido por exámenes y la respuesta inmunológica de hipersensibilidad retardada: determinación de la influencia de un programa de intervención sobre miedo a los exámenes en la reactividad cutánea". En Revista de Psicología de la Salud, 8 (2), 27-38.

VV.AA. (1999): “El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado”. En Educar, 10 (17), 23-42.

VV.AA. (1999): Manifiesto universitario: por una universidad dirigida hacia la libertad, el desarrollo y la solidaridad. En Ried (Revista Iberoamericana de Educación a Distancia), 2 (1), 169-173.

VV.AA. (2000): "Aplicación del modelo de portafolio en la evaluación del aprendizaje". Comunicación presentada en el 1er Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona, 26, 27 y 28 de Junio de 2000.

VV.AA. (2000): Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Graó.

VV.AA. (2002): “Enseñanza en la Universidad: percepciones de profesores y alumnos”. En Revista de Educación, 328, 303-324.

WEERT, E. de (1990): "A macro-analysis of quality assessment in higher education" En Higher Education, 19, 57-72.

WEINSTEIN, R.S.; MARSHALL, H.H.; BRATTESANI, K.A.; MIDDLESTADT, S.E. (1982): "Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms". En Journal of Educational Psychology, 74, 5, 678-692.

WESTERHEIJDEN, D.F. (1990): "Peers, performance and power". En GOEDEGEBUURE, L.; MAASSEN, P. y WESTERHEIJDEN, D. (Eds.): Peer review and performance indicators. Utrecht: Lemma, B.V.

WILSON, J.D. (1992): Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Barcelona: Paidós/MEC.

WINNE, P.H. y MARX, R.W. (1982): "Student's and teachers' views of thinking processes for classroom learnig". En Elementary School Journal, 82 (5), 493-518.

WINNE, P.H. y MARX, R.W. (1983): Students´ cognitive processes while learning from teaching. Burnaby. British Columbia: Simon Fraser University.

WISKE, M. S. (1994): “How teaching for understanding changes the rules in the classroom”. En Educational Leadership, 51, 5, 19-21.

WITTROCK, M.C. (1989a): La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós Educador.

WITTROCK, M.C. (1989b): La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós Educador.

WOOD, K.D. (1993): "Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes". En Comunicación, Lenguaje y Educación, 19-20, 35-44.

WOODWARD, H. (1998): "Reflective Journals and Portfolios: learning through assessment". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 23, 4, 415-426.

YORKE, M. (2003): “Formative assessment in higher education: Moves toward theory and the enhacements of pedagogic practice”. En Higher Education, 45 (4), 477-501.

YOUNG, G. (2003): “Uso del portafolios en la formación del profesorado y en las Ciencias de la Salud”. En BROWN, S. y GLASNER, A. (Ed.): Evaluación en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea.

ZABALA VIDIELLA, A. (1996): "La información de los procesos y los resultados del aprendizaje". En Aula de Innovación Educativa, 55, 41- 58.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1988): Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea. (2ª Ed.).

ZABALZA BERAZA, M.A. (1992): "Los procesos de innovación en la enseñanza universitaria". En Temps d'Educació, 8, 13-42.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1996): "La enseñanza universitaria: roles, funciones y características". En RODRÍGUEZ, J.M. (Ed.): Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario. Huelva: ICE/Universidad de Huelva.

ZABALZA BERAZA, M.A. (2000): "Coordenadas básicas para analizar la calidad de la enseñanza universitaria: qué caracteriza al profesor y la enseñanza de calidad". En: ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Coords): Didáctica Universitaria: la calidad docente en la Universidad. CD-ROM.

ZABALZA BERAZA, M.A. (2003): Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M.A.; TRILLO, F.; GEWERC, A. (Eds.) (2001): La calidad de la Docencia en la Universidad. Actas del I Symposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela.

ZAKRZEWSKI, S. y STEVEN, C. (2003): “Computer-based assessment: quality assurance issues, the hub of the wheel”. En Assessment and Evaluation in Higher Education, 28 (6), 609-624.

ZAKRZEWSKI, S. y BULL, J. (1998): "The mass implementation and evaluation of computer-based assessments". En Assessment and Evaluation in Higher Education, 23 (2), 141-152.

ZÚÑIGA, R. (1997): "La evaluación en la acción docente". En APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.): Calidad en la Universidad: orientación y evaluación. Barcelona: Laertes.

ANEXO 1: CUESTIONARIO

¿CÓMO PERCIBEN LOS ESTUDIANTES LA EVALUACIÓN?

