

LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: PROPUESTAS PARA LA MEJORA

*Gregorio Rodríguez (Coord.)
Concepción Aguilar; Mercedes Andrades; Rosario Aragón
José A. Chamizo; Rosa M^a Cózar; Raquel Delgado
Ana Yolanda Lupiáñez; Vicente Mesa; Mercedes Moltó
Inmaculada Ramírez; M^a José Romacho y Martín Varela¹
Universidad de Cádiz*

RESUMEN

La evaluación es uno de los aspectos que, con toda probabilidad, suscita más controversia entre los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En gran medida, el origen de esta controversia puede venir originado por las diversas perspectivas que profesores y alumnos tienen sobre el tema.

En esta comunicación presentamos los resultados de una investigación llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cádiz, con el objetivo de explicitar la percepción que el alumnado de la licenciatura de Psicopedagogía tiene en torno a la evaluación (fines, objetivos, procedimientos, utilidad ...). En definitiva, intentar comprender cómo viven y sienten su evaluación los alumnos universitarios.

Sobre la base de los resultados obtenidos se presentan algunas propuestas que pueden servir para mejorar el proceso de la evaluación del aprendizaje universitario.

ABSTRACT

Probably evaluation is one of the most controversial questions for those who are involved in the educational process. Mostly, the origin of this controversy may come from the different perspectives teachers and students have about this subject.

In this paper we present the results from a research made in the Facultad de Ciencias de la Educación (University of Cádiz), to explicit what students in this University think about evaluation (purposes, objectives, procedures, usefulness,...). In short, we try to understand how the University students live and feel their evaluation.

Also, according to the results given in this paper, we show some proposals that may be useful to improve the evaluation process in the University education.

INTRODUCCIÓN

Durante el curso 95/96 un grupo de alumnos de Psicopedagogía, como parte de su proceso formativo, iniciaron una investigación con la intención de tener una valoración general de lo que había supuesto la puesta en práctica del plan de estudios de Psicopedagogía, nacido éste a la luz de la última reforma de los planes de estudio universitarios y favorecedor de la conversión de la antigua Escuela Universitaria de Formación del Profesorado en Facultad de Ciencias de la Educación.

¹ Dpto. de Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Río San Pedro. 11510 - Puerto Real (Cádiz).
Tel. (956) 834200. gregorio.rodriguez@uca.es

Al tratarse de una visión general, se detectaba la necesidad de profundizar en algunos de los aspectos en los que se centró la investigación, cuyos resultados pueden consultarse en Rodríguez y otros (1997). Así, nos encontramos con que al iniciarse el curso 96/97, y como actividad práctica de la asignatura de Metodología de la Investigación Cualitativa, se negoció entre el profesor de la misma y el alumnado, la realización de una investigación que sirviera de continuidad y profundización del trabajo realizado por los compañeros del curso anterior.

Tras debatir en torno a diferentes posibilidades, se llegó a la conclusión de centrar la atención en la evaluación, asunto éste central y de una tremenda influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ponen en práctica en las aulas universitarias.

Nuestra propia experiencia como alumnos, sufridores de la presión de vernos sometidos a las distintas formas de evaluación que se practican en el contexto universitario de nuestra Facultad, y la sensación de que era una actividad en cierta medida injusta y contradictoria, nos llevó al convencimiento de indagar de una forma más sistemática e intentar comprender algo más nuestra propia realidad como estudiantes.

A lo largo de esta comunicación presentaremos, a grandes rasgos, el proceso metodológico que hemos seguido para llevar a cabo esta investigación, así como los principales resultados obtenidos en la misma y algunas posibles actuaciones que, desde nuestra consideración, pueden hacer que la evaluación cumpla mejor su función formativa.

CONTEXTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La carrera de Psicopedagogía es una de las nuevas especialidades de segundo ciclo diseñadas para su realización en dos cursos académicos. Durante este periodo los alumnos deben superar un total de 120 créditos (1200 horas de formación). Como requisitos previos figuran, en primer lugar, estar en posesión de alguna de las especialidades de Magisterio, Educación Social o haber cursado el primer ciclo de Pedagogía o Psicología y, en segundo lugar, cursar una serie de asignaturas como complementos de formación (incluidas en los 120 créditos) que son distintas según la titulación de procedencia del alumnado.

