

Nuevas exigencias, retos, tendencias... ¿cambios en la evaluación de aprendizajes universitarios?¹

Mónica Porto Currás

M^a Luisa García Hernández

Universidad de Murcia

Nos hemos acostumbrado a leer y escuchar que la Universidad se encuentra inmersa en un proceso de renovación, de modernización, de adaptación a las nuevas exigencias de la sociedad –¿del mercado?-, lo cual conlleva una modificación en la organización y estructura de los estudios universitarios y, sobre todo, una revisión crítica y reformulación de la formación pretendida, así como de la metodología de enseñanza y evaluación necesarias para conseguir estos *nuevos* fines.

Mientras que diferentes autores defienden la necesidad de introducir nuevas metas en la docencia universitaria, que se concretan (al nivel de aula) en la irrupción de nueva terminología, metodologías, formas de evaluación y acreditación de los aprendizajes de los estudiantes (Fernández March, 2006; Cano, 2008); también son muchas las voces críticas con estas transformaciones, alegando que con frecuencia se trata de un cambio de formas sin repensar el cambio de racionalidad que hay detrás (Álvarez Méndez, 2008; Gimeno Sacristán, 2008), o simplemente un auge de nuevas declaraciones pero que no modifica sustancialmente las prácticas cotidianas de aula.

Más allá de la introducción de nuevas terminologías y declaraciones ampulosas, en esta ponencia reflexionamos sobre algunas de las situaciones en las que se puede comprobar el alcance y realidad de estos cambios en la evaluación de aprendizajes en la Universidad.

¹ Ponencia presentada a las XXXII ASAMBLEA Y CONGRESO INTERNACIONAL SPANISH PROFESSIONAL IN AMERICA, INC, 2 - 5 de julio de 2012, Cádiz.
Registrada en DIGITUM: <http://hdl.handle.net/10201/30177>

Abstract

We are getting used to read and listen that the University is involved in a process of updating, modernisation and adaptation to the new demands of the society and market which conveys a modification in the organisation and structure of the university studies and, more in concrete, a critical review and reformulation of the training pretended, as well as, of the education and evaluation methodology required to achieve these new targets.

Whereas different authors defend the need to introduce new objectives in the university teaching, based on, at a classroom level, the irruption of new terminology, methodologies, forms of evaluation and accreditation of the learning's of the students (Fernández March, 2006; Cano, 2008); there are also many voices against these transformations, affirming that it is mainly a change of forms without reflecting the change of rationality that lies within (Álvarez Méndez, 2008; Gimeno Sacristán, 2008), or simply a peak of new statements which does not modify substantially the daily practices at a classroom level.

Besides the introduction of new terminologies and redundant statements, in this paper we are reflecting on some of the situations in which it can be checked the scope and reality of these changes in the evaluation of the learning process at University.

1. Nuevas exigencias:

Múltiples son las voces que afirman que la sociedad moderna delega en la educación superior la función de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad (Yániz, 2005; Villardón, 2006). El Espacio Europeo de Educación Superior ha planteado para ello la necesidad de realizar cambios en las titulaciones, el currículo, las metodologías docentes y los procesos de evaluación.

Al mismo tiempo que se plantean estas modificaciones, se han hecho comunes en el contexto universitario términos como el crédito ECTS, perfiles profesionales, competencias (profesionales, docentes, generales, específicas, transversales...), acreditación, sistemas de garantía de la calidad, trabajo autónomo, aprendizaje basado en problemas,... No es objeto de esta ponencia centrarnos en las exigencias que conlleva cada una de estas modificaciones y cada uno de estos conceptos², solo intentaremos aproximarnos a los requisitos que se le plantean en este nuevo escenario a la evaluación de aprendizajes en la Universidad.

Es significativo remarcar que dado el momento de cambio y transformación en el que se encuentra envuelta la Universidad con el proceso Bolonia, han aumentado considerablemente las publicaciones referidas a la metodología de evaluación y a los procedimientos empleados -o que se deberían emplear- para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Una de las propuestas que aporta la convergencia europea es un cambio de paradigma y, que afecta tanto al rol docente como al discente, de tal modo que supuestamente la evaluación debería adecuarse también a esta nueva concepción.

