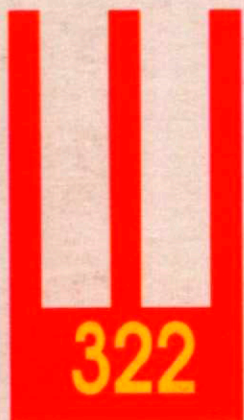


REVISTA DE eEDUCACIÓN



322

LA EDUCACIÓN RURAL

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

Santiago Nieto Martín

MAYO - AGOSTO 2000



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



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 EXPERIENCIA¹

SANTIAGO NIETO MARTÍN (*)

RESUMEN. Dentro del contexto general de la formación permanente del profesorado universitario, en el presente artículo exponemos, detalladamente, la intervención formativa llevada a cabo por nosotros con un grupo de profesores de la Universidad de Salamanca en torno a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En la investigación/intervención ponemos de relieve el discurso generado por la propio profesorado durante las sesiones de un Seminario de Formación Docente como base sobre la cual fundamentar, necesidades y actitudes de formación, cambio y renovación en torno a diferentes y programados «núcleos» de interés sobre el tema, analizando diferentes sistemas de evaluación, determinando la necesidad de introducir innovaciones, identificando las dificultades para introducir cambios y valorando las necesidades de perfeccionamiento permanente, junto a diferentes sistemas para llevarlo a cabo dentro de la Universidad.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la formación permanente del profesorado ha sido motivo de especial preocupación y estudio en todos los países europeos y, sin embargo, en ninguno de ellos se han realizado grandes esfuerzos por establecer un apoyo sistémico individualizado orientado a tal preocupación y a lo largo de toda una tra-

yectoria profesional docente (Day, 1998). Tal situación adquiere relevancia particular si orientamos el análisis a la situación del profesorado universitario en nuestro país. 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

(1) El presente trabajo forma parte de una investigación llevada a cabo en la Universidad de Salamanca y subvencionada por el CIDE (BOE de 16 de enero de 1995) sobre *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*, realizada, además de autor del presente artículo, por los profesores Fco. Tejedor (director), T. Ausín Zorrilla, A. García Valcárcel Muñoz-Repiso, E. Herrera García, J. Fco. Martín Izard, M.^a J. Rodríguez Conde, M.^a C. Sánchez Gómez y Francisca J. Serrano Pastor.

(*) Universidad de Salamanca.

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», expresión conceptual excesivamente limitada, en nuestra opinión, en cuanto que el desarrollo profesional universitario ofrece múltiples caras, todas ellas presentes en un gran *escenario* de carácter multidimensional.

Tanto la formación inicial como la formación continua del profesorado universitario se suele desarrollar, como norma general, mediante dos procesos o modelos distintos, aunque puedan presentar interrelaciones entre ellos: por una parte, mediante cursos puntuales de formación permanente promovidos por las diversas instituciones; por otra, a través del conocimiento que se genera en el propio contexto y desarrollo laboral docente (necesidad de *supervivencia*, intercambio entre colegas, lecturas, conferencias...). En ambos casos, las limitaciones parecen evidentes, puesto que los cursos suelen estar orientados a una información y a unos *resultados* ya predispuestos, mientras que, por otra parte, parece demostrado que «la transmisión de conocimientos entre contextos es limitada» (Eraut, 1994). Se considera imprescindible el examen intelectual de tales dimensiones formativas, por cuanto el desarrollo profesional docente debe «proporcionar resultados motivadores, afectivos e institucionales y unos resultados relacionados con conocimientos y habilidades y con una congruencia de valores» (Day, 1998, p. 35). De ahí la evidente necesidad de una mayor investigación sobre el tema que nos proporcione una más amplia información sobre el efecto operativo y cualitativo real que pueda generarse a través de las distintas dimensiones formativas.

La formación continua del profesorado, con independencia del nivel educativo

de que se trate, suele realizarse a través de diversos modelos, cada uno de ellos con ventajas y limitaciones. Ninguno tiene la consideración de modelo *puro*, y en la práctica se suelen presentar de forma complementaria. En la actualidad existe una tendencia muy generalizada por desarrollar una denominada *orientación interactiva reflexiva*, en la que la formación está vinculada a la solución de un problema y a la práctica profesional.

La formación se basa en este caso en el conocimiento del oficio, en una gestión del proyecto que permita la adquisición de nuevos conocimientos profesionales. Se lleva a cabo con mayor frecuencia en centros de estudios y sitúa en lugar destacado al autoanálisis y la autoformación. (Vaniscotte, 1998, p. 86).

Y es a partir de esta tendencia en la que se desarrolla la investigación llevada a cabo por un grupo de profesores de la Universidad de Salamanca y que pretendemos reflejar en el presente artículo. En 1995, el CIDE nos subvenciona el proyecto de investigación presentado bajo el título *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. El proyecto incluía un análisis y valoración de la situación actual sobre el tema, así como una propuesta y seguimiento de experiencias de cambio dirigidas a la mejora de la calidad de la enseñanza y profesionalización docente (Tejedor y otros, 1998). Esta investigación, no obstante, venía precedida de otra realizada con anterioridad sobre la descripción general de la calidad de la enseñanza universitaria mediante la evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca (Tejedor y otros, 1995), dando lugar a un diagnóstico específico de aquellos aspectos de mayor interés en los que se debería intervenir, justificando con ello la investigación e intervención que ahora

pretendemos poner de relieve. Sin embargo, para su adecuada contextualización conviene realizar una serie de precisiones previas que, entendemos, deben marcar comprensivamente el devenir de la presente temática.

La formación continua constituye una necesidad impuesta por la propia dinámica social y la progresiva demanda de calidad de la enseñanza. Sin embargo, la formación continua, en sus diversas modalidades, es una actividad con objetivos y problemáticas muy dispares y entre el profesorado universitario se realiza de forma muy segmentada (cuando no fragmentada), a partir de iniciativas muy diferentes y en contextos variados. Resulta sumamente de interés considerar que la formación continua no tiene carácter obligatorio, ni en general, ofrece ventajas profesionales ni legales. Todo ello, que en sí mismo *facilita* la falta de compromiso por parte del profesorado, sin embargo presenta una consecuencia muy positiva, y es que, en el supuesto de sentirse incitado a la realización de cualquier actividad formativa, puede considerarse el mejor medio inductor para la implantación y desarrollo de las diferentes estrategias de cambio e innovación.

La formación continua sólo puede ser eficaz si quienes la siguen tienen una motivación y un proyecto de desarrollo profesional en consonancia con la formación propuesta. Existe, pues, una relación entre la implicación del profesorado y la eficacia de las distintas modalidades de formación continua. (Vaniscotte, 1982, p. 92).