La distribución de créditos en los dos años queda recogido en la siguiente tabla:

Ciclo	Curso	Materias Troncales	Materias Obligatorias	Materias optativas	Libre Configuración	Proyecto	Totales
2º	1º	36	-	12	12	-	60
2º	2º	28	-	32	-	-	60

Practicar un determinado tipo de evaluación supone, en principio, poner de manifiesto cómo se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no sólo atañe al profesor, en cuanto que se ve implicada su coherencia metodológica, sino que deriva en importantes repercusiones de cara al alumnado. Vivir según qué tipo de evaluación implica que alumnos y profesores han de aclarar el papel que juega cada uno, cómo entienden el contenido de la disciplina que se está trabajando, etc.

Nos encontramos en un sistema de educación superior, al que se accede según una selección que utiliza como referente la calificación del alumnado, lo cual hace que se

trascienda del valor de la evaluación como elemento propio del proceso de enseñanza-aprendizaje, y pueda llegar a ser percibido por el alumnado como fin último de todo el proceso.

Sacar a la luz lo que supone e implica la evaluación desde todas las vertientes abordables era, a priori, una tarea compleja y que sobredimensionaba nuestras posibilidades. En consecuencia decidimos centrar la atención en los sentimientos y opiniones que la evaluación había generado entre el alumnado de Psicopedagogía, desechando, desde el principio, los conocimientos teóricos que aquéllos pudieran tener sobre la evaluación.

Ante las diferentes asignaturas optativas y de libre elección que se permiten cursar, nos planteamos la necesidad de tomar como objeto de investigación sólo aquellas asignaturas que habían sido cursadas por parte de todos, es decir, las asignaturas troncales de primero, a saber: Dificultades del Aprendizaje; Métodos de Investigación en Educación; Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum; Modelos de Orientación; Psicología de la Instrucción y Prácticum

Tomando como base las experiencias previas y la propia concepción que cada uno de nosotros teníamos sobre la evaluación, a través de un puesta en común del grupo planteamos los contenidos concretos a investigar, centrando nuestra atención en torno a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué entiende el alumnado de 2º de Psicopedagogía por evaluación?
- ¿Cómo perciben la evaluación nuestros compañeros?
- ¿Se detecta una tipología de la evaluación?

Tras varias sesiones de discusión en grupo, nos planteamos como objetivo básico de nuestra investigación *explicitar la percepción que tienen sobre la evaluación los alumnos de 2º de Psicopedagogía de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Cádiz.*

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Acceso al campo y selección de informantes

Al focalizar la atención en las vivencias de nuestros propios compañeros, el acceso al campo era tarea bien fácil, pues se trataba de introducirnos en nuestra propia realidad cotidiana de alumnos de Psicopedagogía.

La tarea que podía resultar algo más compleja era la de seleccionar a aquéllos que iban a desempeñar el papel de informantes en nuestra investigación, pues debían estar dispuestos a implicarse en los requerimientos que todo proceso de estas características exige.

Nos planteamos como estrategia de selección el establecer unos criterios previos, a saber:

- Deben ser alumnos tanto del turno de mañana como del turno de la tarde.
- Deben ser sujetos que hayan accedido a la carrera de Psicopedagogía desde diversos ámbitos: diplomaturas de magisterio, Psicología y Pedagogía.
- Alumnos que se hayan matriculado de todos los créditos (curso completo) y alumnos/as no matriculados de curso completo.
- Alumnos que asisten con asiduidad y los que no asisten habitualmente.
- Alumnos que tienen todas las asignaturas de primero aprobadas y alumnos con asignaturas pendientes.

Sobre la base de estos criterios se procedió a la selección de un total de dieciséis sujetos con los que se contactó y prestaron su colaboración de forma desinteresada, accediendo a ser entrevistados fijando con antelación la fecha, hora y lugar para la realización de las entrevistas.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de información hemos utilizado dos técnicas fundamentales: la entrevista en profundidad y el análisis de documentos. La primera para recabar la información de los alumnos de Psicopedagogía, y la segunda para indagar en torno a la caracterización que se hace de la evaluación en los programas oficiales de las diferentes asignaturas de la carrera.

