

La evaluación como clave de comprensión del aprendizaje y la calidad educativa: una indagación cualitativa en el contexto universitario

The assessment as a key for understanding of learning and the quality of education: a qualitative inquiry in the university context

Juan J. Leiva Olivencia¹

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España

juanleiva@uma.es

RESUMEN. La evaluación educativa en el contexto universitario es un elemento clave de la configuración de la calidad de la institución universitaria. Ya no se trata de algo privado o privativo de un aula, o de una asignatura, sino de algo público, transparente, y, sobre todo, de un fundamento pedagógico relevante en la construcción de una formación universitaria de calidad. Evaluar es un proceso complejo de toma de decisiones sobre el aprendizaje de estudiantes que se preocupan y ocupan de aprender y no de aprobar una prueba realizada con más o menos acierto. Aunque los docentes tengamos buena fe en la realización de pruebas para medir y comprobar el aprendizaje de los estudiantes, ni que decir tiene que existen limitaciones en la realización de numerosas pruebas evaluativas que tienen un carácter más de control que de fundamento comprensivo del aprendizaje relevante y las competencias adquiridas por los estudiantes universitarios. Precisamente, el presente artículo pone de relieve la necesidad de conjugar de forma equilibrada la calidad de la docencia a partir de la participación e implicación activa de los estudiantes como un punto de partida, inacabado y siempre en permanente reflexión, para ir añadiendo más análisis y elementos de mejora en la construcción de una concepción inclusiva de la evaluación de la calidad en los procesos formativos de la educación superior.

ABSTRACT. The educational assessment in the University context is a key element of the quality of the University setting. Already it is not something private or proprietary of a classroom, or of a subject, but something public, transparent, and, above all, a relevant educational foundation in the construction of a university education quality. Assessment is a complex process of decision-making on the learning of students who are worried and concerned to learn and not pass a test with more or less success. Although teachers have good faith in carrying out tests to measure and check the student learning, without saying that there are limitations in numerous evaluative tests that have one character more control than comprehensive foundation of relevant learning and skills acquired by University students. Precisely, this article highlights the need to combine in a balanced way the quality of teaching from the participation and active involvement of students as a starting point, unfinished and always in permanent reflection, to add more analysis and elements of improvement in the construction of an inclusive conception of evaluation of the quality of the training processes of higher education.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Calidad educativa, Contexto universitario, Participación de los estudiantes, Docencia universitaria, Competencias evaluativas.

KEYWORDS: Assesment, Educational quality, University context, Student´s participation, University teaching, Evaluational skills.

1. Introducción

Hoy nadie duda de la importancia de la evaluación docente como un factor fundamental en los nuevos diseños y estrategias de análisis de la calidad universitaria. De hecho, una de las opciones más interesantes a la hora de evaluar la calidad de la enseñanza universitaria se basa precisamente en conocer y analizar la satisfacción de las expectativas de aprendizaje del alumnado (García, Martínez y Quintanal, 2006). El aspecto básico en el que se apoya este criterio es el convencimiento de que se alcanzarán elevados niveles de calidad si se cubren las expectativas del alumnado; es decir, este foco de interés evaluativo se centraría en los criterios y aportaciones subjetivas del alumnado, los cuales proporcionan información acerca de las características o atributos de la docencia impartida por profesorado universitario. Desde este enfoque, el objetivo consistiría en adaptar la enseñanza universitaria a las necesidades y demandas del alumnado, lo que nos llevaría a tener que aportar los recursos y capacidades disponibles en la institución universitaria para alcanzar dicho fin, y replantear los propósitos de la educación universitaria en términos de contribución al desarrollo social, cultural y científico de la sociedad en la que está inserta (Jiménez, 1999). Es decir, es un enfoque de interés por su competencia de acogida y de acomodación a las necesidades formativas del alumnado, pero que puede perder el horizonte de los objetivos de logro y excelencia de la formación universitaria en el marco de una sociedad del conocimiento cada vez más compleja y dinámica (Esteve, 2008).

Por otro lado, el objetivo o fin primordial de la enseñanza universitaria es, a grandes rasgos, la consecución de la óptima preparación de los profesionales del futuro. Siendo esto así, resulta evidente que para conseguir el logro de tal propósito, un factor clave será la calidad docente: sin profesores competentes la universidad no podría conquistar sus metas al no poder transferir, o mejor dicho, no poder ayudar a construir de forma adecuada el conocimiento. Por lo tanto, debemos considerar que el profesor ocupa un papel fundamental como referente en los nuevos diseños evaluativos de calidad universitaria.