Resulta complicado determinar cuáles son los indicadores que permiten valorar la calidad de los resultados promovidos por la formación continua, y todavía mucho más, garantizar la validez del diagnóstico que realizan los profesores de sus propias necesidades de formación. Sin embargo, la formación continua es en sí misma una innovación y se constituye en

el mejor instrumento para impulsar una dinámica innovadora, con capacidad para la especialización y la competencia del profesorado en el desarrollo de sus funciones.

CONTEXTUALIZACIÓN TEMÁTICA E INVESTIGADORA

La reflexión sobre el tema de la evaluación del proceso educativo por parte de los profesores se manifiesta a través de una doble dimensión. Por una parte, la evaluación condiciona el trabajo y aprendizaje de los estudiantes más que cualquier otro factor instructivo, de modo que un buen sistema de evaluación constituye la mejor garantía para un aprendizaje relevante de la asignatura. De todos es sabido que los estudiantes deben responder con su comportamiento a las exigencias del profesor para conseguir el éxito académico, llegando a considerarse la relación entre profesor y alumnos como un intercambio de «actuaciones» por calificaciones (Doyle, 1986).

Por otra parte, partimos del convencimiento de que «la evaluación, como función docente, puede constituir un importantísimo factor de perfeccionamiento didáctico» (Rosales, 1988, p. 13). Entendemos que la *evaluación* debe hacer referencia a todos los elementos del diseño curricular (objetivos, contenidos, actividades, recursos, relaciones de comunicación, contexto...), para que el profesor reflexione sobre los fallos y sus posibles causas y pueda modificar los aspectos menos satisfactorios, mejorando así su propia actuación. Siendo la evaluación un tema de gran transcendencia, 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 el 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 precedentes objetivos de aprendizaje.
- En tercer lugar, los profesores manifiestan una importante carencia en cuanto a conocimientos técnicos de la evaluación (tipos de instrumentos, características de los mismos, estrategias para su elaboración, métodos para su corrección, técnicas de análisis de ítems, fiabilidad, validez...), todos ellos relacionados con la ausencia de una preparación pedagógica adecuada.

Ante esta situación, resulta sumamente necesaria la sensibilización del profesorado sobre la importancia de la evaluación, el análisis de los errores que se cometen, sus causas... y ofrecer la ayuda pertinente en la búsqueda de alternativas que hagan de la evaluación un elemento verdaderamente útil y formativo, tanto para los alumnos como para los propios profesores. En este contexto realizamos la planificación de la investigación ya referi-

da con anterioridad, en la que incluimos el diseño de un *seminario de reflexión docente* enmarcado dentro de la modalidad formativa ya mencionada, *orientación interactiva reflexiva*, cuyo proceso de organización, desarrollo y conclusiones pretendemos recoger y plasmar en el presente trabajo.

EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

La *fase diagnóstica* de la investigación se llevó a cabo a través del análisis y la reflexión de la información proporcionada, tanto por los profesores, a través de la realización de una *entrevista estructurada*, como por los alumnos, mediante la contestación a un detallado *cuestionario* sobre el tema planteado.

A partir de una *muestra* representativa compuesta por 243 profesores de la Universidad de Salamanca, seleccionada aleatoriamente en función del *tipo de centro* en el cual imparten docencia (Ciencias/tecnología, Biomédicas, Ciencias Sociales, Letras y Económico/jurídicas) y el *número de alumnos por clase* (entre 1 y 20, de 21 a 60 y más de 61), realizamos una entrevista para conocer cuál es la formación pedagógica y su opinión sobre las prácticas evaluativas, para, finalmente, identificar las prácticas de evaluación de los aprendizajes que actualmente aplican. Por otra parte, recogemos la opinión de 2.689 alumnos que cursan el último año de carrera, correspondientes a todas las titulaciones y centros de la Universidad, tanto sobre las prácticas de evaluación a que se han visto «sometidos», como, de su experiencia, analizando los tipos de examen que consideran de mayor interés y que, a su vez, les gustaría realizar.

En definitiva, pretendemos obtener información conceptual lo más importante y significativa posible, a fin de planificar adecuadamente la consiguiente fase de

intervención a llevar a cabo con el profesorado sobre la *importancia, funcionalidad y procesos* de evaluación de aprendizajes de los alumnos. Resulta evidente que la razón de ser del diagnóstico realizado radica en la posibilidad real de intervenir en la *reordenación o modificación de las variables específicas* que constituyen la dimensión relacionada con la mejora del sistema de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, pudiendo establecer acciones orientadas a tal fin y tomando decisiones adecuadas y ajustadas a cada realidad.

REFLEXIÓN PREVIA A LA INTERVENCIÓN

La intervención a llevar a cabo con los profesores universitarios pretende seguir un proceso de *formación-reflexión-discusión*, durante el cual los *contenidos* proporcionados por el equipo de expertos en torno a algún aspecto del ámbito de formación («estrategias de evaluación del aprendizaje de los alumnos») sirven como «material» de formación y, sobre todo, como información que provoque la *reflexión* de los profesores sobre los diversos temas planteados, la puesta en marcha de la *discusión grupal* y la búsqueda de *estrategias* de evaluación alternativas; todo ello desde la perspectiva que les han de proporcionar sus *experiencias y sus contextos educativos particulares*.

Además, la información generada a partir de las discusiones provocadas en el seno del grupo, nos posibilitaba valorar la realidad que nos preocupa, considerando, también, la visión que proporcionan casos concretos de profesores inmersos en unos contextos educativos particulares, con la finalidad de ofrecerles, en un futuro inmediato, actividades de formación permanente y de cambio en sus prácticas evaluativas.

Estas peculiaridades específicas nos llevan a optar por la planificación de Se-

minario de Reflexión Docente, entendido tanto como estrategia para la *recogida de información*, como estrategia para la *formación*.

En el desarrollo de la intervención confluyen, a modo de contexto inicial, por un lado, el marco de referencia sobre evaluación brindado por el grupo de expertos pedagógicos, y por otro, marcos de referencia sobre evaluación que están en la base de las intervenciones que estos docentes realizan a lo largo del proceso y que están configurados por sus experiencias personales y profesionales, su formación, la cultura universitaria en la que desarrollan su trabajo, exigencias, motivaciones...