La entrevista en profundidad permite obtener información sobre una problemática determinada y a partir de la misma, establecer una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador (Rodríguez y cols., 1996).

Consideramos que ante un número limitado de informantes ésta nos permitiría llegar a un contacto directo y personal a través del cual se podría recoger una mayor cantidad de información. También nos ofrecía la oportunidad de recoger esa información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de los entrevistados, en los que podíamos ir profundizando según lo estimásemos relevante y oportuno.

Se elaboró un guión de entrevista semiestructurada, en la que las preguntas se construyeron por parte del grupo a partir de cuestiones surgidas inicialmente a través de una “lluvia de ideas”.

Todos los investigadores disponíamos de las mismas preguntas, con un formato común, pero manteniendo la flexibilidad en cuanto a la forma y orden de realización de las mismas. Quedaba en manos de cada investigador, dependiendo de las posibilidades del entrevistado, ir profundizando en todos los aspectos. De este modo se elaboraron cuestiones que intentaban dar respuesta al qué se evalúa, quién evalúa, cuándo se evalúa, con qué instrumentos, mediante qué procedimientos, posible utilidad, criterios y propuestas de mejora.

Los alumnos perciben con bastante claridad en cada asignatura *qué* es lo que se evalúa. Pretendíamos que los alumnos pusieran de manifiesto sus opiniones sobre este aspecto, así como los posibles contrastes y contradicciones.

A través del *quién* evalúa, pueden poner de manifiesto los alumnos/as el papel, entre otras implicaciones, que les permite desempeñar el desarrollo de las asignaturas.

Normalmente, lo que desde la perspectiva del docente se considera importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una traducción en los *instrumentos* de evaluación utilizados. Este planteamiento es asumido por los alumnado desde visiones distintas y éstas precisamente son las que nos interesaba hacer explícitas.

Pero quizás, uno de los aspectos de mayor interés, donde el alumno puede expresar claramente lo que para él supone la evaluación y su consideración en el proceso vivido, es a través de los *criterios* de evaluación que considera han sido utilizados en su evaluación. Tratábamos de identificar si los alumnos conocían cuáles eran y en qué asignaturas se seguían coherentemente.

Otra dimensión interesante, era la referida a los *momentos* de la evaluación. Con este apartado, recabábamos información en un doble sentido. Por una parte, si la evaluación era final o más bien era una evaluación del proceso y, por otra, si se informaba previamente sobre el tipo de evaluación y cómo se informaba de ésta al alumnado.

Cuando hablamos de *utilidad* lo que pretendemos es poner de manifiesto la opinión que le merece al alumnado las evaluaciones recibidas, orientada hacia los resultados y hacia el proceso.

El formato de la entrevista incluía los siguientes aspectos:

- La presentación inicial de los objetivos de la entrevista.
- El compromiso de guardar el anonimato de los sujetos entrevistados.
- La petición de permiso para utilizar la grabadora.
- Ejecución de la entrevista.
- Agradecimiento a los entrevistados por su colaboración.

Cada uno de los investigadores concertaron sus entrevistas con sus respectivos informantes procediendo posteriormente, a la realización de las mismas. En total se realizaron dieciséis entrevistas, con una duración que osciló entre media hora y una hora y cuarto.

Respecto al análisis de documentos, centramos la atención en los programas oficiales de las asignaturas troncales de primero de Psicopedagogía, con la intención de detectar la caracterización que se hace en cada asignatura de la evaluación y si ésta se correspondía con la opinión mantenida por parte del alumnado.

RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas en audiocinta y, posteriormente, con la ayuda de un dictáfono, se procedió a la transcripción literal de cada una de ellas.

Una vez transcritas las entrevistas, se imprimieron y se procedió a la realización del análisis de las mismas, siguiendo básicamente el método de la Secuencia de Desarrollo planteado por Spradley (1979, 1980). En un primer momento, cada investigador realizó el análisis de dos entrevistas, y después contrastaba los resultados de su análisis con otro investigador que había realizado el análisis de las mismas entrevistas, en un intento de asegurar la credibilidad de los análisis realizados.

RESULTADOS

Desde la perspectiva del alumnado, la evaluación seguida en las asignaturas troncales de primero de Psicopedagogía, a lo largo del curso 1995/1996, podía caracterizarse por su diversidad, aunque en todas se parte de una evaluación de contenidos teóricos, más que de adquisición de capacidades.