Además, tal y como plantea Zabalza (Zabalza, 2003) la acción didáctica de los docentes se produce en lo que él denomina un "marco de condiciones", es decir, que existe todo un conjunto de elementos o circunstancias sobre los que los profesores no tienen capacidad de actuación y a los que deben supeditar y adecuar las decisiones que adoptan y las acciones a desarrollar. Lógicamente, existen condicionantes institucionales y profesionales complejos que afectan a la capacidad de innovación docente, pero también es posible que en la actualidad estemos asistiendo a una renovación en la revalorización de la práctica docente como consecuencia de la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. Las metodologías activas y colaborativas (como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje-servicio, la investigación acción participativa, el aprendizaje colaborativo, el estudio de caso), con apoyo (total o parcial) de las TIC y los nuevos entornos virtuales de formación están suponiendo toda una reestructuración en las formas y modos de pensar y hacer universidad. Esto también tiene implicaciones muy relevantes a la hora de diseñar y planificar actividades evaluativas del aprendizaje del alumnado, de tal manera que en materia de evaluación del alumnado se abren hueco nuevas herramientas metodológicas como los conocidos "portfolios assement" (evaluación por portafolios) o "blended learning" (aprendizaje combinado), que emergen como métodos alternativos a los tradicionales instrumentos de evaluación como los exámenes, los trabajos finales, etc.

Como plantean Reboloso y Pozo (Reboloso y Pozo, 2000), tal vez se ha ignorado durante mucho tiempo la voz del alumnado universitario en estas cuestiones tan relevantes, es decir, tanto la forma de transmisión del conocimiento como la satisfacción del alumnado en la universidad como espacio formativo integral. Sin embargo, con el proceso de democratización de la enseñanza y la superación del aprendizaje fundamentado en un obsoleto principio de verticalidad didáctica en la acción docente, va tomando un creciente interés el estudio y análisis acerca de la docencia universitaria vista por los ojos de los estudiantes, intentando generar procesos de reflexión para el debate y la innovación docente en un contexto universitario dinámico y en permanente cambio social (Santos, 2003, 2010).

Hablar de calidad docente es sinónimo de calidad de la institución universitaria, y, sobre todo, de

compromiso e implicación por avanzar hacia un modelo sostenible y eficiente de universidades que son productivas, competitivas y que sirven a la sociedad en su conjunto en todas sus dimensiones: social, económica, cultural, y, por supuesto, científica. Dicho esto, el problema radica en la polisemia del concepto de calidad docente y en cómo se viene calibrando la misma desde diferentes instancias y espacios académicos. Así pues, este trabajo quiere plantear algunas ideas y reflexiones para el debate y la mejora de la evaluación de la dimensión pedagógica del personal docente, investigador y de gestión universitaria.

2. La calidad docente: ¿meta o proceso?

Nos gustaría comenzar este epígrafe con la siguiente evidencia real e institucional de un caso concreto de cómo, en la actualidad, la opinión del alumnado universitario es clave para entender la calidad docente, aunque quizás, como veamos más adelante resulte claramente insuficiente, tanto por la forma como por la orientación que adoptan las encuestas:

“Este indicador pretende medir la opinión de los estudiantes sobre las distintas variables implicadas en la calidad docente, a través de la “Encuesta de opinión de los estudiantes sobre la labor docente del profesorado”. Para el cálculo de este indicador se agruparán todas las encuestas referidas a profesores del Departamento y se calculará la media global.

ID3 = Valoración media de la labor docente del profesorado del Departamento.

Cuando el Departamento tenga una media de 3.75 puntos o superior, el objetivo anual sería mantener dicha valoración.

Para el año 2013: Se han tenido en cuenta los resultados de las encuestas realizadas durante el curso 2012/2013 (información que desde el Servicio de Calidad, Planificación Estratégica y Responsabilidad se facilitará a los departamentos).

Para el año 2014: Se han tenido en cuenta los resultados de las encuestas realizadas durante el curso 2013/2014 (información que desde el Servicio de Calidad, Planificación Estratégica y Responsabilidad se facilitará a los departamentos)” (Contrato Programa de la Universidad de Málaga con Departamentos Universitarios, 2014).

Como se puede observar en esta cita, correspondiente a un fragmento del contrato programa del que depende un porcentaje relevante de la financiación de un departamento universitario, los datos de las encuestas sobre la calidad docente están adquiriendo una progresiva importancia en los últimos años. Al principio, hace unos años estaba vinculado únicamente a parámetros de acreditación docente, ahora el cambio está en que hay una apuesta clara por vincular financiación económica con todo tipo de indicadores de calidad y productividad universitaria, y uno de ellos es la calidad docente. Ahora bien, nuestro planteamiento no es que únicamente deben ser importantes los datos obtenidos en las encuestas para la cuestión meramente económica. Se trata de algo más relevante, y es la imagen y el compromiso docente que puede vislumbrarse a través de análisis críticos de este tipo de instrumentos evaluativos.