El *ciclo de formación-reflexión-discusión* que está presente en la intervención, va a generar, a partir de los tópicos planteados, una serie de discursos en los que el profesorado participante va a verter sus *opiniones y actitudes* en torno a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos; opiniones y actitudes que podrán ser percibidas por el grupo de expertos y cuyo análisis, de tipo interpretativo, nos permitirá *desvelar una estructura de significados y relaciones* que entre ellos tienen los temas tratados. *La construcción de esta estructura relacional de significados*, nos brindará un *marco referencial significativo* que intente dar sentido a la realidad compleja que nos ocupa, teniendo en cuenta el contexto de producción de los discursos y de su lectura, esto es, el entorno de la *interacción comunicativa* (Hodder, 1994). La elaboración de este marco referencial significativo ha de orientar en la elaboración de conclusiones que den respuesta a los objetivos del Seminario, debiendo llevarnos a inferir sus posibilidades de aplicación teórica y práctica en el proceso de mejora de la calidad de la enseñanza y la profesionalización del docente universitario.

SEMINARIO DE REFLEXIÓN DOCENTE VERSUS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Aunque resulta evidente que la metodología del *Seminario de Reflexión Docente* que desarrollamos no se identifica con la que caracteriza a los *Grupos de Discusión*, sí que hemos tomado esta técnica como punto de referencia y orientación para diseñar algunos aspectos de nuestra intervención durante el desarrollo del Seminario (Lederman, 1990; Stewart y Shamdasani, 1990; Krueger, 1991; Canales y Peinado, 1995; Ibáñez, 1996; Ortí, 1996; Valles, 1997).

Los puntos de encuentro más importantes entre la metodología de los *Grupos de Discusión* y la del *Seminario de Reflexión Docente* que hemos desarrollado podemos resumirlos en los siguientes términos:

- Producen datos de naturaleza cualitativa, en cuanto aporta conocimientos sobre opiniones, actitudes, sentimientos, percepciones y creencias acerca del tópico objeto de la discusión.
- Es una conversación guiada en un doble sentido:
 - Los temas objeto de reflexión-discusión están cuidadosamente elegidos y ordenados de antemano. Ello exige un análisis profundo del «tópico» a tratar, así como del referente que sobre él tengan los participantes.
 - La discusión está moderada por un experto que «provoca» el discurso, escucha, observa, modula las intervenciones y trata de comprender el desarrollo de la dinámica grupal.
- Tiene un objetivo claramente definido. A pesar de que la discusión deba desarrollarse en un ambiente permisivo, no directivo o semidirectivo, ésta debe diseñarse para obtener información en un área de interés definido y con un objetivo bien delimitado: valorar necesida-

des, descubrir lo que las personas tienen en cuenta en sus tomas de decisión, evaluar un programa, seleccionar casos concretos para realizar un programa, etc.

- El desarrollo de las sesiones del grupo tiene una duración limitada y un escenario concreto

En definitiva, la intervención realizada con el profesorado universitario parte de una rigurosa planificación por parte de los expertos en temas pedagógicos, claramente orientada a la consecución de los objetivos que se especifican a continuación.

OBJETIVOS GENERALES

El diseño del Seminario parte de una profunda reflexión sobre sus propósitos iniciales, organizando dichas reflexiones de forma lógica y secuencial en función de los objetivos que se establecieron, pudiéndose formular en los siguientes términos:

1. Sensibilizar a los profesores sobre la importancia de la evaluación de los aprendizajes y de los múltiples factores que confluyen en la misma.
2. Concienciar al profesorado de la dimensión técnica del proceso de evaluación.
3. Aumentar la actitud reflexiva del profesorado sobre su práctica evaluativa en particular, y sobre su práctica docente en general, para intentar mejorarlas.
4. Dotar al profesorado de estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, considerando los aspectos didácticos y psicométricos.
5. Ayudar a los profesores en la búsqueda de alternativas que hagan de la evaluación el elemento verdaderamente útil y formativo, tanto para sus alumnos como para ellos mismos.

6. Analizar los sistemas de evaluación de los profesores universitarios, determinando la influencia que en ellos pueden tener diferentes factores.
7. Determinar el interés y la necesidad por introducir mejoras, cambios e innovaciones en los sistemas de evaluación universitarios.
8. Determinar las resistencias, dificultades y temores que los docentes muestran hacia la introducción de cambios o innovaciones en sus estrategias de evaluación.
9. Valorar las necesidades de perfeccionamiento y seguimiento del profesorado en las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
10. Seleccionar casos concretos para realizar propuestas de actividades de cambio e innovación en un futuro inmediato.

Los objetivos referidos, no obstante, además de responder a nuestros deseos iniciales, convergen significativamente junto al diagnóstico realizado a partir de la opinión del profesorado, teniendo como referente, también, la propia opinión de los alumnos.

PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DEL SEMINARIO DE REFLEXIÓN DOCENTE

DECISIONES MUESTRALES: COMPOSICIÓN DEL GRUPO

La selección de los participantes en el Seminario de Reflexión Docente se realizó a partir de la entrevista efectuada en la fase diagnóstica, donde un elevado porcentaje del profesorado entrevistado respondió afirmativamente a la propuesta de partici-

par en un *seminario* sobre estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Posteriormente nos dirigimos a este colectivo de profesores informándoles de las características generales del Seminario (estructura, duración, temas...), solicitándoles, a su vez, que confirmaran su intención de participar.

En un principio, el número de profesores interesados en participar resultó ser excesivamente numeroso, sobre todo teniendo en cuenta el tipo de metodología que pretendíamos desarrollar en la intervención. No obstante, una vez establecida definitivamente la programación se generó el inevitable filtro numérico motivado por la incompatibilidad de fecha y horario del profesorado, con lo que, finalmente, el grupo quedó conformado por diez profesores, aunque asumiendo diversas fluctuaciones presenciales de algún que otro profesot/a.

TABLA I
Distribución de la muestra de profesorado por centros

FACULTAD/CENTRO	N.º
Economía	1
Educación	2
Farmacia	1
Filología	2
Ingeniería Industrial	1
Medicina	2
Psicología	1

De este modo, el tamaño final del grupo reunía las condiciones de participación más recomendables para este tipo de intervención. Como señala Morgan (1988), lo esencial en esta cuestión estriba en las diferencias en la calidad de las interacciones que se generan. *Los grupos de más de doce participantes no son recomendables, ya que reducen las posibilidades de cada persona*

para intercambiar ideas y visiones sobre el tema, lo que suele conducir a la formación de subgrupos. Por el contrario, un número reducido de participantes proporciona un abanico más cerrado de información y exige de cada miembro más participación. Así pues, el tamaño del grupo va a depender de lo homogéneo y heterogéneo que queramos que finalmente sea su diseño, de tal modo que siempre quede mínimamente garantizada la posibilidad de comunicación entre cada uno de los actuantes. El tamaño recomendable se sitúa entre las cinco y doce personas. Estos son los límites mínimo y máximo entre los que la dinámica de un grupo funciona correctamente.