Este cuestionario forma parte de una investigación de Tesis Doctoral sobre la evaluación de estudiantes y la calidad de la enseñanza universitaria en la Universidad de Santiago de Compostela.

Necesitamos tu colaboración para conocer cómo percibes y valoras tu experiencia de evaluación en la Universidad.

La información aquí recogida es absolutamente confidencial, y será empleada únicamente para los fines de la investigación de la que forma parte.

Desde ese compromiso, te pedimos que completes los datos que aquí se solicitan.

Muchas gracias por tu colaboración.

Investigación dirigida por el Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso
Autora: Mónica Porto Currás (Licenciada en Psicopedagogía)

INSTRUCCIONES Y CATEGORÍAS DE RESPUESTA:

A continuación te planteamos un conjunto de cuestiones relacionadas con la evaluación de estudiantes en el ámbito universitario. Con ellas deseamos conocer la frecuencia con la que se encuentran en el nivel universitario algunas situaciones o concepciones de la evaluación.

Salvo en un par de preguntas, donde las alternativas de respuesta son sí o no, utilizamos las siguientes categorías de respuesta:

1 = Nunca.

2 = Algunas veces.

3 = Aproximadamente en la mitad de los casos.

4 = Frecuentemente.

5 = Siempre o casi siempre.

IMPORTANTE: Rodea con un círculo la categoría que mejor represente la frecuencia con la que se da esa situación o concepción:

p. ej. 1 2 3 4 5.

En caso de error tacha con un aspa la alternativa marcada y rodea la correcta:

p. ej. 1 2 3 4 5.

Te agradeceríamos que en la medida de lo posible, no abuses de la alternativa 3. Por supuesto sabemos que no todos los profesores lo hacen igual y, por eso, que cualquier generalización es injusta, pero quisiéramos que pensaras simplemente en lo que, según tú, es común a la mayoría de los profesores/as (por ejemplo: 7 - 9 de cada 10; 70 - 90 %)

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

EDAD: 19-24 años .....

25-30 años .....

31-36 años .....

+ de 36 años .....

SEXO: H .....

M .....

TITULACIÓN: .....

1. Es obvio que, como estudiante, has sido evaluado en numerosas ocasiones. Posiblemente en alguna de ellas te preguntaste ¿pero qué pensará este profesor/a que es evaluar? Pues bien, lo que te pedimos en esta pregunta es que, remitiéndote a tu experiencia como alumno/a universitario/a, nos digas **¿qué crees (piensas, imaginas) que tus profesores/as entienden por evaluar?:**

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
1.-Examinar al alumno/a.	1	2	3	4	5
2.-Calificar al alumno/a.	1	2	3	4	5
3.-Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado.	1	2	3	4	5
4.-Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio.	1	2	3	4	5
5.-Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a.	1	2	3	4	5
6.-Decidir si el alumno/a puede superar la materia.	1	2	3	4	5

2. Considerando las experiencias de evaluación que has tenido en la Universidad, **¿cómo vives tú la evaluación?:**

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
7.-Como una amenaza.	1	2	3	4	5
8.-Como un control.	1	2	3	4	5
9.-Como una comprobación necesaria.	1	2	3	4	5
10.-Como un juicio.	1	2	3	4	5
11.-Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.	1	2	3	4	5
12.-Como una ayuda.	1	2	3	4	5
13.-Como un aprendizaje.	1	2	3	4	5

3. Puede que en alguna ocasión también te hayas planteado para qué sirve la evaluación. Pues bien, a continuación indicamos algunas de las funciones más habituales de la evaluación. Lo que queremos es que nos digas **hasta qué punto crees que adoptan tus profesores/as las que se señalan a continuación**:

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
14.-La selección de alumnos/as.	1	2	3	4	5
15.-El control administrativo (poder conocer el porcentaje de aprobados/suspensos por materias, especialidades, carreras, etc.)	1	2	3	4	5
16.-Socializar a los alumnos/as, es decir, que estos asuman, sin cuestionarse, los conocimientos de una determinada materia (conceptos, valores, actitudes, hábitos, costumbres, etc.)	1	2	3	4	5
17.-Ejercer el poder.	1	2	3	4	5
18.-Facilitar la coordinación entre profesores/as.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
19.-La valoración de los aprendizajes (potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos concretos en razón de lo que midan las pruebas de evaluación)	1	2	3	4	5
20.-El refuerzo motivacional (para el aprendizaje y el logro)	1	2	3	4	5
21.-Reflexionar sobre lo que se hace.	1	2	3	4	5
22.-Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.	1	2	3	4	5
23.-Remediar las dificultadas encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
24.-Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
25.-Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.	1	2	3	4	5
26.-Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as.	1	2	3	4	5
27.-Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a.	1	2	3	4	5
28.-Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as.	1	2	3	4	5
29.-Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5