¿Qué supone este nuevo paradigma?, ¿Qué cambios se proponen para el rol docente y discente que deberían tener su correspondencia en el proceso de evaluación de aprendizajes? En 2001, Domingo Docampo remarcaba la necesidad de que la implantación del proceso de convergencia europea no se redujera a un cambio de estructura, sino que se sirviera para repensar la forma en que estábamos concibiendo la enseñanza y la evaluación en la Universidad española:

El quicio de la reforma no está en la acomodación de los contenidos de los planes de estudio a la nueva estructura, sino en un cambio de paradigma: pasar de una educación centrada en la enseñanza (en el profesor) a otra centrada en el aprendizaje (en el alumno). Esta cultura del aprendizaje debe llevarnos a una revisión profunda de nuestros esquemas de evaluación, actualmente estructurados en torno a la dualidad aprobado/suspenso, con el fin de reflejar adecuadamente

² Si se revisan las publicaciones sobre cualquiera de estos términos de los últimos cinco años se puede comprobar la profusión de escritos, discusiones y deliberaciones sobre cualquiera de ellos y su irrupción en la enseñanza universitaria (por citar sólo algunas: Yániz, 2005; Gerard, 2005; Rué, 2007; Escudero et al, 2008; Trillo, 2008; Gimeno Sacristán, 2010; Hirtt, 2010; Zabala y Arnau, 2011; Moreno y Vilma, 2011; etc.)

en las calificaciones el esfuerzo efectuado por los estudiantes (Docampo, 2001: 10).

Se reclamaba así una enseñanza que debía preocuparse fundamentalmente de qué y cómo estaban aprendiendo los alumnos (en vez de, supuestamente, centrarse en qué enseñaban los docentes). De ese modo, nos dijeron, el centro de atención pasa del docente a los alumnos, y nuestros esfuerzos deben ir encaminados a saber qué están comprendiendo de lo que se enseña, qué sentido le atribuyen, y en qué contextos podrán emplearlo. Para ello, se necesita un profesor con formación docente, especializado no sólo en su materia, sino también en cómo poder ayudar a aprenderla a un grupo de estudiantes y esto, como nos advertía Miguel Zabalza (2006), es nuevo para muchos profesores universitarios: *muchos saben de enseñanza, de cómo enseñar, y se han curtido en ese trabajo, pero de aprendizaje, de cómo aprenden los estudiantes no se tiene idea (...) de cómo vincular los procesos de trabajo que estoy haciendo con la forma de ellos de decodificar las cosas, organizarlas mentalmente, agruparlas, de integrarlas en sus esquemas conceptuales, de cómo es que los estudiantes aprenden* (p.96).

Más complicado aún si el profesor no sólo debe saber cómo aprenden los alumnos sino también preocuparse de cómo están aprendiendo y cómo puede ayudarles a seguir aprendiendo: *preocuparse individualmente por ellos, de tal manera que uno sepa el proceso que van siguiendo, el nivel en el que están y dentro de este tipo de cosas, que algunos llaman sensibilidad como una de las competencias de los profesores, la capacidad de empatía (...) de conectar con los estudiantes y poder trabajar con ellos"* (Zabalza, 2006: 98)

Para lo que no sólo se requiere una buena docencia en el aula, sino que es preciso además un trabajo de coordinación horizontal y vertical *no se puede hacer un buen trabajo universitario sin reuniones efectivas, que realmente sirvan para planificar las cosas* (Zabalza, 2006: 97); que permita que lo que se le está presentando a los estudiantes tenga un sentido a lo largo de toda la titulación: *se requieren esfuerzos compartidos y coordinados, toma de decisiones para establecer prioridades y adaptación a las exigencias del proceso de aprendizaje en tareas auténticas,*

organizadas según un conocimiento integrado y no fragmentado del saber (Sánchez Santamaría, 2011: 44).