La selección de la muestra de profesores que ha participado en la intervención responde a criterios estadísticos, ya que ésta se ha derivado del proceso de muestreo desarrollado para conformar las muestras que se han considerado adecuadas para las otras fases de esta investigación. No obstante, la «muestra de intervención» también responde a criterios estructurales, tal como se recomienda en este tipo de experiencias (Ibáñez, 1992; Canales y Peinado, 1995), en cuanto que obedece a relaciones que hemos buscado tener representadas en el grupo y que consideramos pertinentes, a priori, de acuerdo con los objetivos de la intervención y con las posibilidades de participación de sus miembros.

DURACIÓN Y ESCENARIO

La experiencia se ha desarrollado a lo largo del curso 96-97, durante cinco meses, con un total de seis sesiones de dos horas de duración cada una, y un intervalo de un mes aproximadamente entre una sesión y la siguiente. La duración de cada una de las sesiones y del proceso en general se ha diseñado de acuerdo con los objetivos del Seminario, los temas a tratar y la disponibilidad del equipo de expertos y del grupo

de profesores participantes para, en la medida de lo posible, evitar el absentismo y contribuir al máximo aprovechamiento del tiempo.

El escenario en que se van a celebrar las reuniones del grupo tiene una especial relevancia en este tipo de experiencias. El lugar, sus componentes y distribución poseen un valor ciertamente significativo. En cuanto al lugar, se argumenta que debería ser *neutral* (Krueger, 1991); neutral en relación con el tema de la discusión y con las características de los participantes. Se trata de evitar espacios cuya imagen pueda llevar a inhibiciones o reacciones estereotipadas que afecten el discurso del grupo. Morgan (1988, p. 60) sugiere al respecto que «el lugar debe equilibrar las necesidades de los participantes y las del investigador», refiriéndose a que el escenario debe ser accesible para los primeros y reunir condiciones para el registro adecuado de la información. En nuestro caso, todas las sesiones se han celebrado en uno de los Seminarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, espacio que podemos considerar neutral para los participantes y de fácil acceso.

SELECCIÓN Y SECUENCIA DE LOS CONTENIDOS

En consonancia con los objetivos formulados, se procedió a la especificación de los contenidos para cuya selección se tuvo en cuenta toda una serie de factores como fueron las necesidades de formación diagnosticadas previamente, criterios de representatividad de los diferentes contenidos de formación, criterios didácticos, heterogeneidad del colectivo de profesores participantes a partir de las conclusiones globales obtenidas... dando lugar a una especificación temática suficientemente clara y comprensiva, tal y como exponemos a continuación, teniendo en cuenta cada una de las sesiones:

SESIÓN 1.ª

Justificación del *Seminario de Reflexión Docente* sobre estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos universitarios en el marco del estudio llevado a cabo.
Clasificación y desarrollo del Seminario de reflexión Docente

- a. Reflexiones teóricas que justifican el Seminario de Reflexión Docente
- b. Importancia de la evaluación en el contexto de la enseñanza universitaria
- c. Estrategias de evaluación en la enseñanza universitaria
- d. Planificación y desarrollo del Seminario de Reflexión Docente

SESIÓN 2.ª

La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- a. La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: visión global
- b. Un *programa* de evaluación
- c. Qué nos dice la investigación experimental acerca de la evaluación
- d. La evaluación y conceptos afines
- e. Funciones de la evaluación
- f. Evaluación y motivación
- g. Enfoques de la evaluación
- h. Niveles de *formalidad* en la evaluación
- i. El proceso de enseñanza en las aulas universitarias. Una aproximación cualitativa

SESIÓN 3.ª

Pruebas tradicionales de evaluación: exámenes orales, escritos y pruebas objetivas

- a. Pruebas tradicionales: valoración general y comparada
- b. Exámenes escritos de respuesta abierta
- c. Pruebas objetivas
- d. Criterios de calidad de las pruebas de evaluación: fiabilidad
- e. Criterios de calidad de las pruebas de evaluación: validez
- f. Aplicaciones informáticas para la construcción y valoración de instrumentos de evaluación

SESIÓN 4.ª

Evaluación de trabajos y prácticas

- a. Los trabajos académicos
- b. Utilidad de los trabajos académicos para los alumnos y profesores universitarios
- c. Tipos de trabajos
- d. El papel de los trabajos en la evaluación de los alumnos
- e. Orientaciones sobre los sistemas de corrección de los trabajos
- f. Los trabajos en grupo: algunas especificaciones
- g. Las prácticas: tipos y función en la evaluación de los alumnos

SESIÓN 5.ª

Consecuencias de la evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios

- a. Modelos educativos
- b. Consecuencias de la evaluación en un modelo lineal
- c. Consecuencias de la evaluación en un modelo recursivo: didácticas y personales

SESIÓN 6.ª

Valoración de la experiencia. Posibilidad de seguimiento de las innovaciones

- a. Lo que todo profesor debería saber sobre evaluación de los aprendizajes
- b. Circunstancias que concurren en el profesorado universitario
- c. Orientaciones prácticas para la incorporación de innovaciones/cambios en los sistemas de evaluación de los aprendizajes en la Universidad
- e. Valoración del seminario de Reflexión Docente

METODOLOGÍA DE LAS SESIONES

Cada una de las sesiones se ha distribuido en dos partes. La primera, con una duración de cuarenta minutos aproximadamente, se ha destinado a la exposición, por parte de cada uno de los miembros que han configurado el equipo de expertos, de un tema específico sobre evaluación de los aprendizajes; la segunda parte, de ochenta minutos de duración aproximada, se ha dirigido a la *resolución* de dudas, *comunicación* de experiencias y *discusión* por parte de los miembros del grupo.

En cada sesión se entregaba al profesorado un *guión de trabajo* de la siguiente reunión en la que iban a participar, así como la *documentación básica y complementaria* correspondiente a la misma. Con ello facilitábamos el que los docentes pudieran realizar una lectura previa con el fin de que se fueran familiarizando con los contenidos a tratar en la próxima sesión y, consecuentemente, dispusieran de más información que facilitara sus reflexiones. Así mismo, se elaboraba un guión en el que se contemplaba la siguiente información: título de la sesión, nombre del moderador-experto, fecha y horario de la se-

sión, objetivos, contenidos y bibliografía básica sobre el tema.

En la segunda parte de cada una de las sesiones, los esfuerzos del moderador-experto se centraron en dos momentos fundamentales: la *provocación inicial* y la *provocación continuada* (Valles, 1977). Sobre la provocación inicial o puesta en marcha de la discusión grupal, no basta con poner el tema sobre la mesa: es necesario que el moderador tenga el deseo y/o interés de discutirlo y que actúe de manera que trascienda la dinámica de pregunta-respuesta y consiga la interacción grupal necesaria (Ibáñez, 1992). El planteamiento del tema puede realizarse de forma directa o indirecta. Nosotros hemos optado preferentemente por el primer planteamiento —directo— que, aunque tenga los inconvenientes de que se puede producir una pérdida del contexto de emergencia y de que aparezcan respuestas más elaboradas o racionalizadas, nos ha parecido más pertinente con nuestra metodología frente a los planteamientos indirectos, los cuales normalmente conducen al tema sin contenerlo, pudiendo llevar a dinámicas discursivas poco enfocadas (Valles, 1997).