"...mi experiencia en cada asignatura fue muy diferente..."

"...se evalúa... no sólo conocimientos sino también capacidades prácticas, lo que no sé es hasta qué punto... principalmente valoran la asimilación del temario como si fueras una máquina para luego soltarlo..."

Para los alumnos/as de Psicopedagogía, la evaluación se percibe como una herramienta que valora la reproducción "mecánica" de contenidos que se han trabajado en el aula, donde la formación ocupa un pequeño lugar y no se deja espacio para el desarrollo de un juicio reflexivo y crítico, fundamental a la hora de poder utilizar la información dada y trabajada en la práctica profesional.

Aunque la opinión mas generalizada es la de que se evalúan principalmente conocimientos teóricos, los sujetos entrevistados argumentaban también que lo que se evaluó en primero de Psicopedagogía dependía, aún cuando con excepciones, del Departamento al que pertenecían las asignaturas: Psicología y Didáctica.

Mientras que desde las asignaturas del Departamento de Psicología se evaluaban, sobre todo, la adquisición memorística de unos conocimientos puntuales, en el caso del Departamento de Didáctica, en la mayoría de los casos, se evaluaban aspectos más bien de tipo procedimental como la capacidad de análisis y de síntesis, la coherencia entre las ideas y, sobre todo, la capacidad de relacionar unos contenidos con otros.

"...los profesores de Didáctica nos hacen pruebas tipo ensayo, donde te dejan usar el material, o preguntas amplias de elaboración personal, mientras que los de Psicología te hacen pruebas objetivas tipo test, con respuestas cortas y textos mutilados generalmente, con lo que se observan dos tipos de evaluación totalmente opuestas..."

Como se puede leer entre líneas de lo expresado, los alumnos de Psicopedagogía consideran que el encargado de llevar a cabo la evaluación es, en gran medida, el profesor de la asignatura, que es quien establece los criterios que se van a seguir para evaluar y es quien finalmente pone la nota.

"...el peso de la evaluación la tiene el profesor... te da la nota final..."
"Cada profesor evalúa a sus alumnos."
"¿Quién evalúa?... , pues los profesores."

En definitiva, podemos decir que los alumnos consideran que estuvieron sometidos a una evaluación totalmente dirigida por parte del profesorado.

Existe también una gran unanimidad en las opiniones sobre los instrumentos de evaluación que se utilizaron para la evaluación, unanimidad no sólo en las descripciones de éstos, sino en los sentimientos que generaron. Para los sujetos entrevistados, los instrumentos más utilizados fueron, los trabajos escritos (individuales), la entrevista personal, las pruebas tipo test, los trabajos en grupo, las prácticas y las pruebas tipo ensayo.

Hay, por tanto, unos instrumentos en los que se intenta evaluar objetivamente teniendo sólo en cuenta para ello los resultados de pruebas objetivas o exámenes tipo test. Estos exámenes pueden presentar las siguientes modalidades:

- Pruebas de Verdadero o Falso.
- Pruebas de opción múltiple.
- Textos mutilados.
- Respuestas cortas.

Estas pruebas tipo test, se centran de manera excesiva en los resultados de las mismas, eludiendo la aportación que pudieran realizar a la evaluación cualquier otro aspecto.

"...tipo test con preguntas de verdadero o falso, A B C y textos mutilados."

"Innombrable, o sea, no se puede poner un examen de textos mutilados [...]. Textos mutilados faltos de estética, aprendizaje memorístico [...]"

"Por ejemplo, en una puntuación que si se contesta a una pregunta se resta punto. [...] Ahora, el sistema de evaluación en ese uso concreto no me parece la más adecuada."

Además de los exámenes tipo test, se hace referencia a los trabajos de clase como otro de los instrumentos más utilizados en la evaluación. Consideran que estos trabajos o bien no se tenían en cuenta, o bien eran requisito imprescindible para poder acceder al examen sin ser adecuadamente valorados, pues lo que se tenía en consideración, era la nota obtenida en el examen o, en el caso de ser evaluados, no existían criterios claros que respaldaran dicha valoración, entrando en juego la subjetividad en su corrección.