Se demanda asimismo una implicación mayor del alumno en este proceso, de forma que no sólo se preocupe de intentar asimilar todo aquello que se le transmite, sino que además deberá mostrar cómo está reconstruyendo todos esos conocimientos para conformar su aprendizaje personal, de qué formas es capaz de elaborar su propia red de contenidos y puede utilizarla para enfrentarse a problemas de su campo disciplinar (en cualquiera de sus vertientes), con un mayor reconocimiento a las horas que debe dedicarle a poder aprender autónomamente, al mismo tiempo que se incrementa la consideración de la necesidad de aprender a trabajar colaborativamente con otras personas (de igual o diferente especialización).

Esto, naturalmente, implica también un cambio en la concepción de evaluación: *un enfoque de evaluación centrado en el aprendiz ha de incorporar **cuestiones éticas** (Rojas y Avellán, 2009) en su intención de asegurar la coherencia del acto didáctico, reconocer los dominios competenciales adquiridos en otros contextos y ayudar a que los estudiantes sepan qué se espera de ellos* (Sánchez Santamaría, 2011: 44, *la negrita es nuestra*).

Desde esta perspectiva ética, destacamos las reflexiones de Martine Beauvais (2012), quien remarca que para diseñar una evaluación buena y justa *la evaluación se debería plantear y aplicar en contexto y teniendo en cuenta las singularidades y los proyectos de cada uno. Entonces debemos detenernos un momento para cuestionar nuestro propio proyecto de evaluación, para elucidar su sentido y sus finalidades: ¿Evaluar para hacer qué? ¿Para quién? ¿Por qué? Y, podríamos añadir aún, ¿en nombre de qué? Y estas preguntas afectan tanto a uno mismo, como autor-actor de la evaluación, como al resto de los implicados* (p. 3). Preguntas que, con frecuencia, quedan fuera de toda planificación o diseño de nuestra acción docente, porque no entran en los formatos establecidos, porque no se dedica un tiempo a reflexionar sobre ellas ni, mucho menos, a debatirlas con otros colegas.

Considerar esta perspectiva ética de la evaluación implica también hacer al profesor consciente de su responsabilidad como formador y como juez de la formación

que han alcanzado sus alumnos: *asumir la responsabilidad como evaluador quizás equivale a asumir las elecciones de uno mismo, no sólo al definir criterios e indicadores de evaluación, o de construir las herramientas y los métodos necesarios para aplicarlos, sino también al asumir el conjunto de consecuencias de la evaluación, tanto si se trata de efectos previstos como no previstos, deseables o no deseables, producidos por la evaluación en tanto que proceso y también en tanto que producto creador o destructor de valor*” (Beauvais, 2012: 4).

Se defiende así una evaluación no preocupada esencialmente de cuánto de lo que se les ha enseñado son capaces de repetir los alumnos, sino que debiera servir para compartir un proyecto de aprendizaje, comprobar cómo están realizando ese aprendizaje los estudiantes, cuáles son los problemas con los que se encuentran, y de qué modo se les puede ayudar a que mejoren su aprendizaje, cumpliendo las dos principales funciones de la evaluación: la regulación de la acción de formación y la dinamización del aprendizaje:

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

Ya que el aprendizaje pretendido en los estudiantes se centra ahora en la adquisición de *competencias profesionales*, el Espacio Europeo de Educación Superior reclama una evaluación acorde al enfoque de competencias: *se basa en una elección informada y sirve a uno o varios propósitos, desde criterios objetivos (consenso intersubjetivo) y justos (equidad) acerca del grado de dominio de las competencias generales y específicas en un título universitario, tanto en su perspectiva sumativa (certifica el logro de competencias) como formativa y compartida (orienta al profesor y*

al alumno en el desarrollo competencial dentro de un proyecto común). (Sánchez Santamaría, 2011: 43).

Por supuesto, esta es una lectura pedagógica de esta propuesta, en la que algunos creímos reconocer varios de los grandes principios didácticos sobre enseñanza y evaluación que reiteradamente se habían reclamado³, sin demasiado éxito hasta entonces en su implementación. ¿Sería esta la oportunidad esperada?