Básicamente han sido tres los modos en los que ha intervenido cada uno de los moderadores-expertos durante las sesiones de grupo.

- En primer lugar, han operado a lo largo de todo el proceso como motores del grupo; ello implica que han intentado fomentar las relaciones simétricas, la igualdad de los miembros.
- En segundo lugar, han intervenido como testigos del encuadre, no permitiendo que los comentarios vagaran por caminos ajenos a él.
- Finalmente, los moderadores han procurado intervenir en los nudos del discurso, bien requiriendo el complemento de ciertos argumentos, bien señalando las contradicciones, o abriendo temas conexos e, incluso, interpretando. La interpretación, no obstante, es peligrosa en cuanto supone una posición de «saber» externa al discurso del grupo. Si el grupo acepta las interpretaciones del moderador, éste puede continuar trabajando con ellas pero, si no lo hace, puede contribuir a abrir una brecha entre éste y aquel. (Canales y Peinado, 1995).

Por otra parte, resulta imprescindible destacar la importante tarea de registrar por escrito la información producida en el contexto de cada una de las sesiones realizada por un colaborador, con el fin de poder realizar análisis de los discursos a un nivel semántico, tratando de ofrecer respuesta a un objetivo esencial de nuestra investigación.

ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL PROFESORADO

El proceso de análisis de la información textual que vamos a realizar está basado en

la propuesta de Miles y Huberman (1984, p. 23). Para estos autores el proceso analítico que consiste en «dar sentido» a la información textual, significa *reducir* este conjunto de datos más o menos complejo en un mapa de significados constituido por un número manejable de elementos, de modo que seamos capaces de darles una *disposición* y una representación significativas que nos permitan finalmente *extraer* y *validar* una serie de *conclusiones* comprensivas de esa «realidad» que, en nuestro caso, son los discursos producidos por el profesorado universitario en el contexto de las sesiones celebradas.

Todo ello nos ha llevado a que realicemos un análisis del discurso con un planteamiento básicamente descriptivo (Lederman, 1990; Krueger, 1991; Bertrand, Brown y Ward, 1992), el cual atiende al agrupamiento de los diferentes significados que hemos identificado y que el profesorado universitario ha manifestado en torno a la evaluación de los aprendizajes; significados que hemos tratado de organizar en una estructura relacional que nos permitiera ir generando un marco referencial significativo desde el que poder responder a los objetivos que nos hemos planteado teniendo en cuenta el contexto de las circunstancias intra y extratextuales de la producción de los discursos y de su lectura, esto es, en el entorno de la interacción comunicativa (Hodder, 1994).

Hemos tratado de sistematizar los resultados, presentándolos independientemente para cada una de las sesiones desarrolladas y finalizando con una presentación global de los mismos que nos permita integrarlos en esquemas teórico-conceptuales para responder a los objetivos planteados en un principio. Sin embargo, resulta evidente que la exposición sistematizada del discurso del profesorado participante tal y como fue recogida durante las sesiones celebradas, escapa de las posibilidades de espacio para este trabajo. El discurso se

sistematiza en el trabajo original (Tejedor y otros, 1998, pp. 302-343), mediante 30 matrices a dos columnas: en la primera se especifican los temas suscitados en la discusión, mientras que en la segunda se recogen pormenorizadamente las opiniones y actitudes expresadas por el profesorado universitario. De todo ello, exponemos en el siguiente epígrafe los resultados y conclusiones generales extraídas del mencionado discurso.

RESULTADOS-CONCLUSIONES GENERALES EXTRAÍDAS DEL DISCURSO GENERADO

Si hubiera que resumir mediante algunos «términos clave» la esencia del discurso generado por el profesorado universitario sobre la temática planteada, podemos admitir que, longitudinalmente, se concentra en torno a los siguientes bloques: *Analizar los sistemas de evaluación...*, *Determinar la necesidad de introducir innovaciones...*, *Identificar las dificultades para introducir cambios...*, y *Valorar las necesidades de perfeccionamiento...*

Y es, precisamente, en torno a esos cuatro bloques temáticos sobre los que establecemos el esquema que pretendemos desarrollar, sin obviar el carácter repetitivo que puedan tener algunas expresiones manifestadas en cuanto que cada una de ellas se sitúa en un determinado contexto, con significado propio dentro del discurso que sucesivamente se iba generando.

ANALIZAR LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS, DETERMINANDO LA INFLUENCIA QUE EN ELLOS PUEDEN TENER DIFERENTES FACTORES

En primer lugar, comenzamos exponiendo aquellos elementos con significado propio que encontramos en el discurso de

los profesores participantes atendiendo a aquellas opiniones y actitudes que reflejan sus concepciones acerca de la Universidad, de la enseñanza en general, de los alumnos con relación a la enseñanza, así como de los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes y su motivación; finalizamos este primer bloque haciendo alusión a la evaluación de los aprendizajes, así como los diversos factores que convergen en ella.

CONCEPCIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN GENERAL Y LA EVALUACIÓN EN PARTICULAR

Los docentes conciben la Universidad como «motor de cambio». Creen que la enseñanza universitaria debe basarse en intereses estrictamente académicos y científicos, y no en criterios utilitaristas como está ocurriendo en la actualidad. Dicho utilitarismo se orienta a ofrecer respuesta a las exigencias de los exámenes y no al logro de una enseñanza de calidad. Entienden que ello es debido a que la enseñanza universitaria está condicionada por el tipo de evaluación que el sistema social «tiene» para que sus titulados puedan acceder al mundo laboral.

Existe el claro estado de opinión acerca de que las enseñanzas universitarias deben responder a las demandas sociales, y por ende, a las demandas del mundo laboral. En este sentido, el profesorado universitario entiende que la *enseñanza debe buscar el equilibrio entre los intereses de los alumnos (preparación para su incorporación al mundo laboral) y los intereses generados por el desarrollo científico (transmisión de la ciencia).*

La masificación del alumnado en la universidad es percibida por el profesorado universitario como un problema de gran importancia dado que, además de reproducir los modelos docentes y organizativos de las enseñanzas no universitarias y

generar el acceso de alumnos insuficientemente preparados y desmotivados, permite la consideración de titulaciones de primera, segunda... categoría, así como valoraciones sociales de mayor o menor prestigio sobre las diferentes profesiones.