"...hacer obligatoriamente una serie de trabajos que te dan más o menos el apto, o sea, el apto no, son obligatorios, hay que hacerlos. Punto. No puntúan, y aparte tienes los exámenes... los trabajos pues ya es una cosa muy subjetiva, tú nunca sabes... la nota exacta, una evaluación concreta nunca la llegas a saber... influye mucho la subjetividad y sobre todo esos famosos trabajos que en algunas asignaturas... sí influyen en el sentido de que o los haces y después puntúan los parciales o los haces y aparte ayudan a los parciales, nunca te llega a quedar claro..."

También se contemplan dos tipos de trabajos, los individuales y los grupales, siendo estos últimos los preferidos por los alumnos/as porque les permiten intercambiar información con otros compañeros y que los aprendizajes sean más enriquecedores.

"Más positivo los trabajos en grupo. Por una parte, te permite relacionarte en grupo y compartes el conocimiento con los otros de alguna forma..."

Con todo, las percepciones que tienen con respecto a las pruebas tipo test y las pruebas tipo ensayo son ambiguas. Aunque consideran que con las primeras, los aprendizajes adquiridos no serán relevantes para su formación, porque caen en el olvido con facilidad (son aprendizajes memorísticos), las prefieren, porque les resultan más fáciles de superar, y tal y como está concebida la evaluación hoy en día en el sistema educativo, que valora esa adquisición memorística de los contenidos, son preferibles. Todo ello, además, con vistas a obtener unas mejores puntuaciones en el expediente académico personal. No es tanto aprender como superar, con nota, una prueba, aunque con ello no se forme al estudiante.

En lo que respecta a los criterios utilizados para sustentar la evaluación realizada, los alumnos de Psicopedagogía consideran que existen diferencias entre las asignaturas. Por un lado están las que especifican los criterios, en las que se realiza tanto una evaluación grupal como individual y donde el profesor es coherente con sus planteamientos desde el principio de curso hasta el final. Y por otro, las que carecen de criterios, donde la evaluación se limita sólo a una calificación en el examen (en el mejor de los casos en los parciales) y de ninguna manera, se acerca a los principios de democracia y justicia que deben presidir los procesos de evaluación.

Los criterios, por tanto, aunque no quedaron definidos con claridad en casi ninguna de las troncales de primero de Psicopedagogía, sí que existen de alguna forma, pero dependen de lo que cada profesor entienda por evaluación. Según esta concepción así enfocan la evaluación.

"...parten del concepto que tienen de evaluación..."

"...hay... mucha variedad y poco criterio"

La evaluación de las asignaturas troncales se realizó bien a través de lós parciales que se llevaron a cabo en dos momentos del curso, o bien a través de un único examen final. Los trabajos encomendados, se realizaban durante todo el curso. No obstante, los alumnos consideran que la evaluación no es procesual sino de producto, teniendo más importancia la puntuación final obtenida y no dando oportunidad al alumno para que se produzca una retroalimentación que le de la posibilidad de mejorar durante el proceso. De la misma manera, a través de este "feed-back", se podría producir un diálogo más efectivo profesor/alumno que permitiría una adaptación de los criterios previamente establecidos y una mayor flexibilidad en la evaluación.

El objeto mediador profesor/alumno en la evaluación es, en opinión de los entrevistados, el tablón de anuncios y las actas en las que aparecen listados con calificaciones numéricas. Por tanto, la retroalimentación antes descrita es imposible que se produzca.

"...se evalúa principalmente los momentos de examen... a través de los dos parciales o bien a través de un final..."

En cuanto a la percepción que tienen los alumnos/as de la utilidad de la evaluación, se encuentran que ésta sólo sirve para aprobar, para buscar el aprobado como meta principal. El aprendizaje auténtico se producirá con posterioridad a la finalización de la licenciatura.

"Sí, la evaluación sirve para algo. Sirve, primero, para si la pasas bien, para pasar un verano estupendo"

"Aparte de para terminar, como todo el mundo"

"Las razones es que al final te lo planteas como que tienes que superar, aprobar... había que superarlos, los parciales había que superarlos, y los trabajos había que hacerlos [...] pues la carrera le supone tener un buen expediente académico..."