Estas encuestas, desde nuestro punto de vista, marcan tendencia, sin duda, pero resultan insuficientes si lo que realmente lo que queremos es apostar por un modelo de calidad total como proceso pedagógico. Es decir, su planteamiento como único aspecto valedor de calidad docente en la institución universitaria, resulta cuando menos reduccionista de una concepción más amplia y completa, que incluya el empleo de instrumentos cualitativos de comprensión docente, por un lado, y la necesaria implementación de auditorías externas (Castilla, 2011). Estas ideas pueden resultar francamente polémicas, pero en un momento como en el que vivimos, en el que es más que necesario y positivo para la calidad democrática de las instituciones, también las universitarias, resulta hartamente positivo pensar en modelos complejos y dinámicos de evaluación universitaria donde no únicamente actúe la inspección universitaria sino también agencias públicas y/o privadas especializadas en la evaluación de distintos elementos de calidad institucional, y la calidad docente es uno de ellos.

Ahora bien, ¿Estamos los docentes universitarios claramente preparados para una evaluación como la

planteada? ¿Existe una preocupación real y creciente por la calidad docente? O, ¿sigue siendo la investigación el primer aspecto clave de nuestro desarrollo profesional y la docencia un aspecto más bien secundario cuando no molesto? Hablar de “carga” docente siempre me ha resultado un tanto paradójico, porque no se habla de “carga” investigadora. Quizás la consideración menor respecto a la docencia universitaria ha fomentado una cultura institucional donde impartir clase se plantea como algo que no es verdaderamente relevante, cuando a todas luces es una esencia vital de la institución universitaria.

En este punto, las propias agencias de calidad han valorado con mayor peso la investigación e incluso la gestión que la propia docencia universitaria. Se plantea, en términos generales, que las agencias de evaluación de la calidad, a la luz de la legislación vigente y el marco propio de autonomía universitaria, tienen, a día de hoy, determinantes retos de orientar, a través de los procesos de evaluación, la mejora de la carrera del docente universitario y de garantizar la calidad profesional del personal docente e investigador en el conjunto del sistema universitario de nuestro país. En este sentido, y como ejemplo, observamos que la ANECA, en el Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2012 (ANECA, 2013) afirma que “los modelos de evaluación propuestos por las agencias valoran simultáneamente diferentes facetas curriculares del profesorado universitario. Entre éstas, se incluye, con un gran peso en la evaluación, la faceta investigadora, sin dejar de lado la evaluación de méritos en otras actividades, también relevantes y en modo alguno, subsumidas en la anterior (dado que, por ejemplo, un buen currículum investigador no supone necesariamente que se atienda a proporcionar una buena calidad docente).”

En todo caso, y como no podía ser de otra forma, estamos plenamente de acuerdo con la necesidad de incrementar la evaluación de la calidad docente como factor de excelencia institucional, de hecho, no podemos olvidar que la calidad ocupa un papel estratégico dentro de las diferentes normativas que regulan la actividad de las Universidades Españolas. La Ley Orgánica de Universidades (LOU) modificada en 2007, se refiere entre otras cuestiones en su artículo 31 a que “la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades Españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria”, teniendo lo anterior objetivos como el mencionado en el apartado C “la mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades”.

3. Convergencias y divergencias conceptuales sobre la evaluación de la calidad docente

Ya hemos puesto de manifiesto que la evaluación de la calidad de la docencia universitaria es una ocupación cada vez más emergente del sistema universitario, y en concreto, de los sistemas de garantía de calidad que cada unidad, departamento, escuela o facultad viene realizando en los últimos años. Quizás podríamos afirmar que hoy en día la evaluación docente se ha convertido en una preocupación resultante de un proceso complejo, dinámico e incluso contradictorio de qué es lo que realmente importa en una evaluación de la calidad docente, y qué factores son determinantes cuando hablamos de calidad docente desde la perspectiva del alumnado participante en las encuestas y pruebas evaluativas destinadas a tal fin.

En este sentido, estamos de acuerdo con De Juan (De Juan, 1996), cuando se plantea qué se debe evaluar en relación a la docencia universitaria, y esto nos lleva inmediatamente a plantearnos el problema de la pertinencia de la evaluación del profesorado empleando encuestas a alumnado universitario. Entendemos por pertinencia el grado de adecuación entre lo que un docente debe ser capaz de realizar (o haber realizado) en el ejercicio de sus funciones, y los requisitos que se le exigen para desempeñar tales funciones docentes. Sin duda alguna, este es uno de los aspectos más importantes en la evaluación del profesorado ya que de no tenerlo en cuenta podríamos estar evaluando cosas totalmente absurdas, como de hecho así se hace en muchos casos. En este sentido, algunos estudios vienen a plantear la idea de las deficiencias estructurales y funcionales de este tipo de instrumentos, demostrando incluso la falta de pertinencia de los cuestionarios utilizados habitualmente en nuestras instituciones universitarias (Berk, 2005; De Juan y Pérez-Cañaveras, 2006), explicitando algunos factores tales como:

- a) La enorme subjetividad del alumnado en las respuestas en función de la simpatía o no del docente, aun cuando se pregunten por cuestiones netamente objetivas como si un docente es puntual o no a la hora de impartir una clase.
- b) Las influencias del contexto universitario y/o de la situación de la titulación, su imagen social e institucional.
- c) El momento en que se pasa el instrumento puede ser determinante para la puntuación obtenida por parte del docente.
- d) Los mecanismos de evaluación planteados por el docente, o, en su caso, la congruencia y concordancia del sistema metodológico y de evaluación planteado en la asignatura.