CONCEPCIÓN DEL ALUMNO UNIVERSITARIO EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA EN GENERAL, Y A LA EVALUACIÓN EN PARTICULAR

El profesorado entiende que, en general, se está desarrollando un enfoque cada vez más pragmático en el proceso de formación de los alumnos, dado que a éstos les preocupa esencialmente conseguir buenas calificaciones académicas, aprendiendo los contenidos de los que se les va a examinar y demandando de las enseñanzas del profesor aquellos específicos aprendizajes que les hayan de servir para superar los exámenes correspondientes: los alumnos aprenden aquello de lo que se les va a examinar.

A juicio de los docentes universitarios, otras características que están presentes en el perfil actual del alumnado universitario se resumen en torno a la escasa motivación e interés por participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las propuestas de mejora, innovación y cambio del mismo; así mismo, se percibe cierta despreocupación por las consecuencias que tiene su formación en sus futuros desempeños profesionales.

Para los profesores, los logros de los estudiantes dependen, además de su interés y motivación por el aprendizaje, de factores tales como sus hábitos de estudio, capacidad para modificar los estrategias de estudio «a las formas particulares» de evaluación que cada profesor tiene, la asistencia/no asistencia a las clases, nivel de exigencia del profesorado, nivel de abstracción que cada materia demanda del alumno, modalidad de evaluación, tipo

de examen, características... información que se brinde al alumno...

Dentro de las estrategias que el profesorado entiende como válidas para motivar a los alumnos hacia el proceso de aprendizaje destacan la evaluación continua, proporcionando retroalimentación formativa a los alumnos a lo largo del proceso; el entusiasmo del docente hacia la materia, desarrollando técnicas adecuadas de «escenificación»; la participación de los alumnos en el sistema de evaluación que establezca el profesor al inicio del curso, acomodando la evaluación, en la medida de lo posible, a las expectativas de los alumnos.

CONCEPCIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Son muchos los elementos que para los profesores universitarios deben estar presentes en los sistemas de evaluación de los aprendizajes. Para ello, dicho sistema requiere diseñarse de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, equilibrando los intereses de los alumnos (preparación para su incorporación al mundo laboral) y del profesor (transmisión de la ciencia): brindar a los estudiantes la posibilidad de optar entre diferentes tipos de exámenes, teniendo en cuenta el tipo de estudios y asignatura, conocimientos previos de los alumnos, perfil profesional que la sociedad demande de una titulación concreta, expectativas y motivación de los alumnos, tamaño del grupo, asistencia/no asistencia a clase, número de asignaturas de las que deben examinarse los alumnos...

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes debe dirigirse al desarrollo de las capacidades de los alumnos y no a la mera adquisición de conocimientos, valorando las habilidades que los alumnos han de desarrollar en su futuro profesional (conocimientos de tipo procedimental).

El carácter formativo de la evaluación debe contemplar la autoevaluación de los aprendizajes por parte de los alumnos, desarrollándose a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (y no sólo al final del mismo) y, proporcionando finalmente, tanto a profesores como a alumnos, información adecuada sobre el proceso seguido para valorar el rendimiento académico, de los objetivos de aprendizaje, de la modalidad de evaluación, de las características de los exámenes, de los criterios de corrección.

Un dato de sumo interés puesto de relieve por el profesorado participante es que, efectivamente, la evaluación constituye un factor que condiciona decisivamente la enseñanza del profesor, y sin embargo, opinan que tal condicionamiento no se produce en la metodología que el profesor emplea en sus clases.

La información constituye para los profesores una dimensión importantísima de toda evaluación que se precie de educativa y que «quiera» constituirse en una experiencia auténticamente formativa para el alumno y el profesor. En concreto, la función informativa de la evaluación debe estar presente, no sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a lo largo de todo el proceso. No obstante, el tipo de información y la utilidad que le confieren los profesores adquiere múltiples matices en sus discursos; así, informar y comentar los resultados de los exámenes a los estudiantes, que, para ser eficaz, debe realizarse en el mínimo plazo posible, individualmente, e informar y comentar errores cometidos por alumnos de cursos anteriores.

Con el fin de ayudar a los alumnos a mejorar la eficacia de sus aprendizajes, resulta imprescindible informarles sobre los «temas» que el profesor considera más importantes, sobre los objetivos esenciales, así como de las características de las pruebas de evaluación y los criterios de corrección de los exámenes que vayan a realizar.

Respecto a las diversas pruebas o tipos de exámenes, consideran que las pruebas escritas de respuesta abierta son las que más posibilidades ofrecen respecto a los tipos de aprendizajes que permiten evaluar (conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal); sin embargo, se está produciendo una utilización bastante generalizada de las pruebas objetivas debido a la «objetividad» de este tipo de examen, a que permiten evaluar grandes cantidades de conocimientos (que no de tipos de conocimiento), a su fácil corrección, así como la posibilidad de corrección por medios informáticos.

En cuanto al tema de los trabajos y prácticas realizados por los alumnos, el profesorado entiende que sirven para realizar una evaluación auténticamente formativa para alumnos y profesores, permitiendo evaluar desde los aprendizajes más sencillos hasta los más complejos, aprendizajes que no podrían valorarse a través de otras estrategias, y que, a su vez, acercan a los estudiantes a los diferentes contextos laborales. No obstante, consideran que este tipo de actividades exigen una gran dedicación por parte del profesor, resultando compleja su evaluación; además, entienden que nunca deben reemplazar a un sistema de exámenes, sobre todo en el caso en que los alumnos no asistan regularmente a las clases.

DETERMINAR EL INTERÉS Y LA NECESIDAD DE INTRODUCIR MEJORAS, CAMBIOS E INNOVACIONES EN LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIOS

En el ámbito concreto de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, los profesores manifiestan su convencimiento sobre el hecho de que la situación generada por los actuales planes de estudio está exigiendo que se cambien o innoven los sistemas de evaluación. Además, algunos de los problemas concretos que circundan a

los profesores les llevan a pensar que «algo tienen que cambiar» en sus estrategias evaluativas como para ofrecer respuesta a interrogantes tales como los siguientes: ¿cuál sería el nivel de exigencia adecuado que subsanase el elevado porcentaje de fracaso académico?, ¿cómo explicar que alumnos muy participativos en clase fracasasen en los exámenes?, ¿cómo analizar y comprender el que los alumnos superen las diferentes pruebas de evaluación y con ello, garantizar su adecuada formación?

Los profesores participantes en el seminario piensan que las innovaciones o cambios que se realizasen en los sistemas de evaluación universitarios deberían complementar la evaluación sumativa con una evaluación diagnóstica previa y formativa después. Para estos docentes, *la incorporación de la evaluación formativa a sus actuaciones docentes, ya constituiría un gran cambio/innovación*; incluso, coinciden en que la evaluación formativa debería llegar a constituir una alternativa que pudiera reemplazar con suficiente garantía a las diferentes evaluaciones sumativas o finales.