Una vez realizado el recorrido a través de lo que los entrevistados/as consideran qué se evalúa, quién lo evalúa, con qué, cuándo y de acuerdo a qué, llegamos hasta uno de los puntos que consideramos más importantes de cara a mejorar la calidad de cualquier enseñanza: las propuestas de mejora de la evaluación.

En general, los alumnos consideran que la evaluación es mejorable. Existen otras formas de proceder que beneficiarán enormemente a la evaluación "bien entendida" y que serán de fácil logro simplemente, con que los profesores y los departamentos se tomasen un mayor interés.

Estos procedimientos de evaluación irían desde mantener los instrumentos utilizados ya en primero, pero con una mayor coherencia y no asignándoles una valoración omnipotente, obteniéndose la calificación a partir de todos los instrumentos y a lo largo del curso, configurándose una evaluación de proceso y no de producto; hasta la realización de entrevistas personales que servirían para que el alumno participara en su propia evaluación. Estas entrevistas, no serían una reproducción del examen teórico, pero ahora con carácter oral, sino que irían más en la línea de un diálogo, donde realmente, se pudiera llegar a demostrar que el alumno está formado en la materia y que no sólo ha adquirido unos conocimientos teóricos. Una de las formas de proceder en la evaluación, sería el fomento de este diálogo profesor/alumno a lo largo del todo el proceso, que permita no sólo intercambiar opiniones sino modificar todos aquellos aspectos que beneficien el proceso de enseñanza/aprendizaje.

"...yo prefiero la evaluación a lo largo del proceso... a través del proceso aprendes más... deberían realizarse exámenes, trabajos... todos valorados... deben prestarse más a dialogar..."

Hasta aquí un breve esbozo de las opiniones reflejadas en las entrevistas. Del análisis de los programas de las asignaturas podemos destacar diversos aspectos que a continuación detallamos:

En las asignaturas de Dificultades del Aprendizaje y de Psicología de la Instrucción, se plantea, por una parte, una evaluación del alumnado a través de dos exámenes parciales (Febrero-Junio), mediante pruebas de tipo test (opción múltiple, preguntas de verdadero-falso, textos mutilados) y, por otra parte, superar el 80% de las clases prácticas optando con ello a un aumento de la calificación obtenida en los parciales.

En las asignaturas de Modelos de Orientación y Diseño e Innovación del Currículum, se plantea una evaluación formativa, donde no sólo se tiene en cuenta al alumno, sino al propio proyecto o currículum de la asignatura, así como al profesor. La evaluación del alumnado se realiza mediante pruebas de ensayo, trabajos de investigación, asistencia a clase y participación en la misma.

Una vez que hemos expuesto los aspectos fundamentales reflejados en la evaluación de los programas, podemos contrastarlas con la evaluación que realmente se llevó a cabo, recogida a través de la opinión del alumnado de dicho curso.

Con respecto a las asignaturas de Dificultades del Aprendizaje y Psicología de la Instrucción, concuerdan con el tipo de instrumento que se utilizó, el examen tradicional tipo test, sin embargo no se percibe que la realización de las prácticas hubiese servido para aumentar la calificación obtenida en dicho examen. Este tipo de evaluación, es considerado por los alumnos inadecuada, ya que lo único que se consigue es que se aprendan de memoria unos contenidos y se olviden fácilmente.

En cuanto a las asignaturas de Modelos de Orientación, Diseño y Desarrollo del Currículum y Métodos de Investigación en Educación, hay una concordancia entre lo planteado en los programas con lo que se llevó a la práctica. La opinión general de los alumnos, es que esta evaluación les ayuda a reflexionar y estructurar los contenidos, llevándose a cabo un verdadero aprendizaje.

Podemos señalar que los alumnos discrepan con este método en lo referente al grado de subjetividad implícita en esta evaluación.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

Entre el alumnado se detecta una clara diferencia en las formas de evaluación que se siguen en las distintas asignaturas, llegando a agrupar estas diferencias en torno a dos departamentos universitarios: Psicología y Didáctica. Con independencia de que quedan algunas otras asignaturas fuera de esta clasificación, como es el caso de aquellas que caen bajo la responsabilidad de otros departamentos diferentes, una primera interpretación que se hace por parte del alumnado es la falta de coordinación interdepartamental. No obstante, cabría una segunda interpretación, probablemente mas importante, enriquecedora y tentadora: ¿ No será

que en los dos departamentos se concibe, se comprende y se vive el aprendizaje, y por ende la evaluación, desde perspectivas y enfoques distintos?.