Asistimos así expectantes a la profusión de publicaciones (artículos, manuales, reflexiones...), cursos y regulaciones que iban apareciendo sobre este particular, al mismo tiempo que nos esforzamos por intentar desarrollarlo en nuestra práctica docente. Sin embargo, en el transcurso de la implantación de este proceso de Convergencia en la Universidad española, hemos asistido a la instauración de normas, documentos y prácticas, muchas de ellas debidas a las especiales circunstancias económicas por las que pasa nuestro país, pero otras simplemente a la dificultad por lograr acuerdos colegiados sobre cómo realizar este proceso, que creemos que hacen conveniente un alto en el camino para revisar qué hemos avanzado hasta el momento y qué dirección debieran tomar los siguientes pasos.

2. Cambios en la evaluación de aprendizajes en la Universidad:

La pregunta que nos formulamos para iniciar esta ponencia podría enunciarse en estos términos: en este proceso de implantación del EEES, ¿qué cambios se aprecian en la evaluación de aprendizajes?, ¿cambios *de forma* o *de fondo*? Indudablemente, los aspectos que vamos a resaltar parten de una vivencia particular, compartida con colegas de diferentes universidades, y con *el sentir* de múltiples compañeros, pero personal y con todas las interpretaciones que eso pueda suponer.

Comenzaremos, pues, enunciando algunos de los cambios que se han podido constatar en esta década de transformaciones: cambios legislativos, cambios organizativos, cambios de condiciones docentes y discentes, cambios en el proceso de enseñanza y evaluación desarrollado en las aulas universitarias... Miguel Zabalza

³ Otros, en cambio, ya nos advertían de que la propuesta no era tan benévola, y que conllevaba peligros de lo que era necesario ser consciente: Hirtt, 2010; Angulo Rasco, 2008; Torres, 2008.

(2008) nos recordaba que *como todas las reformas educacionales, el proceso de convergencia trae consigo propuestas de cambio a tres niveles: cambios legales o administrativos; cambios institucionales; cambios en la docencia* (p. 201).

Los primeros, fáciles de identificar, son los recogidos en la legislación y en los diferentes documentos en los que se organiza la planificación de las titulaciones, materias y asignaturas. Pongamos algunos ejemplos del nuevo reglamento de Evaluación legislado en la Universidad de Murcia:

- Art. 4.1: *“la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes responderá a criterios públicos y objetivos y tenderá hacia la **evaluación continua**, entendida como herramienta de **corresponsabilidad educativa** y como un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa **al estudiante** sobre su proceso de aprendizaje”*
- Art. 5.1: *“Los centros responsables de cada titulación, con anterioridad a la apertura del plazo de matrícula, informarán de la planificación de la titulación para el curso académico, que incluirá la **dedicación del estudiante al estudio y aprendizaje en términos ECTS**, el profesorado previsto y la distribución horaria global de cada materia o asignatura, a partir de una **coordinación interdepartamental** que tendrá en cuenta las exigencias del trabajo, fuera del horario lectivo, que los estudiantes deberán realizar”*.
- Art. 5.4: *“Tales planes se reflejarán en la **Guía Docente de cada asignatura**, en la que se especificarán los objetivos docentes, los resultados de aprendizaje esperados, los contenidos, la metodología y el sistema y las características de la evaluación”*
- Art. 6.2: *“La Guía Docente señalará, en su caso, el carácter obligatorio de prácticas, asistencia a seminarios, entrega o exposición de trabajos o cualquier otra actividad diferente del tradicional examen. En este caso y siempre que el estudiante haya cumplido con los requisitos de participación expresamente fijados en la Guía Docente, podrá acogerse, en el caso de que exista, a su derecho a la prueba final”*.
- Art. 8.2: *“El valor de cada una de estas actividades, su carácter obligatorio u optativo, la existencia de incompatibilidades, así como los criterios de evaluación de las mismas, han de quedar reflejadas en la Guía Docente antes de que se inicie el período de matrícula, y **no podrán ser modificados** con posterioridad”*.
- Art. 9.3: *“Si el estudiante no hubiera superado los mínimos exigidos en la Guía Docente, podrá no obstante realizar la prueba de que conste la convocatoria global y tendrá derecho a que se le comunique la calificación obtenida, si bien no podrá considerarse superada la asignatura si así lo indicara la Guía Docente”*. (La negrita es nuestra).