Conscientes de la eficacia que aprecian en este tipo de evaluación (formativa), los profesores no disimulan las dificultades que su desarrollo comportaría: carga docente y profesional añadida, falta de recursos humanos que apoyasen la tarea, elevada *ratio* profesor/alumno, heterogeneidad del nivel de entrada de los alumnos...

La realización de una valoración adecuada del rendimiento de los alumnos, teniendo en cuenta el tipo de estudios y asignatura, el equilibrio de intereses de alumnos y profesores, los objetivos de aprendizaje, los conocimientos previos de los alumnos... ofrecería una mejor respuesta a las expectativas del alumnado y facilitaría la comunicación entre profesor y alumnos (acción tutorial), tomando conciencia de una evaluación justa, no sometida a arbitrariedades. Para ello, se considera imprescindible evitar la masificación de las

aulas, auspiciando un sistema de acceso a la Universidad más selectivo, como en el resto de los países de nuestro entorno, propiciando el que los alumnos estuviesen más preparados y motivados. Ello daría pie, también, a la introducción de una *cultura* de la autoevaluación entre el alumnado universitario, capacitando el valorar por sí mismos sus propios aprendizajes.

Respecto al perfil profesional de cada titulación universitaria, los docentes opinan que cualquier sistema de evaluación que se innove o cambie, debe garantizar una preparación adecuada de los titulados de acuerdo con las demandas de la sociedad, evaluando, también, las capacidades del alumnado y no la mera adquisición de conocimientos.

DETERMINAR LAS RESISTENCIAS, DIFICULTADES Y TEMORES QUE LOS DOCENTES TIENEN PARA INTRODUCIR CAMBIOS O INNOVACIONES EN SUS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Con respecto a los diferentes aspectos que dificultan o limitan las posibilidades de cambio o innovación de los sistemas de evaluación de los aprendizajes, agrupamos las diferentes opiniones del profesorado en tres amplias categorías o dimensiones: *institucional, personal y clase/aula*.

Respecto a las dificultades, resistencias o temores de carácter *institucional*, los docentes destacan que la propia normativa de la Universidad, al *exigir* un examen final, genera, aunque sea de forma involuntaria, una consecuencia de gran importancia, cual es la de posibilitar a los alumnos el derecho de asistir, o no, a clase. Así mismo, destacar el elevado número de asignaturas que se deben evaluar, la propia carga docente de los profesores, la inercia del sistema y la enorme dificultad para modificar la propia cultura que sobre la evaluación tienen los mismos alumnos.

Pero, además, la influencia del entorno se manifiesta en la ausencia de recursos humanos que apoyen a los profesores en las innovaciones de los sistemas de evaluación, la falta de colaboración entre los profesores en ejercicio, limitando cualquier proceso de cambio/innovación, no olvidando, por otra parte, un dato de sumo interés, cual es la insuficiente preparación con la que llegan los alumnos a la Universidad.

Por lo que se refiere a las dificultades inherentes a la *dimensión personal*, y siempre según la opinión de los profesores, el temor a introducir cambios en los sistemas de evaluación que puedan ir en contra de la normativa vigente y, por tanto, su preocupación sobre el grado de libertad que tienen para adoptar el sistema de evaluación que crean más conveniente; su preocupación sobre la disminución de la calidad de la formación universitaria en el caso de que el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se flexibilice; y, cómo no, la propia falta de formación del profesorado.

Por último, los aspectos relacionados con la *dimensión aula/clase* que dificultan los procesos de cambio/innovación se concentran en las expectativas que los estudiantes tienen de cada asignatura respecto a las imágenes estereotipadas que han heredado/construido de ellas (asignaturas fáciles/asignaturas difíciles); la falta de interés y motivación de los alumnos por aprender y participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje («lo que les preocupa no es aprender, sino obtener buenas calificaciones»); la escasa *profesionalización* de los estudiantes universitarios, en cuanto que no se preocupan de las consecuencias que tiene su formación en su futuro desempeño profesional; la elevada *ratio* profesor/alumno; y, finalmente, el hecho de que las evaluaciones se concentren en períodos de tiempo muy puntuales y cortos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

VALORAR LAS NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO Y SEGUIMIENTO DEL PROFESORADO EN LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

La participación de los profesores universitarios en el *seminario* organizado es una prueba evidente de la necesidad que sienten/tienen de recibir formación acerca de las estrategias de evaluación de los aprendizajes. Pero sus manifestaciones revelan, también, la importancia que tiene cubrir tales necesidades en la totalidad del profesorado universitario, sobre todo para hacer frente a los cambios o innovaciones en los sistemas de evaluación que está exigiendo la implantación de los Nuevos Planes de Estudio en la Universidad: «el profesorado universitario domina los conocimientos específicos de su especialidad, pero carece de preparación pedagógica». Formación que, por otra parte, los profesores consideran debe capacitarles para diseñar y desarrollar estrategias de evaluación de los aprendizajes adecuadas a múltiples factores: el tamaño del grupo de alumnos, asistencia/no asistencia de los estudiantes a las clases, número de asignaturas que han de ser evaluadas, tipo y naturaleza de las asignaturas, características académicas y personales del alumnado, modalidad de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa).

De forma explícita o implícita, los profesores demandan formación en lo relativo a cómo establecer el nivel de exigencia adecuado para la evaluación de cada asignatura, el diseño de las pruebas de evaluación y su corrección (sobre todo, de aquellas que son de carácter más subjetivo), cómo valorar la aportación personal del alumno, espíritu crítico, habilidades intelectuales complejas... así como, finalmente, cómo establecer y aplicar criterios de evaluación en los trabajos de los alumnos y el *peso* que deben tener en la calificación final de la asignatura.

A MODO DE VALORACIÓN Y PROPUESTAS FINALES

Las manifestaciones realizadas por el profesorado revelan, sin duda, las inquietudes del mismo sobre el tema de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Ello constituye el mejor medio inductor del que hablamos en la introducción de este artículo, al establecerse una importante implicación entre lo percibido por el profesorado y el discurso generado, facilitando su compromiso en la mejora de las prácticas evaluativas. A partir, pues, del análisis del discurso producido, podríamos concluir que los docentes:

- Han tomado conciencia de la importancia de la evaluación de los aprendizajes y de los múltiples factores que confluyen en la misma.
- Consideran que la función docente en general y, la evaluación en particular, comporta una dimensión eminentemente técnica.
- Intentan asumir una actitud reflexiva, no contrapuesta a la técnica, sobre su práctica evaluativa para intentar mejorarla, transmitiendo esa actitud reflexiva a sus compañeros.
- Han adquirido aprendizajes que, en su opinión, les han de ser muy útiles para resolver problemas concretos en sus prácticas evaluadoras en el contexto del aula.
- Revelan la ayuda que les supone el planteamiento de las distintas alternativas orientadas hacia una evaluación verdaderamente útil y formativa, tanto para ellos como para sus alumnos.
- Consideran que se ha creado un necesario marco de referencia compartido sobre evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde la dimensión técnica del proceso de evaluación, pudiendo ser el punto de

partida para iniciar futuras experiencias de profesionalización docente.