4. ¿Qué crees tú que tus profesores/as consideran necesario evaluar?:

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
30.-La programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación).	1	2	3	4	5
31.-Las condiciones de estudio de los alumnos/as (espacio, tiempo, recursos, …).	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
32.-El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a).	1	2	3	4	5
33.-El propio proceso o estrategia de evaluación.	1	2	3	4	5
34.-Los conocimientos previos de los alumnos/as.	1	2	3	4	5
35.-El esfuerzo de los alumnos/as.	1	2	3	4	5
36.-La actitud y el interés del alumnado.	1	2	3	4	5
37.-Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc.)	1	2	3	4	5
38.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.	1	2	3	4	5
39.-De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.	1	2	3	4	5
40.-De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.	1	2	3	4	5

5. Y por tus experiencias de evaluación dirías que:

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
41.-Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos, …	1	2	3	4	5
42.-Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables (no se tienen en cuenta efectos imprevistos y colaterales)	1	2	3	4	5
43.-Sólo se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
44.-Se presta más atención a los errores que a los aciertos.	1	2	3	4	5
45.-Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas, …	1	2	3	4	5
46.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas.	1	2	3	4	5
47.-Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional.	1	2	3	4	5

6. En tu opinión, **¿qué toman como referente para la evaluación tus profesores/as?:**

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
48.-Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe.	1	2	3	4	5
49.-El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio.	1	2	3	4	5
50.-Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa.	1	2	3	4	5
51.-La propia evolución o progreso que sigue cada alumno/a: lo que ha mejorado o empeorado en el período al que se refiere la evaluación.	1	2	3	4	5

7. ¿Para quién dirías tú que se realizan las evaluaciones en el ámbito universitario?:

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
52.-Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje.	1	2	3	4	5
53.-Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente.	1	2	3	4	5
54.-Se evalúa para la sociedad (el mercado, …), para seleccionar a los mejores.	1	2	3	4	5
55.-Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as.	1	2	3	4	5

8. Después de haber pasado, como alumno/a universitario/a, por numerosísimas pruebas de evaluación, estás en condiciones de informar sobre cuáles son las estrategias e instrumentos que emplean. Así, **sobre el uso de los instrumentos de recogida de información, dirías que:**

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
56.-En general, tus profesores/as evalúan a partir de un único examen o trabajo final.	1	2	3	4	5
57.-En general, en la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del cuatrimestre o curso académico.	1	2	3	4	5
58.-Para ello se obtiene la media aritmética de la puntuación en esos trabajos o exámenes.	1	2	3	4	5
59.-Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes.	1	2	3	4	5

60.-Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como pruebas de evaluación:

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
60.1.-Observación en clase.	1	2	3	4	5
60.2.-Monografías (trabajos bibliográficos)	1	2	3	4	5
60.3.-Entrevista.	1	2	3	4	5
60.4.-Autoevaluación del alumno/a.	1	2	3	4	5
60.5.-Cuaderno-diario del alumno/a (cuaderno en el que el propio alumno/a recoge la tarea diaria que realiza en relación con esa materia)	1	2	3	4	5
60.6.-Coevaluación entre alumnos/as (de forma que parte de la evaluación de cada alumno/a es decidida por el resto de sus compañeros/as)	1	2	3	4	5
60.7.-Participación en el aula (debates, diálogos, puestas en común, asambleas, …)	1	2	3	4	5
60.8.-Casos prácticos	1	2	3	4	5
60.9.-Examen tipo test.	1	2	3	4	5
60.10.-Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo, …)	1	2	3	4	5
60.11.-Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	1	2	3	4	5
60.12.-Examen de preguntas cerradas (definiciones, …)	1	2	3	4	5
60.13.-Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	1	2	3	4	5
60.14.-Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios, ...)	1	2	3	4	5
60.15.-Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	1	2	3	4	5
60.16.-Otros (por favor, especifica cuál/es y señala con qué frecuencia)					
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
61.-En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información.	1	2	3	4	5
62.-En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar.	1	2	3	4	5

63.-Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información. SÍ NO

(Por favor, en caso afirmativo especifica cuál/es)

.....

.....

.....

.....

.....