Lo que es obvio es que el establecimiento de procedimientos para la evaluación institucional y la evaluación del profesorado universitario es una realidad. Desde hace ya años cuando se aprobó el programa DOCENTIA (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario), la ANECA viene realizando esfuerzos para promover una cultura de la calidad universitaria, centrando sus objetivos en la evaluación individual de la actividad docente del profesor. Esta dimensión puede resultar insuficiente, especialmente en un momento en el que las universidades están precisamente fomentando la coordinación como fórmula necesaria e imprescindible para fortalecer las relaciones horizontales en los departamentos y facultades.

Además, las universidades están realizando, dentro de su política de profesorado, declaraciones netamente explícitas sobre la intencionalidad y la finalidad con la que abordan la evaluación de la actividad docente, aunque quizás con más intencionalidad que medios y recursos para realizar una adecuada y completa evaluación de la calidad docente en su conjunto.

Por su parte, los resultados de las encuestas de calidad que se realizan al alumnado tienen una creciente importancia no únicamente para los departamentos universitarios, y sus compromisos adquiridos en los contratos-programa. También lo tiene a nivel individual y grupal para el profesorado en los siguientes términos:

- La formación del profesorado y la mejora de la actividad docente, considerando la participación individual del profesor así como su integración en un equipo docente.
- La imagen del docente y su contribución a la calidad y la excelencia en el marco de sus funciones pedagógicas en su unidad o departamento. También para la propia imagen de un departamento o facultad, resulta de especial relevancia el mejorar progresivamente en las puntuaciones de los alumnos.

En el caso concreto del Sistema Universitario Andaluz, podemos afirmar que se está construyendo un modelo evaluativo que tiende a considerar las actuaciones que realiza el profesor fuera y dentro del aula, los resultados que de ellas se derivan y su posterior revisión y mejora en términos de formación e innovación docente. El programa DOCENTIA-ANDALUCÍA proporciona un marco de referencia, un modelo y unos procedimientos que permiten abordar la evaluación de la actividad docente en todos los ámbitos de actuación del profesorado universitario. Para ello, y teniendo presentes las fases que se suceden en un proceso o ciclo de mejora continua, se han establecido cuatro dimensiones básicas de análisis (UUAA, 2008):

- a) Planificación de la docencia.
- b) Desarrollo de la enseñanza.
- c) Resultados.
- d) Innovación y mejora.

En el caso concreto de la Universidad de Málaga, existe un programa específico de evaluación de la calidad docente desde el año 2010. En este programa, se plantea que la evaluación de la actividad docente adquiere un valor significativo dentro de los nuevos Sistemas de Garantía de la Calidad (SGC) de las instituciones universitarias. Además, la adaptación de los títulos universitarios al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige a las Universidades mejorar la calidad de sus actividades a través de la

introducción de mecanismos sistemáticos internos y externos de evaluación. De manera específica, el programa DOCENTIA-UMA (UMA, 2010, 3) implica:

“Una adaptación del programa DOCENTIA-ANDALUCÍA, a la Universidad de Málaga (UMA), el cual fue elaborado tras un trabajo conjunto y consensuado de las Universidades Andaluzas (...). Este aspecto supone un valor añadido ya que, al margen de las particularidades de cada Universidad, el Programa DOCENTIA-ANDALUCÍA representa un esfuerzo de integración y colaboración para adoptar un programa común en lo que concierne a la evaluación de la actividad docente del profesorado”.

El cuestionamiento que nos podemos hacer en relación a este tipo de diseños no es tanto su diseño, sino práctica y aplicabilidad. Es decir, el problema no radica en que se establezcan procesos evaluativos en los que participe el alumnado, pero a todas luces resulta obvio que resulta del todo incompleta la evaluación de la calidad docente si no existen otras fuentes de información que se validen y se analicen (Carreras, Sevilla y Urbán, 2006). Por ejemplo, auto-informes docentes, o incluso el planteamiento por parte de docentes o departamentos la necesidad de realizar protocolos alternativos y/o complementarios de evaluación de calidad docente, incorporando una visión más inclusiva y holística de la docencia podría ayudar a realizar un trabajo más relevante para los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo docente universitario. En este sentido, estamos de acuerdo con Gil (2010, 344) cuando se replantea la idoneidad de instaurar procesos de evaluación docente siempre y cuando exista una concepción constructivista y abierta de la evaluación, es decir, en términos de “una forma específica de relacionarse y conocer la realidad, y que ésta pretende favorecer cambios que mejoren dicha realidad”.