No obstante, si bien es cierto que las manifestaciones de los profesores nos permiten inferir que los objetivos de formación, en principio, se han logrado, no es menos cierto que consideran imprescindible continuar con el proceso de formación iniciado que les permita profundizar en temas más concretos, así como iniciar experiencias de cambio e innovación en sus sistemas de evaluación que les lleven a la mejora de su eficacia docente.

Desde el punto de vista de los participantes, sus actitudes y opiniones ponen de manifiesto una valoración muy positiva del Seminario de Reflexión Docente, no sólo respondiendo a sus expectativas e intereses iniciales sino, además, contribuyendo a superar sus temores iniciales.

El profesorado ha valorado muy positivamente el planteamiento de la experiencia (abierto a quienes han estado interesados en participar) y la documentación que se le ha entregado a lo largo de la misma, si bien objetan que ha sido excesiva para trabajarla en el tiempo disponible. En definitiva, los docentes se encuentran muy satisfechos con el proceso desarrollado, valorando muy positivamente sus resultados; y piensan que este tipo de experiencias son necesarias para el profesorado universitario. En ese sentido, el grupo ha realizado propuestas que, básicamente, se agrupan bajo cuatro planteamientos:

- Formación de *equipos de investigación pedagógica* que trabaje voluntariamente sobre estrategias de evaluación de los aprendizajes universitarios; equipos formados por profesores universitarios interesados en mejorar sus sistemas de evaluación y su eficacia docente, y por expertos pedagógicos que les apoyen en las experiencias de innovación/cambio que emprendan. Se

contempla la posibilidad de financiar tales experiencias a través de las ayudas a Proyectos de Innovación que la Universidad ofrece, así como de que los grupos de profesores pertenezcan, o no, a un mismo Departamento-Área-Titulación-Centro-Materias afines.

- *Servicio de apoyo y asesoramiento* de un equipo pedagógico de expertos de la Universidad sobre evaluación de los aprendizajes, al que los profesores que lo deseen puedan acceder, bien sea a nivel individual, o bien, como grupo de profesores.
- *Estudios de casos concretos* por parte de un equipo pedagógico de expertos, relativos a profesores que estén interesados en emprender cualquier experiencia de cambio o innovación en sus sistemas de evaluación.
- *Actividades de formación permanente sobre temas muy puntuales*, abiertos a todo el profesorado universitario, que les permita seguir profundizando en la evaluación de los aprendizajes.

Aunque la mayoría del profesorado aboga por el carácter no institucional y voluntario de todas estas propuestas, no se excluye la institucionalización como vía adecuada para que este tipo de experiencias pudiera llegar a los Departamentos.

Entre los aspectos que el profesorado percibe como las mayores dificultades para emprender acciones en esta línea de renovación destacan la ausencia de coordinación entre profesores del mismo Departamento, añadiendo una excesiva burocratización que genera cierto «desinterés» por todo tipo de experiencias; falta de reconocimiento institucional y de incentivación profesional; reticencia a comentar y compartir con colegas la dinámica de su trabajo docente.

El Seminario ha brindado la posibilidad de que algunos profesores accedieran a introducir cambios en sus sistemas de evaluación para intentar mejorarlos desde la especificidad de sus contextos de enseñanza-aprendizaje, ofreciéndoles el apoyo pedagógico necesario, así como el seguimiento y valoración de cada uno de ellos. Los resultados del proceso llevado a cabo en el estudio forman parte de una dimensión distinta a lo que supone todo lo reflejado en el presente artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO, F.: «Criterios de eficiencia de las técnicas de evaluación del rendimiento académico de los alumnos universitarios», en *II Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Alicante, 1990. (Ponencia).
- BERS, T. H.: «The popularity and problems of focus-group research», en *College and University*, 64 (1989), 3, pp. 260-268.
- BERTRAND, J. T.; BROWN, J. E.; WARD, V. M.: «Techniques for analyzing focus group data», en *Evaluation Review*, 16 (1992), 2, pp. 198-209.
- CANALES, M.; PEINADO, A.: «Grupos de discusión», en DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (coords): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis, 1995, pp. 287-316.
- DAY, CH.: «La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI», en *Revista de Educación*, 317 (1988), pp. 31-44.
- DOYLE, W.: «Classroom organization and management», en WITTROCK, M. (ed.): *Handbook of research on teaching*. Nueva York, Macmillan, 1986.
- ERAUT, M. E.: «Indicators and Accountability at School and Classroom Level», en *General Assembly on International Education Indicators*. OECD/CERI, 1994.
- HODDER, I.: «The interpretation of documents and material culture», en DENZIN, N. K.; LINCOLN (eds.): *Handbook of*

- Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1994, pp. 393-402.
- IBÁÑEZ, J.: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid, Siglo XXI, 1992.
- IBÁÑEZ, J.: «Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión», en GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (comps.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza, 1996, pp. 569-581.
- KRUEGER, R. A.: *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide, 1991.
- LEDERMAN, L. C.: «Assessing Educational Effectiveness: The Focus Group Interview as a Technique for data collection», en *Communication Education*, 38 (1990), pp. 117-127.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.: *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA, Sage Publications, 1984.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.: *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1994.
- MORGAN, D. L.: «Focus groups as qualitative research», en *Qualitative Research Methods Series*, vol. 16. London, Sage Publications, 1988.
- MUCCHIELLI, R.: *La entrevista en grupo*. Bilbao, Mensajero, 1978.
- ORTI, A.: «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirigida y la discusión de grupo», en GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (comps.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza, 1996, pp. 189-221.
- ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid, Narcea, 1998.
- STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. N.: *Focus groups. Theory and practice*. London, Sage Publications, 1990.
- TEJEDOR, F. J. et als.: *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Madrid, CIDE, 1995. (Informe).
- TEJEDOR, F. J. (coord.): *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca, Ediciones Universidad, 1998.
- TEJEDOR, F. J. et als.: *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid, CIDE, 1998. Informe.
- VALLES, M. S.: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis, 1997.
- VANISCOTTE, F.: «La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana», en *Revista de Educación*, 317 (1998), pp. 81-96.