9. En tu opinión, y hablando de las condiciones en las que se recoge información para la evaluación, se podría decir que:

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
64.-La interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación.	1	2	3	4	5
65.-Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as.	1	2	3	4	5
66.-Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación.	1	2	3	4	5
67.-Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
68.-Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de "descanso" suficientes.	1	2	3	4	5
69.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo.	1	2	3	4	5
70.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación fomentan la motivación por el aprendizaje.	1	2	3	4	5
71.-La superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestimación.	1	2	3	4	5

10. Desde tu percepción como alumno/a universitario/a, **sobre la manera en que se realiza la evaluación, afirmarías que:**

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
72.-Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
73.-La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas.	1	2	3	4	5
74.-La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.	1	2	3	4	5
75.-Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación.	1	2	3	4	5
76.-La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado.	1	2	3	4	5
77.-Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
78.-Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa.	1	2	3	4	5
79.-Se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido "más" que el resto de tus compañeros/as.	1	2	3	4	5
80.-Se evalúa estereotipadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación.	1	2	3	4	5
81.-Cada profesor/a tiene su propio sistema de evaluación, y establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores/as (aunque den la misma materia)	1	2	3	4	5
82.-Realmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar.	1	2	3	4	5

11. Te pedimos ahora que, teniendo en cuenta las experiencias de evaluación por las que has pasado durante tus estudios como universitario/a, nos digas **quién o quiénes deciden en la evaluación, es decir, quién/es participan en la decisión final de la evaluación:**

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
83.-La nota la decide el profesor/a solo/a.	1	2	3	4	5
84.-La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a.	1	2	3	4	5
85.-La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente.	1	2	3	4	5
86.-La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto.	1	2	3	4	5
87.-Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación.		SÍ		NO	

12. Por tus experiencias como alumno/a universitario/a, dirías que **la explicación de que la evaluación se desarrolle como se está haciendo reside en:**

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
88.-La falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores/as por estos temas.	1	2	3	4	5
89.-La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as.	1	2	3	4	5
90.-La rutinización de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación.	1	2	3	4	5
91.-La complejidad del proceso.	1	2	3	4	5
92.-La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma.	1	2	3	4	5
93.-Las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación (escasez de tiempo de los profesores/as, un número excesivo de alumnos/as matriculados/as en cada curso, etc.)	1	2	3	4	5
94.-Los propios alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una manera tradicional: mediante exámenes de "memoria".	1	2	3	4	5
95.-Las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales.	1	2	3	4	5

13. Teniendo en cuenta los momentos en que, como alumno/a universitario/a, has sido evaluado/a y la información que recibiste de esas evaluaciones, afirmarías que:

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
96.-La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado.	1	2	3	4	5
97.-Se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, los errores, los conocimientos incompletos, las estrategias de aprendizaje, etc., de los alumnos/as.	1	2	3	4	5
98.-La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5

14. Después de haber pasado por numerosas experiencias de evaluación en la Universidad, has llegado a la conclusión de que:

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
99.-Padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que al aprendizaje y al esfuerzo.	1	2	3	4	5
100.-No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.	1	2	3	4	5
101.-La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad Casos	Frecuen-temente	Siempre
102.-Lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor/a va a considerar correcto en la respuesta (aunque tú estés convencido/a de que no lo es)	1	2	3	4	5
103.-Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor/a.	1	2	3	4	5
104.-En muchas notas de la carrera hay un factor de azar (lotería o suerte).	1	2	3	4	5
105.-Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.	1	2	3	4	5

Gracias por tu colaboración.

ANEXO 2: GUIÓN DE ENTREVISTA AL DIRECTOR/A DE DEPARTAMENTO

Hola, buenos días/tardes. Soy Mónica Porto de la Facultad de Ciencias de la Educación. Como habíamos quedado cuando hablamos por teléfono, me gustaría hacerle una entrevista para conocer su visión sobre la evaluación de los estudiantes que se está desarrollando en esta facultad.

Creo que ya le había comentado que esta entrevista es uno de los instrumentos que estamos empleando para recoger información para nuestra Tesis Doctoral y saber así cuál es la percepción que profesores de diferentes áreas de conocimiento tienen de este proceso. Nuestro objetivo es poder conocer cómo se realiza la evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela, y enmarcar este proceso en el análisis de la calidad de la enseñanza.