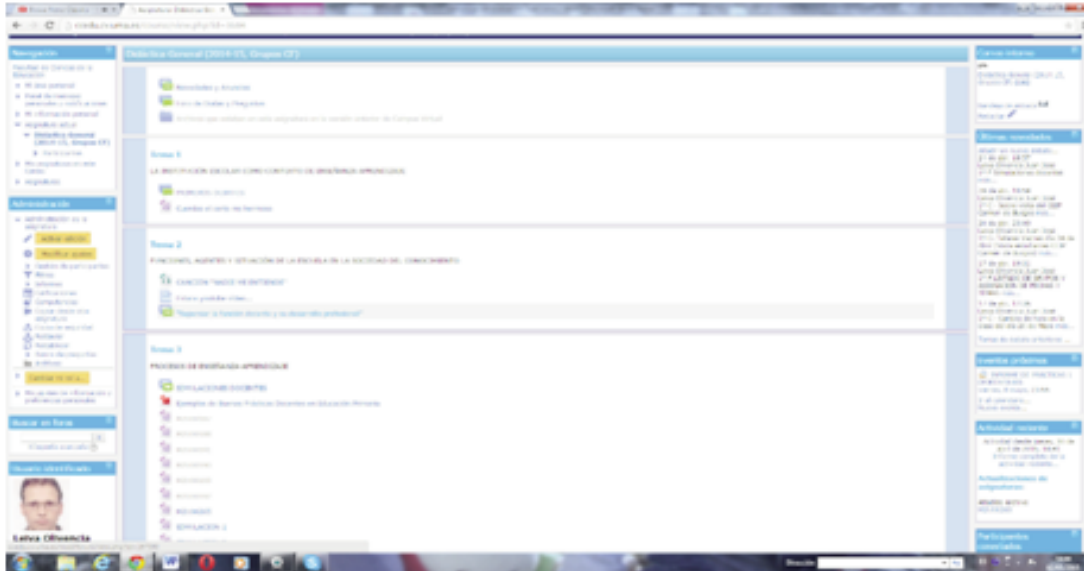
En efecto, evaluar implica siempre establecer el valor y la consideración de algo, desde esta perspectiva de evaluación es desde donde se le confiere importancia y significado, a la medición y a la comprensión de los procesos de recogida de información y no al contrario, y, por tanto, también a su análisis complejo y con fundamentos de triangulación y contraste que supongan una mayor científicidad y relevancia pedagógica. Dicho esto, no podemos olvidar que el proceso de recogida de información es un factor significativo dentro de un modelo de evaluación, pero que precisa de una interpretación, de una acción crítica, de una búsqueda de alternativas donde también los docentes universitarios tenemos nuestra voz. Con esto en ningún caso estoy en contra de la voz tan importante del alumnado universitario en la evaluación de la calidad docente como hemos defendido en otros momentos (Leiva, 2011), sino que afirmamos con claridad que necesitamos de iniciativas que realmente supongan un impulso para generar buenas prácticas de evaluación de la calidad docente, contando con más instrumentos y agentes implicados en la misma.

La participación del alumnado ha sido y es un acicate de interés para los docentes para mejorar e innovar en su docencia. Sin negar su indudable interés para marcar tendencias en relación a la valoración de la docencia universitaria, las instituciones universitarias deben contemplar elementos y herramientas diversas para mejorarla. Ciertamente, tenemos una escasa tradición y estandarización en la evaluación de la actividad docente en las instituciones de educación superior en contraste con la actividad investigadora, pero esto debe ser un revulsivo precisamente para ser más creativos y eficaces en momentos en el que los docentes universitarios estamos impartiendo más horas de clase que hace años como consecuencia de la nueva configuración relativa a medidas de racionalización del gasto educativo y universitario (Pallisera et al., 2010).

4. Una indagación cualitativa sobre las competencias evaluativas de alumnado universitario

El presente trabajo se ha llevado en el curso académico 2014-2015, en el marco de la asignatura de “Didáctica General”, materia troncal de 1º curso en el Grado de Educación Primaria. La muestra empleada ha sido de 134 estudiantes, que han participado en dos actividades que han permitido analizar de forma crítica la información cualitativa obtenida a partir de una categorización basada en el contenido y la semántica. Estas dos

actividades han sido: el grupo focal y los auto-informes, estos últimos realizados en la plataforma o campus virtual de la asignatura.