En esta regulación ya se dibuja una realidad diferente a la planteada hasta el momento en la evaluación de estudiantes universitarios: ha de ser un proceso de corresponsabilidad (de la que son responsables, por tanto, también los estudiantes), que tiene como fin informar al alumno del proceso que está desarrollando; proceso que no tiene lugar sólo en las aulas universitarias, sino también en el trabajo que el estudiante desarrolla fuera del horario lectivo; trabajo que ha de ser considerado a la hora de realizar el diseño de la titulación de forma coordinada entre los diferentes departamentos docentes; y que se concretará de forma minuciosa en la planificación que ha de quedar plasmada en las Guías docentes de las asignaturas⁴, donde además se establecerá la obligatoriedad u optatividad de cada una de las actividades previstas y sus respectivos criterios de evaluación; cuestiones que deben estar fijadas al inicio del curso y no pueden ser alteradas por ninguna circunstancia o situación ocurrida en el devenir del curso académico.

Se concede así un papel primordial a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las asignaturas, con especial hincapié en cómo se va a realizar la evaluación de cada una de las partes en que se desarrolle. Y no estaría mal, sino fuera por todos conocido que las planificaciones nunca pueden prever todo lo que sucederá en un curso académico, que deben servir de guía y punto de partida para debatir y negociar con los alumnos aquello que se va a trabajar en el desarrollo de una asignatura, un curso o una titulación (Salinas, 1994; Villardón y Yáñez, 2006; Bolívar, 2007), pero flexible y abierta a los acuerdos, circunstancias y situaciones que se vayan produciendo a lo largo del transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje⁵.

Difícilmente se puede planificar un proceso de evaluación que sirva como “ojo de buey” para obtener información de cómo se va desarrollando el proyecto de aprendizaje (y poder informar así a los estudiantes de este progreso a la vez que se toman medidas para mejorarlo), si antes de que se inicie el curso ya deben fijarse qué tipo de actividades se van a realizar para enseñar y recoger evidencias sobre el aprendizaje de

⁴ Curiosamente, el nuevo reglamento de evaluación de la UMU no recoge el concepto de materia, a pesar de que en la terminología de esta Reforma, los Planes de Estudio se estructuran en materias, las cuáles podrán concretarse en una o varias asignaturas, que comparten, entre otros aspectos, el sistema de evaluación propuesto.

⁵ En algunos momentos se pretendió establecer qué se iba a hacer día a día en cada una de las sesiones, con qué material, en cuanto tiempo y cómo se valoraría...

cada alumno, y cuál va a ser la secuencia de esas actividades independientemente de los resultados que se vayan consiguiendo en las anteriores...

De la misma forma, se ha pretendido introducir la conveniencia de realizar una evaluación continua, donde la acreditación de los aprendizajes de los estudiantes no dependiera únicamente de una prueba final, sino del proceso que se va realizando a lo largo de un cuatrimestre o curso académico; y que en esa evaluación no se consideraran sólo aprendizajes declarativos, también aquellos referidos a conocimientos de diferente complejidad cognitiva, incluidos habilidades, destrezas y actitudes, que puedan integrarse en lo considerado como “competencias”.

Dejando de momento de lado la controversia sobre el concepto de competencias, pocos pedagogos estarían en desacuerdo, sino fuera por las condiciones que, de forma paralela, han acompañado a esta exigencia⁶: menor consideración de los créditos computables a cada asignatura para los docentes, acompañado del menor número de horas de trabajo presencial con los alumnos, han supuesto que un profesor con la misma responsabilidad docente ha tenido que duplicar el número de asignaturas o grupos en los que imparte docencia, lo cual difícilmente se puede compatibilizar con llevar un seguimiento continuo de los aprendizajes de diferente nivel que están realizando cada uno de esos grupos⁷.