El papel de la evaluación educativa no puede entenderse disociado del proceso de enseñanza-aprendizaje en general. Si uno de los fines esenciales de la Universidad es “acoger, defender y promover los valores sociales e individuales que le son propios, tales como la libertad, el pluralismo, el respeto de las ideas y el espíritu crítico, así como la búsqueda de la verdad” (Estatutos de la Universidad de Cádiz, 1991: Art. 2º.d), resultaría una incoherencia realizar procesos de evaluación que, cuando menos, sean contradictorios con tal fin. Así, los tipos de evaluación apoyados en “pruebas objetivas”, como han puesto de manifiesto diferentes autores (Glaser y Silver, 1994) difícilmente pueden valorar las capacidades de alto nivel como: discutir, argumentar, demostrar, justificar, razonar, contrastar, criticar...etc.

No se percibe, por parte del alumnado, una evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, sino más bien como situaciones de carácter puntual, donde se ejerce el “control de lo aprendido”, poniendo de manifiesto la función de autoridad, desde la que se entiende la evaluación como el privilegio del superior para evaluar al subordinado, no existiendo la posibilidad contraria. La evaluación pierde así su necesario carácter dialéctico con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se elimina la interrelación enseñanza-aprendizaje-evaluación.

La claridad de los criterios de evaluación es un aspecto fundamental e implica que tanto el alumnado como el profesorado conozcan, comprendan y compartan cuáles son los estándares que van a permitir decidir sobre el valor o el mérito del objeto evaluado. Tradicionalmente, los criterios de evaluación han permanecido implícitos en la propia actividad evaluativa, constituyendo parte del currículum oculto que el alumnado debe aprender para alcanzar determinada titulación. El criterio de evaluación más utilizado es aquel que se apoya en un estándar, más o menos definido, de logro académico para juzgar el dominio de una materia dada. Este estándar, con frecuencia, sólo existe en la mente del profesor que evalúa y sólo se hace algo visible cuando adopta la forma de una puntuación (una nota) o una calificación académica.

La utilidad última que percibe el alumnado de la evaluación, es conseguir aprobar una determinada asignatura. Cuando, en algún momento, se detecta un atisbo del carácter formativo de la evaluación se hace referencia al tipo de evaluación que exige la realización de tareas complejas; los trabajos individuales o grupales, las pruebas de ensayo, etc. Pero surge la incoherencia del alumnado al preferir las “pruebas tipo test”, pues resultan “más fáciles” de aprobar.

PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

A través de este trabajo, hemos podido ver algunas de las dificultades y problemas a los que se enfrenta la evaluación en el contexto universitario, pudiendo vislumbrarse algunos posibles cambios que puedan introducir elementos de mejora. No obstante, es nuestro deseo presentar algunas propuestas que, sin un elevado coste y bajo el criterio de la aplicabilidad, puedan llevarse a cabo.

Como señalan Glaser y Silver (1994) la evaluación mejorará la enseñanza cuando (a) se reconozca y acepte como objetivo importante en el programa, y (b) se planifique y se realice

como una parte integral del currículum académico. En consecuencia, el primer paso será, precisamente, reconocer la importancia de la evaluación y el carácter formativo que la misma debe tener. En este sentido, una primera mejora consiste en aclarar previamente el propio proceso de evaluación: función, instrumentos, utilidad, criterios... etc., y que el mismo sea transparente, conocido y aceptado por parte de profesores y alumnos.

Hemos podido ver con anterioridad cómo la forma en que se realice la evaluación determina, en gran medida, el proceso de aprendizaje o, dicho de otra forma, dependiendo del tipo de instrumentos y procedimientos de evaluación, el alumnado enfrentará su proceso de aprendizaje de una u otra manera. Si los exámenes exigen el recuerdo inmediato, la preparación se centrará en la memorización; que en modo alguno tendrá nada que ver si se requiere la realización de un discurso claro y coherente para defender una determinada posición o solución a una situación problemática. En definitiva, debe propiciarse una coherencia entre enseñanza, tipo de aprendizaje y proceso de evaluación, poniendo un mayor énfasis en el pensamiento y el razonamiento.