Gráfica 1. Campus virtual de la asignatura de didáctica general. Fuente: <http://ccedu.cv.uma.es/>

4.1. Objetivos e instrumentos

Teníamos como objetivo fundamental en nuestro proceso de indagación cualitativa el conocer y comprender las potencialidades y debilidades de la evaluación realizada en la asignatura de Didáctica General llevada a cabo mediante el empleo de Portafolios. Para ello, hemos aprovechado las opciones de participación que nos ofrece la plataforma moodle del Campus Universitario de la Universidad de Málaga desde la perspectiva del alumnado. De manera más concreta, nos proponíamos los siguientes objetivos específicos con esta indagación educativa:

1. Conocer la perspectiva del alumnado sobre las herramientas evaluativas empleadas en la asignatura de Didáctica General, y en concreto, sobre el Portafolios.
2. Potenciar el intercambio y el debate reflexivo y crítico sobre la evaluación desde el punto de vista de los estudiantes universitarios.
3. Comprender el punto de vista de los estudiantes universitarios sobre el papel de la evaluación como fundamento de comprensión del aprendizaje, de cara a proponer mejoras y cambios en la dinámica docente en próximos cursos académicos.

Como instrumento de recogida de información cualitativa hemos empleado los autoinformes sobre la asignatura que hacían los alumnos, así como sus comentarios en el foro dedicado a la evaluación de la misma y un grupo focal Ciertamente, y al margen del análisis de contenido realizado, son realmente reveladoras las palabras, y por tanto, las voces de cada uno de los alumnos y alumnas que han sido partícipes de esta humilde, pero intensa experiencia pedagógica.

Es decir, queríamos indagar en el pensamiento pedagógico de estos alumnos analizando sus reflexiones sobre si son funcionales y válidos las herramientas evaluativas más empleados con ellos, o si por el contrario, les suponía un trabajo extra que no ayudaba en absoluto a su propio aprendizaje. Ciertamente, el objetivo de todo buen docente es conocer y comprender la funcionalidad de todas aquellas herramientas didácticas que le permite mejorar su práctica docente, y por ende, facilitar la motivación hacia el aprendizaje del alumnado

universitario.

4.2. Resultados

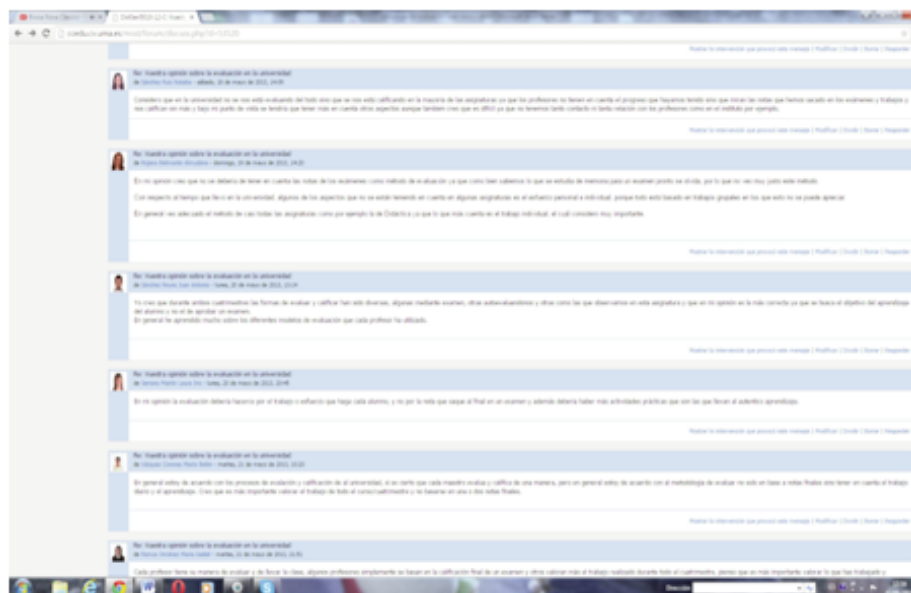
El empleo del portafolio como herramienta de evaluación compleja y con intencionalidades holísticas es positivamente valorado por los estudiantes universitarios. Especialmente por aquellos que están muy preocupados porque se tenga en cuenta el esfuerzo y el trabajo de carácter individual.

“No estoy muy contenta con algunas de las medidas de evaluación y calificación, ya que son basadas mucho en trabajos grupales y poco en el progreso personal.”

En realidad, el portafolio ha sido entendido en esta asignatura como una compilación de producciones individuales de toda índole, no solamente reflexiones pedagógicas de textos académicos o artículos científicos, sino creaciones propias a partir de la biografía escolar de cada estudiante sobre tópicos clave de la Didáctica General como son: metodología didáctica, evaluación, relaciones interpersonales en el aula, la atención a la diversidad, etc.

Dicho esto, la visión netamente positiva del portafolio no puede negar que, en ocasiones, el estudiante universitario de Ciencias de la Educación se encuentra entre dos aguas, es decir, entre un modelo evaluativo tradicional y otro modelo más comprensivo e inclusivo. La coexistencia, en otras materias, de estos dos modelos, es algo que consideran cuanto menos abusivo, e incluso incoherente.