Pretendemos que en cada una de nuestras asignaturas los estudiantes vayan mostrando la evolución en su adquisición de competencias discentes y profesionales con los contenidos de cada disciplina; pero no es fácil conseguir desarrollar en las condiciones prácticas en las que nos hallamos una evaluación que sea respetuosa con las

⁶ Intencionalmente, no haremos referencia a cambios en las condiciones de acceso y continuidad de la carrera docente, acompañados normalmente por un considerable incremento de exigencias a nivel de investigación y, muy en menor medida, a la consideración de la docencia realizada. Por lo complejo de estas exigencias (ya abordadas en algunos artículos: Escudero Muñoz, 1999; Michavila, 2005; García-Berro, Roca, Amblàs, Murcia, Sallarés y Bugada, 2010) se necesitaría de un tratamiento monográfico que no abordaremos en esta ponencia.

⁷ Un ejemplo de la titulación de Maestros en la Universidad de Murcia: la asignatura de Didáctica General era una asignatura anual, que tenían una consideración de 13 créditos docentes (la docencia máxima de un profesor universitario 24-26 créditos). Esa asignatura tiene su correspondencia en Planificación de la Acción Educativa en los Grados de Maestro en Educación Primaria, asignatura cuatrimestral, con una consideración para los docentes de 7,5 créditos (la docencia máxima de un profesor universitario seguía en los 24 créditos máximo, hasta la entrada en vigor del Decreto 14/2012, que sube esa consideración hasta 32 para aquellos docentes que no tengan un sexenio de investigación activo...)

singularidades y los tiempos que requiere un aprendizaje profundo, constructivo, *competente*, cuando los alumnos se ven inmersos en una vorágine de tareas para mostrar (y los docentes supervisar-guiar-orientar) su seguimiento de las diferentes asignaturas: *los diferentes requerimientos de rendir cuentas, constantemente y ante cualquier persona, de aquello que todavía no se ha adquirido, construido ni comprendido del todo minan al individuo, que no encuentra siquiera espacio ni tiempo para rendirse cuentas a sí mismo de lo que está generando* (Beauvais, 2011: 6). Y cuando se empiezan a consolidar algunos aprendizajes, cambiamos de cuatrimestre...

La situación se complica más si además pretendemos incluir en la evaluación procedimientos que nos permitan conocer los avances que los alumnos realizan al trabajar grupalmente, diferenciando lo que es el resultado del trabajo conjunto y lo que cada uno ha aportado a este trabajo y ha aprendido individualmente... Volvemos a encontrarnos con la necesidad de tiempo y trabajo continuado con un grupo de alumnos, de número razonable, para poder acercarnos a esta valoración.

Sin embargo, los estudios que conocemos, y en algunos hemos participado activamente (García Hernández, 2009; López Pastor, Fernando Martínez, Julián Clemente, 2009; Porto Currás, García Hernández y Navarro Medina, 2010; García Hernández, Porto Currás y Torres Soto, 2011; García Hernández y Bolarín Martínez, 2012; Méndez García, 2012), evidencian el esfuerzo que se ha realizado en estos años por utilizar diferentes procedimientos de evaluación, que permitan recoger información de diferentes tipos de aprendizajes, adquiridos con diferentes metodologías, a lo largo del proceso de enseñanza. Más concretamente, entre los trabajos realizados sobre procedimientos de evaluación, podemos destacar el realizado en la titulación de Pedagogía. Entre los resultados más destacados de esta investigación, podemos reseñar que los estudiantes identificaron hasta 25 procedimientos diferentes con los que los docentes los habían valorado. Del mismo modo, destacaron que cuando los docentes recogían información sobre sus aprendizajes lo hacían con más de un procedimiento: sólo en un 35,50% del total de las asignaturas los discentes reseñaron que se había utilizado un único instrumento. Igualmente, diferenciaban el uso de los distintos

procedimientos en función de la naturaleza de las asignaturas⁸: en el 77,8% de las asignaturas troncales y obligatorias utilizan dos procedimientos, mientras que en las asignaturas optativas y de libre configuración el 50,9% del total emplean un único procedimiento, mientras que en el 49,1% restante los profesores aplican dos ó más.