También estamos pasando cuestionarios a los alumnos de diferentes titulaciones para ver cuál es la percepción que tienen ellos, y tenemos la intención de analizar diferentes pruebas de evaluación que se estén empleando en las diferentes facultades, para poder así complementar la información desde diferentes perspectivas ... Si tiene alguna duda o quiere comentar algo sobre la investigación antes de comenzar con las preguntas ...

Empezamos entonces, sólo una aclaración inicial: en todo momento vamos a preguntarle sobre la concepción o práctica de evaluación de este Departamento, pero le agradeceríamos que cuando lo considere oportuno diferencie entre los aspectos que son específicos del Departamento y aquellos que se pueden generalizar a la facultad o a la Universidad en su conjunto:

1. En primer lugar, nos gustaría que nos comentara si se ha establecido alguna propuesta de evaluación de estudiantes a nivel de Departamento (en la que se establezca como se entiende en este Departamento la evaluación, unos procedimientos comunes o criterios de actuación a seguir, etc.).

   En caso afirmativo:

2. ¿Cuál es la concepción de evaluación que en ella se maneja? ¿los criterios comunes que se establecen o las propuestas de acción que se proponen? Y ¿cómo se corresponde esto con la práctica que desarrollan los profesores de este Departamento?

En caso negativo:

2. Y en su opinión, ¿sería necesario o conveniente que existiera? ¿Cree que sería viable o posible su realización, o existen dificultades para su establecimiento? (En el último caso, ¿cuáles serían estas dificultades?)
3. Basándose en su conocimiento como Director/a de Departamento, ¿cuál cree usted que es la concepción de evaluación que se tiene mayoritariamente a nivel de profesorado? (en la misma línea de los criterios comunes que se establecen o las propuestas de acción que se proponen)

4. Las conclusiones que aportan varias de las investigaciones realizadas sobre la evaluación de estudiantes en el contexto universitario apuntan a que este es uno de los procesos más problemáticos que tiene que afrontar el profesorado, ¿podría decirnos usted cuáles son los problemas más frecuentes que tiene o siente el profesorado de este Departamento relacionados con la evaluación de estudiantes?
5. ¿Y cuáles cree usted que son las causas de estos problemas? ¿Qué tipo de condiciones (materiales y/o humanas) podrían ser causantes, en parte, de ellos?
6. En estas mismas investigaciones también se apunta que es la evaluación de estudiantes el proceso que más quejas genera por parte del alumnado: ¿se han recibido quejas sobre este proceso en el Departamento? *(en caso afirmativo)* ¿Con qué nivel de formalidad: escritos individuales, alborotos colectivos, etc.? ¿y en qué aspectos se centraban estas quejas?
7. Como le había comentado antes de iniciar la entrevista, nuestro objetivo es conocer cómo se realiza la evaluación de los estudiantes en la U.S.C. utilizando esta información como un indicador de la calidad de la enseñanza que se ofrece en esta Universidad, ¿cree usted que es un indicador adecuado? Y en el conjunto de indicadores de calidad de la enseñanza, ¿cuál diría que es su peso específico? (estaría entre los más relevantes, los más importantes, los primeros ...)
8. Y en este marco, es decir, en términos de una enseñanza de calidad, ¿cree usted que la evaluación que se está desarrollando en este Departamento es adecuada? ¿Cuáles consideraría que son sus puntos fuertes y cuáles sus debilidades?
9. ¿Considera usted que las especificidades propias de las áreas de conocimiento que se imparten en este Departamento conllevan diferencias a la hora de realizar la evaluación de los estudiantes en comparación con la que se puede realizar en otras áreas de conocimiento?

10. En investigaciones anteriores, se ha visto que son generalmente las situaciones en que se recoge información para la evaluación los momentos que causan más tensión y nerviosismo en el alumnado. ¿Es así en esta facultad? ¿Cómo se manifiesta? ¿A qué cree usted que es debido esto? ¿Cuál es su valoración al respecto?

11. Estas investigaciones también apuntan a que existe una cultura que se concreta en aquello de estudiar para el examen y trabajar para la nota, como algo opuesto a otra caracterizada por una motivación intrínseca por el aprendizaje, por la cualificación personal y profesional, ¿cuáles de estas se dan en este centro? ¿Cuál está más extendida?

12. En esta misma línea, otro de los resultados de investigaciones previas es que los estudiantes afirman que es más importante aprobar que aprender.¿Cree usted que los alumnos de esta Facultad estarían de acuerdo con esta afirmación? ¿A qué diría que es debida? ¿Cuál es su valoración: es justa, se corresponde con la realidad?