“Hay asignaturas en la que se mezclan ambos aspectos y creo que son las más beneficiosas, porque no podemos dejar en manos de otros nuestra nota, porque al fin y al cabo los profesores solo ven un trabajo o una prueba final. También creo que hay veces que nos vemos saturados de trabajos, a los que no les encontramos el sentido y, que además, previamente no nos han dicho ni cuál es su finalidad ni si verdaderamente servirá para algo”.



Gráfica 2. Foro de participación de estudiantes sobre el uso del portafolios como herramienta evaluativa. Fuente: <http://ccedu.cv.uma.es/>

Otra idea que consideramos muy relevante plantear en este trabajo es que el estudiante que viene a la Facultad de Educación a estudiar y a prepararse como futuro maestro o maestra, tiene unas experiencias recientes muy tradicionales y, en su primer año, le choca y le agrada enormemente la existencia de

metodologías de corte más alternativo e innovador que les hacen repensar la función de la evaluación, no como mero sistema controlador, sino como auténtico motor de motivación hacia un aprendizaje más comprensivo y relevante.

“La verdad es que el sistema de evaluaciones que se realiza en la universidad es totalmente diferente al que se hemos tenido anteriormente en la escuela o instituto (hablo de mi propia experiencia). Este nuevo sistema que nos hemos encontrados me parece bastante bueno a la hora de evaluar, ya que no se centra meramente en la nota de un examen memorismo en el cual lo que se hace es reproducir una serie de datos que se han memorizado sin uso alguno de la razón, por lo que el sistema de evaluación por examen no muestra realmente si el alumno ha logrado o no las competencias necesarias”.

Ya hemos visto con anterioridad que hay estudiantes que consideran que la evaluación debe atender al carácter, sobre todo individual del aprendizaje. Pero el empleo de un sistema didáctico basado en el empleo de portafolio va mucho más allá del aprendizaje individual y conecta con la idea de que la educación tiene sentido cuando se fundamenta en la interacción, en un diálogo de aprendizaje con uno y con los demás, y no como una mera aplicación de respuestas asépticas o inertes de vida reflexiva.

“La importancia que se le da al trabajo en grupo, proyectos de investigación o informes de portafolios son una muy buena manera de evaluar el trabajo de un alumno, aunque además de esto, se realice un examen, y que la nota final resulte de un porcentaje razonable entre las actividades prácticas y el examen”.

De hecho, resulta francamente interesante que la mayor parte de los estudiantes que participaron en el grupo focal (28, de los 134), coincidían en que en la universidad se estaban encontrando con fórmulas evaluativas más libres, innovadoras y que fomentan la creatividad y el pensamiento creativamente, especialmente si lo comparan con sus experiencias escolares en educación secundaria y bachillerato.

“En el tiempo que llevo en la universidad veo una diferencia con la forma de evaluar en los colegios e institutos en los que estuve, una mejor manera de evaluar, ya que en la universidad no solo nos valoran un examen, sino que nos evalúan con trabajos y actividades que vamos realizando cada cierto tiempo, para mi gusto aprendemos más de esta manera que realizando un solo examen, el cual valga casi toda la nota de la asignatura. Estoy conforme con la forma de evaluar”.

5. Conclusiones

La universidad del presente y del futuro es, o debe ser, interactiva, dinámica, innovadora e inclusiva, y esto supone ajustarnos a las necesidades personales de aprendizaje de todos los jóvenes estudiantes universitarios.

Así, el portafolio, al recoger toda una serie de documentos que sustentan una forma personal de entender la enseñanza y el aprendizaje, el portafolio resulta un espejo que refleja el crecimiento personal y profesional, favoreciendo así la mejora de la enseñanza y del aprendizaje (Gallardo y Sierra, 2015). Respecto a los estudiantes, esto encierra las posibilidades de conocer los procedimientos, el contenido y los fundamentos educativos, como también impulsa la capacidad de explicarse a sí mismos y a los demás por qué se hace algo (“metacognición”).

En definitiva, el uso del portafolio implica un proceso de diálogo educativo complejo en tanto que permite estudiar y analizar el propio trabajo e incluso invitar a otras personas a que lo vean y proponer nuevos cambios. Es una estrategia de desarrollo personal además de un fundamento pedagógico de indudable valor en la comprensión de un aprendizaje de calidad.

Estamos viviendo momentos muy intensos y complejos en las instituciones universitarias en la era digital

(Pérez, 2012). La incorporación de las TIC a nuestro quehacer docente diario, así como las múltiples obligaciones (y necesidades) en materia de investigación y gestión, suponen todo un cambio de mentalidad y de acción docente. Por ello, consideramos que un modelo de evaluación conlleva la articulación de elementos de tipo estructural y metodológicos que faciliten el estableciendo de los elementos básicos sobre los que se ha de reflexionar.

Igualmente, resulta obvio que llevar a la práctica la evaluación de la actividad docente desde un enfoque o modelo global de evaluación es problemático y complejo; ahora bien, las instituciones universitarias están concretando progresivamente y clarificando modelos comprensivos de evaluación de la actividad docente en los cuales se están delimitando dimensiones de evaluación que deben garantizar la mejora de la calidad de la actividad docente de su profesorado (Villa, 2008).