No obstante, en estos estudios también se apunta a que los docentes cada vez hacen más notoria la sobrecarga de trabajo que supone realizar este tipo de evaluación, teniendo en cuenta el volumen de alumnado; y los estudiantes se quejan del esfuerzo dedicado a múltiples tareas de evaluación, de las cuales el profesorado no es capaz de ofrecer los resultados hasta el final del proceso, lo que elimina toda posibilidad de evaluación continua, formativa y formadora (Méndez García, 2012).

Se sugiere que algunas de las soluciones a esta situación pasarían por la mayor coordinación docente (tema que se aborda en otra ponencia, por lo que recomendamos su lectura para comprobar las dificultades con las que ésta coordinación se encuentra en su desarrollo) y por la utilización de nuevas metodologías que se apoyan (o basan) en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De hecho, son muchas las experiencias que podemos encontrar publicadas (Buela-Casal y Castro, 2009; Ferro Soto, Martínez Senra y Otero Neira, 2009; Martínez González, Sanpedro Nuño, Pérez Herrero y Granda González 2010; Correa Piñero, Pérez Jorge y Guzmán Rosquete, 2011) mostrando la implementación en la evaluación mediante TIC para poder hacer un seguimiento y acreditación de procesos de aprendizaje. Pero ¿qué se evalúa con estas herramientas?, ¿qué se modifica con respecto a la evaluación con procedimientos “tradicionales”? Al revisar estas experiencias, se constata que en gran medida se plantean desde una concepción bastante tradicional del estudio y la evaluación, representando simplemente la oferta de un soporte más moderno. Y cuando se pretende desarrollar una evaluación más acorde con las premisas que se han comentado anteriormente, volvemos a escuchar que sólo es posible con un número reducido de estudiantes (lo cual no se corresponde con la realidad de la mayoría de los profesores universitarios).

⁸ La naturaleza de las asignaturas queda identificada por los créditos troncales, obligatorios, optativos y de libre configuración.

De forma que retomamos la pregunta inicial: ¿qué cambios se han producido en la evaluación de estudiantes? Pues creemos que se han producido cambios a nivel legislativo, institucional y práctico, que suponen modificaciones de normas, introducción de nuevas herramientas y procedimientos, alteraciones en las condiciones y formas en las que se desarrolla el proceso de evaluación (coherentes con las modificaciones en las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje), pero que siguen situándose en su mayoría en un nivel *superficial* (cambios de poca intensidad que afectan a muchos profesores, y dan lugar a pequeños ajustes) sin alcanzar un cambio *transformacional* (Zabalza, 2008), que implicaría una reconstrucción total del proceso de evaluación, no sólo hacer cosas distintas, sino pensar de forma diferente la evaluación. Tal vez la pregunta que debiéramos plantearnos sería: ¿qué hemos aprendido nosotros de este proceso?

Bibliografía:

- Álvarez Méndez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno, J. (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, p.206–233.
- Angulo Rasco, J.F. (2008). *La voluntad de distracción. Las competencias en la universidad*. En Gimeno Sacristán, Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?, (pp. 176-205). Madrid: Morata.
- Beauvais, M. (2012). *La evaluación: una cuestión de responsabilidad*. En <http://catedraunesco.es/images/IIISeminarioBienal/beauvaiseval>.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *ETD – Educação Temática Digital*, Vol.9, pp.68-94.
- Buela-Casal, G.; Castro, A. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación y la evaluación de la calidad en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, Nº 2. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/780/78012947007.pdf> [Fecha de consulta: 25/04/2012].
- Buela-Casal, G., Castro, A. (2009). Monográfico Evaluación de la calidad en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, (RUSC)*. Vol. 6, Nº 2.