Hasta el momento hemos hablado de algunos de los problemas con los que se puede encontrar la evaluación y de algunos de los aspectos que debería recoger para que su práctica apoyara una enseñanza de calidad. Ahora me gustaría hacerle algunas preguntas más concretas sobre la práctica de evaluación que se desarrolla en este Departamento:

13. ¿Qué prácticas o instrumentos de recogida de información se utilizan normalmente? *(sugerir algunos si ha lugar)* ¿Por qué cree usted que son estos los más utilizados?

EJEMPLOS DE PRÁCTICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Observación

Monografías

Cuaderno-diario

Pruebas de papel y lápiz (de ensayo, cuestiones breves, comentarios de texto/figuras/gráficos, informes, pruebas de reconocimiento, de recuerdo, ...)

Intercambios orales

Autoevaluación

Coevaluación

14. ¿Con qué periocidad se realiza la evaluación de los estudiantes? ¿Se realiza una evaluación inicial, continua, final?

15. Le agradeceríamos que me indicara algunos de los referentes o criterios que usted considera que se utilizan mayoritariamente por los profesores/as de este Departamento para realizar la evaluación de estudiantes.

ALGUNOS EJEMPLOS POSIBLES SERÍAN:

el nivel medio de la clase,

unos criterios prefijados de antemano,

la evolución o progreso que sigue cada alumno,

mantener la coherencia con todo el proceso de enseñanza,

utilizar diferentes actividades o tareas que pueden ser resueltas a partir de diferentes grado de comprensión de los contenidos,

comprobar si los alumnos son capaces de generalizar lo que han aprendido, etc.

16. ¿Qué dimensiones considera usted que se incluyen en la evaluación de estudiantes que se realiza en este Departamento? Es decir, ¿qué se evalúa del estudiantado de este centro?

EJEMPLOS POSIBLES EXTRAÍDOS DE LA TEORÍA GENERAL DE EVALUACIÓN SERÍAN:

el aprendizaje de los alumnos, sus conocimientos previos, esfuerzo, actitud, interés, logros, condiciones de estudio, grado de desarrollo de capacidades, etc.;

el grado de asimilación de los contenidos trabajados, la utilidad y puesta en práctica de esos contenidos;

el proceso de enseñanza seguido por el profesor, el programa de la materia, etc.

17. Y en su opinión, del conocimiento adquirido por los alumnos ¿qué se evalúa realmente: la solución algorítmica o mecánica de los problemas y la reproducción de la información (con independencia de que se haga memorísticamente), o bien la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. que hayan desarrollado los estudiantes? ¿A qué se puede deber esto?

18. Uno de los problemas que se le plantean actualmente a la Universidad española es la multitud de objetivos y demandas que se pretende que satisfaga, las cuales además son en algunas ocasiones contradictorias entre sí (por ejemplo: por un lado adaptarse a las exigencias del mundo laboral, empresarial, técnico, de investigación, etc.; y por otro buscar el desarrollo de una serie de capacidades

superiores en los estudiantes) ¿Cómo cree usted que esto afecta a la forma en que se desarrolla la evaluación de estudiantes universitarios?

19. Algunos autores nos dicen que la evaluación se puede realizar fundamentalmente con dos grandes finalidades: una finalidad pedagógica-formativa (para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, saber cómo está siendo sus progresos y los cambios que es necesario realizar para remediar las dificultades que vayan surgiendo) o una finalidad social-acreditativa (para certificar la adquisición de una serie de conocimientos, destrezas, capacidades, etc.). ¿Para qué considera usted que se evalúa en este Departamento tal y cómo se está haciendo en la práctica? *(se podrían dar ejemplos por las opciones del cuestionario)*
20. Nos gustaría que comentara ahora si en su opinión existen algunos factores o aspectos que podrían mejorar la forma en la que actualmente se está desarrollando la evaluación de alumnos universitarios.
21. Podría decirnos, si es que le consta, ¿cuál es el nivel de inquietud, implicación, compromiso, empeño o innovación del profesorado de este Departamento en torno a este tema? ¿Es un tema objeto de reflexiones formales, o por lo menos informales?
22. ¿Cree usted que sería necesario establecer algún tipo de proceso formativo, de mejora, orientado a que los profesores hagan una evaluación distinta? *(En caso afirmativo)* ¿Estarían dispuestos a acudir? ¿Qué habría o se podría hacer?
23. ¿Quiere añadir algo más?
24. Le agradeceríamos, por último, una valoración de esta entrevista: de su objetivo, contenido, diseño ...

Muchas gracias por su colaboración.