El impulso a los planes de formación del profesorado universitario, sumados a la generalización de grupos de trabajo de docentes universitarios entorno a proyectos de innovación docente (PIEs) son claves francamente positivas de una tendencia imparable de modernización y de actualización pedagógica (Bueno y Escudero, 2005). Ahora bien, lo que nos preguntamos es si estas acciones y medidas se corresponden a lo que es objeto y foco de evaluación docente. ¿Qué debemos mejorar? ¿Cuáles son las parcelas o ámbitos a mejorar sustancialmente? ¿Cómo hacerlo? ¿Podemos hacerlo...tenemos tiempo y suficientes energías para hacerlo? ¿Tenemos facilidades para realizar esos proyectos de innovación cuando también debemos investigar, publicar, gestionar y organizar y/o asistir a innumerables reuniones, seminarios, talleres....? Cuando la docencia sea reconocida como un valor de excelencia y de importancia clave en la calidad institucional, es posible que existan vías centradas para que sea plausible que el docente universitario pueda realizar todas sus tareas y funciones con motivación, interés y confianza en su potencialidad pedagógica y transferencia positiva en la comunidad universitaria. Y es que...el estudiante sigue siendo nuestro principal motivo y razón de ser.

Además, un aspecto clave que debemos valorar en la universidad actual es que debemos impulsar una cultura evaluativa de calidad, y para ello los estudiantes universitarios pueden y deben estar acostumbrados a realizar procesos y proyecciones autoevaluativas, así como coevaluativas en sus propios procesos de aprendizaje. Ni que decir tiene que este fomento activo y crítico de la cultura evaluativa supondrá un acicate positivo y revitalizador en las propias prácticas evaluativas de la calidad de la docencia universitaria, y es que un estudiante educado en cultura evaluativa podrá ofrecer una mayor rigurosidad y certeza en los procedimientos de calidad del docente universitario, así como del propio sistema. Este es el reto: incrementar las estrategias de auditoría interna para incrementar todos los parámetros de calidad educativa partiendo de las voces de los estudiantes, como un elemento capital de la construcción emergente de un modelo más participativo, transparente, democrático y con un alto valor añadido de corresponsabilidad y participación.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Leiva, J. J. (2016). La evaluación como clave de comprensión del aprendizaje y la calidad educativa: una indagación cualitativa en el contexto universitario. *Certiuni Journal*, (2), 26-36. (www.certiunijournal.com)

Referencias

- ANECA (2013). Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2012. ANECA, Madrid.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 48-62.
- Bueno, C.; Escudero, T. (2005). El profesorado universitario ante la Innovación Educativa. XII Congreso Nacional de Modelos de Innovación Educativa, 595-601. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Carreras, J.; Sevilla, C.; Urbán, M. (2006). *Eurouniversidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Icaria, Barcelona.
- Castilla, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario. *Educade*, 2, 157-172.

Leiva, J. J. (2016). La evaluación como clave de comprensión del aprendizaje y la calidad educativa: una indagación cualitativa en el contexto universitario. *Certiuni Journal*, (2), 26-36.

- De Juan, J. (1996). Introducción a la enseñanza universitaria. Dykinson, Madrid.
- De Juan, J.; Pérez-Cañaveras, R. M. (2006). Reflexiones en torno a la evaluación del profesorado. ¿Vigilar y Castigar? IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. ICE-Universidad de Alicante, Alicante.
- Esteve, J. M. (2008). La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo de formación. Actas del II Congreso anual sobre fracaso escolar. Govern de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- Gallardo, M.; Sierra, E. (2015). El Portafolios de los estudiantes como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 72-102.
- García, B.; Martínez, M.; Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.
- Jiménez, B. (1999). Evaluación de programas, centros y profesores. Síntesis, Madrid.
- Leiva, J. (2011). La participación del alumnado en la evaluación docente: reflexiones para el debate en el contexto universitario. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(3), 170-176.
- Martínez, M. (2003). La mirada del educando. En: QUINTANAL, J. (coord.). Los retos de la educación en el siglo XXI, 121-142. CES Don Bosco – Edebé, Madrid.
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Planas, A.; Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-13.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata, Madrid.
- Reboloso, E.; Pozo, C. (2000). Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus profesores: implicaciones para la mejora de la calidad docente. *Revista Psicología Educativa*, 6(1), 27-50.
- Santos, M. A. (2003). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Narcea, Madrid.
- Santos, M. A. (2010). Los peligros de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 397, 90-93.
- UMA (2010). Programa "DOCENTIA-UMA". Procedimiento para la evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universidad de Málaga. UMA, Málaga.
- UU.AA. (2008). Programa "DOCENTIA- ANDALUCÍA". Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Universidades Andaluzas, Sevilla.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea, Madrid.