- En: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/780/Numeros/12947_Numero_1.pdf [Fecha de consulta: 25/04/2012].
- Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Correa Piñero, A.D., Pérez Jorge, D., Guzmán Rosquete, R. (2011). El uso de herramientas de interacción dialógica asíncrona en evaluación de competencias estudio de caso en el contexto universitario. *Qurrículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, N° 24, pp. 141-171.
- Docampo, D. (2001). La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. En www.unavarra.es/directo/fcee/Europa/Docampo.pdf
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp. 133-157.
- Escudero Muñoz, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria. Posibilidades y riesgos. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, N° 2.
- Ferro Soto, C.A., Martínez Senra, A.I., Otero Neira, M.C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTECH: Revista electrónica de tecnología educativa*, N° 29.
- Esteban Moreno, R.M. y Menjívar de Barbón, S.V. (Coords) (2011) *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Barcelona. Octaedro-ICE-UB.
- García- Berro, E., Roca, S., Amblàs, G., Murcia, F., Sallarés, J. y Bugada, G. (2010). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula Abierta*, Vol. 38, n°2, pp.29-40.
- García Hernández, M.L. (2009). Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007). Tesis de Licenciatura inédita.
- García Hernández, M.L.; Porto Currás, M.; Torres Soto, A. (2011). Destrezas cognitivas que demandan los instrumentos de evaluación. En: Membiela, Casados y Cebreiro

- (eds.) *Experiencias docentes innovadoras en la educación superior*. Ebook: Educación Editora. p. 143- 148.
- García Hernández, M. L. y Bolarín Martínez, M.J. (2012). Procedimientos de evaluación en los Grado de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Murcia: voces de los estudiantes. VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y Enseñanza Superior. Oporto, Junio 2012.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *REIFOP*, 13(2), 108-114.
- López Pastor, V.M. (coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid. Narcea.
- López Pastor, V.M.; Fernando Martínez, L. y Julián clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria (Red-U)*, Vol.5, nº 2, pp.1-19.
- Martínez González, R. A., Sanpedro Nuño, A., Pérez Herrero, H. y Granda González, E. (2010). *Evaluación de las necesidades de los estudiantes universitarios en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recursos para el aprendizaje*. En:
<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/2380> [Fecha de consulta: 15/03/2012].
- Martínez Valcárcel, N. (1998). *Guía de Didáctica General*. Murcia: DM.
- Méndez García, R.M. (2012). La evaluación del aprendizaje en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Coruña: percepciones de profesores y estudiantes. VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y Enseñanza Superior. Oporto, Junio 2012.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, pp.37-49.
- Olmos Migueláñez, S., Rodríguez Conde, M.J. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles ¿Responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 53, Nº. 1.
- Porto Currás, M.; García Hernández, M. L.; Navarro Medina, E. (2010). Evaluación de la calidad docente: ¿qué dicen los estudiantes sobre los instrumentos empleados para

valorar su aprendizaje?. VII Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior. Murcia, Junio 2010.

Reglamento de convocatoria, evaluación y actas de la Universidad de Murcia. (Aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Murcia en sesión de 12 de abril de 2011 y modificado en sesión de 28 de octubre de 2011, artículo 33.3) En <https://sede.um.es/sede/normativa/um/normas-academicas/reglamento-evaluacion-actas2011.pdf;jsessionid=948e29f4adbf6ed432442d07351e71f6cb4c0e231f31be52c12bedc956ed8731.e38NaNeTb3aSbO0Lbh8Oe0> [Fecha de consulta: 20/04/2012].

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?. En Angulo, J.F.; Blanco, N. (Coords.) Teoría y desarrollo del currículum. Málaga. Aljibe.

Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1), 40-54.

Trillo Alonso, F. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): planteando preguntas para establecer coordenadas. *Educación Social*, 40, 13-29.

Torres, J. (2008). *Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo. Cómo ser competentes sin conocimientos*. En Gimeno Sacristán (Coords.) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?. (pp. 143-175). Madrid: Morata.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, p. 54-76.

Villardón, L. y Yániz, C. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Bilbao: Universidad de Deusto.

Yániz, C. (2005). Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4, 2, p. 31-39.

Zabala, A. y Arnau, L. (2011). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Graó.

Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. (comp.) (2006). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Zabalza Beraza, M.A. (2008). Innovación en la enseñanza universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31 (65), 199-209.