Resnick (1987) ha puesto de manifiesto que el desarrollo de las capacidades cognitivas de alto nivel requieren una predisposición para el pensamiento, a través de la participación en comunidades sociales que valoren los juicios y pensamientos independientes. Ello implica una visión del aula universitaria como un lugar donde se potencie la reflexión, la colaboración y la participación activa. El interés no se centra en los procedimientos memorísticos y de reproducción de respuestas, sino en analizar y convencer. El seguimiento de los trabajos individuales y grupales, a través de la realización de proyectos o resolución de problemas, se constituye así en un instrumento de evaluación esencial, donde se sustituye la enseñanza didáctica por la oportunidad de aprendizaje.

Otro aspecto que favorecerá la función formativa de la evaluación será si la misma se integra socio-profesionalmente. Ello supone que las tareas y actividades a las que el alumnado se enfrenta en la evaluación tengan una conexión clara con el mundo social y la problemática profesional a la que ha de enfrentarse en un futuro próximo. Se trata, en definitiva, de convertir las actividades de evaluación en situaciones problemáticas similares a las que el alumnado deberá enfrentarse en el mundo real.

Además de definir criterios con precisión según diferentes grados de dominio previamente fijados y utilizar como criterios el grado de consecución o logro, debería extenderse más la práctica de utilizar otro criterio como el grado de cambio o progreso que se alcanza a lo largo de un periodo académico dado y en relación con el dominio de una materia, el interés mostrado por la misma, los hábitos de estudio y trabajo utilizados o el uso de material científico y bibliográfico complementario, etc. De esta forma, iríamos posibilitando una evaluación individualmente configurada centrada no sólo en los resultados, sino también en los procesos.

La información que se devuelve al alumnado es poco o nada formativa, pues tan sólo ofrece un dato, una etiqueta, un nivel o grado, o un percentil. Se hace necesario que también se saque a la luz lo que necesitan el alumno y el profesor para aumentar sus capacidades (Glaser y Silver, 1994) y ello exige un fomento del diálogo profesor/alumno y nuevas formas de comunicación más individualizadas.

Otro elemento que servirá para mejorar la evaluación será el contar con la opinión del propio alumnado a través de la autoevaluación de su trabajo, o la coevaluación como proceso

de diálogo profesor-alumno a través del cual, se llega al consenso en la valoración del progreso seguido.

Por último, destacar la necesidad de contar con una multiplicidad de instrumentos de evaluación, pues sólo a través de la diversidad podremos valorar la riqueza y complejidad del aprendizaje.

En definitiva, se trata de ir potenciando una evaluación posibilitadora del aprendizaje del alumnado:

“Un programa de evaluación se debe juzgar -ahora y en el futuro- en términos de su efectividad para ayudar al profesorado a maximizar el aprendizaje del alumnado” (GLASER Y SILVER, 1994).

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, F. (1994). ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término “evaluación” o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En J.F. ANGULO Y N. BLANCO (Comp.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, MA: Aljibe, 283-296.
- CHADWICK, C.B. Y RIVERA, N. (1991). *La evaluación formativa para el docente*. Barcelona. Paidós.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). *La evaluación del profesorado de la Universidad de Almería. Una experiencia en busca de alternativas útiles para la mejora de la acción docente*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). *La evaluación en la enseñanza*. En J. GIMENO SACRISTÁN Y A.I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 334-397.
- GLASER, R Y SILVER, E. (1994). Assessment, testing and Instruction: Restrospect and Prospect. *Review of Research in Education*, 20.
- GOETZ, J.P. Y LE COMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- MACDONALD, B. (1983). La evaluación y el control de la educación. En J. GIMENO Y A.I. PÉREZ (COMP.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 450-466.
- PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito y de la desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. La Coruña: Fundación Paideia.
- RODRÍGUEZ, G. (Coord.) (1997). *Los balbucesos de una carrera: el caso de Psicopedagogía*. Universidad de Cádiz: Facultad de Ciencias de la Educación.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, MA: Aljibe.
- ROSALES LÓPEZ, C. (1990) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona, MA: Aljibe.
- SPRADELY, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.